

Año II – Número 2

Diciembre de 2018

ISSN 2591-4596



REVISTA DE LA CARRERA DE ESPECIALIZACION
EN PSICOLOGIA CLINICA, INSTITUCIONAL Y COMUNITARIA

“Barquitos pintados”

Experiencia Rosario

Lo institucional
Anudamiento político subjetivo
El legado de Gilou García Reinoso

SECRETARIA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO



UNR Universidad
Nacional de Rosario

Barquitos Pintados
Experiencia Rosario

Barquitos Pintados. Experiencia Rosario. Copyright © 2018 by Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria.



Para información contactar:
experienciarosario@hotmail.com
www.barquitospintados.unr.edu.ar

La pintura de la tapa: Fishing Boats on the Beach at Les Saintes–Maries–de–la–Mer Arles, June 1888 Vincent van Gogh (1853 – 1890)
oil on canvas, 65 cm x 81.5 cm
Credits: Van Gogh Museum, Amsterdam (Vincent van Gogh Foundation)

Organismo Responsable de la Publicación:
Carrera de Posgrado de Especialización en
Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria.
Facultad de Psicología. UNR.
Directora: Silvia Grande.
Dirección: Riobamba 250 bis
Código Postal: 2000 – Rosario
Santa Fe
Teléfono: 341– 4808523–28. Interno 117–118
Correo electrónico: posgradopsico@unr.edu.ar
Dirección de página web institucional: <http://www.fpsico.unr.edu.ar/>

Diseño tapa y Control general: Claudio Cúneo
Gráfica e impresión: **GRAFICA AMALEVI s.r.l.**
Mendoza 1851, Rosario | Tel. (0341) 4213900 – 4242293 – 4218682
grafica_amalevi@yahoo.com.ar

ISSN 2591–4596
Hecho el depósito que indica la Ley 11.723

Primera edición: Diciembre 2018



Autoridades de la Facultad de Psicología
Decano: Psic. Raúl Gómez Alonso
Vice Decano: Psic. Fernando Re
Sec. Posgrado: Esp. Viviana Zubkow
“Barquitos Pintados”
Experiencia Rosario
Revista de la Carrera de Especialización
en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria
Secretaría de Estudios de Posgrado
Facultad de Psicología
U.N.R.

Directora

Mag. Silvia Grande

Coordinador editor

Esp. Claudio Cúneo
Área Salud Mental
SEIDESOC – UNR

Comité Editorial

Esp. Carolina López Ortiz
Esp. Mariana Spina Rinaudo
Esp. Analía Tannuri
Esp. Tatiana Moreno
Esp. Delfina Rossi
Esp. Paola Benítez
Esp. Sandra Ferraro
Esp. Lucía Briguet
Esp. Jimena Mendoza
Esp. Soledad Secci
Esp. Celeste Ghilioni
Esp. Georgina Borzone

Comité Científico

Psic. Liliana Baños
Psic. Iris Valles
Dra. Silvia Lampugnani
Mag. Cristian Landriel
Dra. Cecilia Gorodischer
Dra. Ana Bloj

La Revista cuenta además con un Comité de Referato Internacional.

Año II / Número 2 / Diciembre 2018

ISSN 2591–4596

Agradecimientos

A Claudio Cúneo por su minucioso y entusiasta trabajo que nos impulsa a seguir y a renovar las apuestas.

Al Comité de Redacción que llevó adelante el proceso de pensar este número, revisar los materiales, hacer entrevistas y corregir, nuestras egresadas que tomaron la posta.

A Iris Valles y Lili Baños... porque los contenidos de esta publicación fueron hablados, discutidos, casi modelados, mucho antes en el cotidiano de nuestros trabajos. Gracias por el empeñamiento que nos permite afirmar que no nos quitarán la posibilidad de luchar, de pensar, de construir con otros.

In memoriam de David Kreszes quien con su ausencia nos ha dejado bastante más solos y a quien extrañamos profundamente.



NOTA EDITORIAL

En cada época es preciso esforzarse por arrancar la tradición al conformismo que está a punto de avasallarla... Solo tiene derecho de encender en el pasado la chispa de la esperanza aquel historiador traspasado por la idea de que ni siquiera los muertos estarán a salvo del enemigo, si este vence. Y este enemigo no ha dejado de vencer.

Walter Benjamin (2010: 45)

¿Cuántas veces tendremos que volver a esta frase de Benjamin? Porque el enemigo no ha dejado de vencer y por ello es preciso, necesario, perentorio esforzarse por arrancar la tradición al conformismo. Este, quizás, sea el punto que nos convoca hoy y que convoca a la escritura en el homenaje a Gilou García Reinoso. Porque en la figura de Gilou hacemos homenaje a una historia de prácticas de múltiples resistencias al conformismo, a las institucionalizaciones, al confort.

Ocupamos un espacio en la universidad pública apostando a la formación de psicólogos para trabajar en instituciones y comunidades, en el marco de las políticas públicas. Aquí también, si queremos encender la chispa de la esperanza, habrá que esforzarse (nunca más claro) para remover el conformismo. El conformismo de los dogmas, de una supuesta extraterritorialidad como forma de desconocimiento, casi de repudio de *las leyes de la ciudad*, de la ilusión de un saber que nos protege para mejor desconocer la dificultad en las prácticas como espacios de producción, de la profesionalización como exclusivo objetivo de la universidad para desentenderse de su responsabilidad social frente a los problemas que la sociedad nos agenda. Decíamos *múltiples resistencias*.

La resistencia debe involucrar la promoción de alternativas de investigación, de formación, de extensión y de organización que apunten hacia la democratización del bien público universitario, es decir, para la contribución específica de la universidad en la definición y solución colectiva de los problemas sociales, nacionales y globales. (Souza Santo, 2005:36)

La responsabilidad social de la universidad implica para Souza Santos una permeabilidad a las demandas sociales, fundamentalmente a las que se originan en grupos sociales que no tienen poder para agendar sus problemáticas. Es para ello que necesitamos la autonomía universitaria.

La autonomía universitaria y la libertad académica –que en el pasado fueron esgrimidas para desresponsabilizar socialmente la universidad– asumen ahora una nueva importancia, puesto que solamente ellas pueden garantizar una respuesta entusiasta y creativa frente a los desafíos de la responsabilidad social. (Souza Santos, 2005:53)

El bien público universitario está en riesgo quizás, en parte, porque no hemos logrado su efectiva democratización. Es nuestra responsabilidad hacer una lectura crítica de los modos autoinmunitarios de resistencia, esto es, de aquello que no hemos podido movilizar en nuestra institución universitaria. Esta responsabilidad que nos cabe como actores constituye la direccionalidad de nuestra lucha en la defensa del carácter público de la universidad: legitimar la producción social de conocimiento de la universidad asumiendo los desafíos que las problemáticas sociales nos agendan. “*Los dolores que quedan son las libertades que faltan*”. (Manifiesto Liminar, 1918)

El nombre de este número es Lo institucional: anudamiento político–subjetivo. El legado de Gilou.

¿Por qué Gilou? Gilou nos invitaba a pensar lo institucional y nos conducía, así, a pensarlos a nosotros mismos. Esa experiencia producía transmisión sobre ese anudamiento muchas veces invisibilizado. Esta apuesta a pensar la institución se convertía, entonces, en una operatoria que nos conmovía, nos movilizaba. *La institución no es sino una dimensión de lo humano* y desde allí nos llevaba a pensar la institución de un análisis, las instituciones de los psicoanalistas, las lecturas de Pichon, de los institucionalistas franceses, en fin, nos llevaba a interrogarnos acerca de si la institución puede ser soporte, encarnadura del Otro: ¿qué alojamientos subjetivantes propician o desarman las instituciones donde trabajamos?

La filiación es, quizás, el concepto que le permite a Gilou entrecruzar lo político–subjetivo: se instituye sujeto inscribiéndose en una genealogía. La crueldad produce prácticas desafilatorias. Confundir las funciones simbólicas con los “roles” o las personas opera también en el mismo sentido, nos advertía.

El Comité de Redacción de la Revista había definido que en este número dos, originalmente dedicado al tema de las Infancias, a partir de la pregunta sobre cómo se instituye infancia, le haríamos una entrevista a Gilou para retomar, precisamente, el tema de la filiación como constructo conceptual que da cuenta de los modos en que la cultura habilita tramas en donde lo filiatorio es posible o propicia tramas de destitución de las posibilidades de filiación. La muerte de Gilou nos llevó a resolver que este número sería en su homenaje.

Tal como lo hemos hecho en el primer número, la publicación consta de tres secciones: Dossier, Experiencia Rosario y Entrevistas, homenaje, escritos inéditos y como siempre nos acompaña la poesía, en éste número la de Fernando Arias.

En la primera parte del **Dossier** publicamos hoy las intervenciones de Gilou García Reinoso y Juan Carlos Volnovich realizadas en el marco de las Jornadas en Homenaje a Ulloa, *Producir experiencia: de la historia a la transmisión*, convocadas desde la Carrera de Posgrado de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria, realizadas en septiembre de 2009. En la introducción al Dossier reconstruimos el contexto de estas Jornadas que permite leer esas intervenciones en el marco de un proceso de producción colectiva.

Un especial agradecimiento a María Crisalle y Silvia Lampugnani que recopilaron y trabajaron el material de las jornadas, haciendo una labor de lectura y corrección de las producciones grupales así como de las exposiciones, lo cual permitió recuperar el material para publicarlo. Gracias por el compromiso que asumieron para evitar que cayera en el olvido esa producción.

En la segunda parte del **Dossier** publicamos un artículo escrito en el marco de una práctica institucional–comunitaria llevada a cabo desde la Carrera de Especialización por Silvia Grande (docente), Gabriela Mana (cursante y ahora Tutora) y Gisella Zampiero (cursante y ahora Tu-



tora). Este trabajo –realizado como práctica de residencia en una escuela de Rosario de la zona oeste donde los indicadores de exclusión social son muy altos– retoma la experiencia realizada durante los años 2004–2005. Actualmente, el trabajo con la escuela se sigue desarrollando desde la carrera y aunque han ido modificándose las estrategias y las intervenciones, la modalidad de taller se sostiene y continúa siendo un espacio en el que se propone poner a jugar lo colectivo como marco para apropiarse de un bien de la cultura que la escuela ofrece. El rechazo a ese bien de la cultura que pareciera producirse en el niño–a –en el no aprendizaje de los contenidos escolares– es la contrapartida del rechazo que la desafiliación produce también en el niño–a. Es la infancia la se encuentra en riesgo al producirse como extraña. Ubicar esta tensión entre la infancia como figura de la alteridad y como lo extraño, inquietante, es una apuesta que nos sigue convocando para producir experiencias de infancia.

En la segunda sección, *Experiencia Rosario*, publicamos los trabajos de los egresados de la carrera en formato de artículo. Agradecemos el asesoramiento de María Cecilia Reviglio en la escritura de los mismos para esta revista.

Publicar estos escritos no es sólo una propuesta para hacer posible la lectura de las producciones de cada uno de los que pasaron por el cursado de la carrera, sino que también nos implica a quienes hemos acompañado esas prácticas, nos hemos dejado *tomar* por las preguntas que allí se recortan, por las incomodidades que cada uno de esos espacios de prácticas nos producían y nos dispusimos a ser parte en esas experiencias de descolocación que nos acechan cuando tenemos que producir allí donde las condiciones de posibilidad para una práctica no están facilitadas. La publicación de estos trabajos da cuenta de una producción colectiva, de un proyecto que venimos sosteniendo desde el año 1998 como Residencia Clínica de posgrado y desde el 2000 como carrera de especialización. Que la universidad contribuya a garantizar el derecho a la salud de la población no sólo de modo retórico, sino agendándolo permanentemente a través de prácticas que interpelen los modos mismos de producción de subjetividad, constituye una apuesta.

Este trabajo, que nos implica en nuestros anhelos, se sostiene gracias a las interpelaciones, a los acompañamientos que Iris Valles, Liliana Baños, Silvia Lampugnani y Silvia Grande producimos. Pretendemos que en la lectura de los mismos se pueda ubicar el *espíritu* de este proyecto colectivo que por momentos tiene el valor de una utopía, pero que seguimos sosteniendo con todos los vientos en contra de las institucionalizaciones de las políticas públicas y de las universitarias. También con los acuerdos con muchos otros actores con los que nos encontramos en los territorios de prácticas y en la universidad con los que discutimos, pensamos, trabajamos y luchamos. Un especial agradecimiento a los tutores de prácticas y a los supervisores clínicos que permiten pensar una y otra vez esas difíciles articulaciones con las que nos confrontan las prácticas.

Algunas consideraciones respecto de cada uno de los trabajos publicados que permitan al lector ubicarse en el recorrido que propone esta publicación:

Iván Branner en *“Habitar instituciones: caja de herramientas para el análisis y el acompañamiento de situaciones colectivas* nos pone sobre aviso acerca de la posible banalización de la desinstitucionalización como “buen mandato”, como aquello que hay que producir. Pensar el acompañamiento de procesos le permite interrogar acerca de los modos en que los analizadores institucionales efectivamente operan en torno a las coagulaciones institucionales y qué otras

herramientas se requerirían para *acompañar* allí donde las soledades reclaman callada o ruidosamente. Acude a la secuencia sartreana (serie, fusión, fraternidad–terror y organización), que se constituye en una interesante herramienta para poner a trabajar “acompañando” a colectivos atravesados por el sufrimiento. Ivan nos habla de las instituciones y sus soledades en busca de acompañamientos...

La queja planteada por la coordinación de un centro cultural respecto de la falta de inclusión de las mujeres en las propuestas (“están sin hacer nada”) es leída por **Analia Tannuri** (“*La problemática de género en contexto de marginalidad. Lecturas de una experiencia*”) como una actuación de las mujeres de su lugar postergado... como una “resistencia indomesticable”, una resistencia a esa forma de la violencia de la que nos habla Gilou (las relaciones del sujeto al poder se apoyan en los procesos más arcaicos de la constitución subjetiva). Relación al poder que se modela en las lógicas patriarcales y se refuerza en las lógicas de intervención de las políticas sociales objetalizantes. El armado de una grupalidad posibilitará instalar lo personal como político. Analia nos deja hermosa pregunta: ¿cómo es que este proceso incide posibilitando filiación?...

Laura Lopez Papucci en *Prácticas interdisciplinarias en infancia: dispositivos facilitadores* nos ubica en una sala de internación pediátrica y en una experiencia, histórica ya (se sostiene desde 1992) pero que requiere ser interrogada para que su inclusión no devenga asimilación. ¿Dispositivos facilitadores? Para construir lecturas de qué le ocurre a un niño–a internado–a y su familia y para pensar cómo abordarlo. Dispositivos lúdico–clínicos que proponen tramitar, mediante lo metafórico, el sufrimiento que provoca la enfermedad orgánica y el producido por la misma internación. Como plantea Laura: “*en tiempos en que se vuelve a dar un embate sobre la salud y lo público, es menester privilegiar estos espacios como productores de salud tanto para la población como para el equipo profesional*”.

En *La función de filiación en instituciones de alojamiento. Un análisis mediante ceremonias mínimas*, **Rosario Telleria** se pregunta: ¿Puede una institución de alojamiento para niñas/ adolescentes producir lazos filiatorios? ¿Cómo es que esa producción puede llevarse adelante? Preguntas que nos agendan las políticas públicas y que nos comprometen como Universidad a producir pensamiento, interrogando nuestros propios dogmatismos. ¿Qué filia? ¿Quiénes filian? Desde las Ceremonias Mínimas (Minicelli, 2013) se leerán demandas: la demanda de un no (*Ustedes no son nadie en mi vida para decirme lo que tengo que hacer*), demanda para que una ausencia no se transforme en vacío, que haya un marco para poder ausentarse (*¿Qué hicieron mientras yo no estuve?*). Rosario deja abierta la cuestión acerca de cómo la filiación necesitaría un cause (alguien que cause, para que entre en cauce) para encaminarse.

La filiación en la clínica psicoanalítica: del estrago al lazo. Preguntas alrededor de la transferencia de **María Victoria Corrales** aborda, desde un recorte de entrevistas, el lazo transferencial como posibilidad de ingreso en un linaje filiatorio. Ubica las dificultades en la constitución de la temporalidad y la necesidad de construir un mito sobre el origen. Sobre este mojón mítico se tensionará alguna historia y lo que era puro acontecer sin anclaje (salvo lo sangriento en el cuerpo) deviene registrar–se y el dolor ocupará el lugar del ofrecimiento objetalizado. Lo que no ha tenido ni tiempo, ni lugar y confirma una y otra vez el lugar del desecho se abre a una pregunta, a un saber de lo que no se sabe. ¿El mito anuda esto? ¿Anuda el vacío que solo se tapona ofreciéndose como objeto?

Nuevamente el diagnóstico en torno a las condiciones de filiación de niños–as. Las ausencias



de asimetrías que los consumos propician, las deshistorizaciones que complican las operatorias de recepción (antecedencia y apropiación), el desconocimiento de la inermidad. En “*Sin escenario adecuado no hay escena*” *Construcción de condiciones habilitantes para la participación de niños—as en espacios artísticos*, **Juliana Sabadotto** nos pone en la pista respecto de que si algo en torno al don no se propicia, la transmisión devendrá nuevamente fallida. Desde allí aborda el problema de hacer lugar a un niño—a en un dispositivo lúdico. En la construcción de condiciones habilitantes para participar de esos espacios ubica el don de la dimensión del tiempo ¿Qué será este tiempo que se dona para instituir, para filiar? En la era de la inmediatez pensar la infancia implicará donar el tiempo... tarea en la que parece no estamos del todo dispuestos como sociedad.

Silvana Lagatta aborda una particular forma de manifestación del malestar docente en la actualidad que se expresa en las licencias psiquiátricas en aumento y que en un segundo momento devienen en “tareas diferentes”. Como ubica en *Producción de subjetividad y trabajo docente. Las tramas del desamparo en la escuela*, trabajar con la niñez confronta con el desamparo, con la inermidad. Instituir infancia es uno de los “mandatos sociales” fundantes de la institución escolar. El trabajo docente implica “encontrarse con el desamparo” que podrá devenir alojamiento, cuidado, acompañamiento. La elección metodológica no es ajena al posicionamiento teórico respecto del desamparo: la Historia Vital del Trabajo (HVT) (Suaya, 2010). Se trata de un instrumento que posibilita reconstruir una historia, las ligazones a otros, las experiencias que nos dejaron huellas... en fin: aquello que en nuestra historia nos acompaña, podríamos decir: ¿nos ampara? El trabajo docente resulta ser unos de los lugares de emergencia sintomática pero también el resorte que permitiría “vitalizar” lo que nos deja inermes. ¿Será que en nuestras escuelas también la “soledad” acecha?

Las complejidades de los procesos de filiación, las particularidades de los procesos de trabajo en los territorios nos ubican, dirá **Soledad Secci**, frente al desdibujamiento de las asimetrías fundantes de legalidad. En *Lo fraterno en la constitución subjetiva* repara en una presencia regular en los espacios de trabajo en primer nivel de atención: los hermanos. En esta lectura de la filiación entrará en tensión otro elemento hasta ahora ausente en los otros abordajes: el territorio. Esto es: las espacialidades por donde transitan, habitan estos niños—as. Ellos van y vienen, se traen, se acompañan, demandan unos por otros, son muchas veces las únicas referencias en las instituciones. Los padres no aparecen como referencias exclusivas en la filiación, lo fraterno allí interroga. El trabajo territorial pareciera no sólo abrir las puertas de las instituciones sino que abre a otras preguntas respecto de los soportes de las funciones de filiación. Cuando los territorios no son sólo las geografías, sino que son “territorios vivos” aparecen otros actores.

En los trabajos publicados se han tomado los recaudos éticos a fin de preservar la identidad de las personas concernidas en los mismos. En ellos se abordan instituciones y dispositivos en distintas dimensiones de análisis pero algunas preguntas se repiten. La insistencia en torno a la filiación como problema nos interroga ¿Por qué?, ¿Qué lugar tiene? ¿Por qué empieza a sernos necesario pensar en términos de filiación? Se trata de una categoría que no podríamos dejar de relacionar con la historia de nuestro país. Es casi una marca de los efectos de la última dictadura cívico—militar que se presentifica en los modos de pensar nuestras prácticas. Incluimos en nuestra lectura clínica la filiación. Así es que nos preguntamos en nuestras prácticas si una persona, una institución produce filiación o apropiación objetalizante. Así como crueldad, encerrona trágica (Ulloa, 1995) dejan de ser una adjetivación o una descripción de una situación y pasan a

ser articuladores teóricos para pensar las relaciones del sujeto al poder, la filiación nos permite poner en discusión esa zona en donde la transmisión es trabajo de “invertir vida” (Legendre, 1996) es trabajo de cultura, pero también la transmisión es el lugar donde ese trabajo es desmentido cuando las legalidades quedan en suspenso y el desamparo no permite simbolización, no permite horadar al otro (que paradójicamente se vuelve más omnipotente) para producir algo de propio. “Estamos en un tiempo en el que existe un ataque a lo filiatorio que el niño en su condición de tal encarna” (Bugakoff, 2000: p 193). Es Gilou quien en “Matar la muerte” (1986) ubica el procedimiento de la dictadura (más allá de la responsabilidad que como criminales les corresponde) como una “tentativa omnipotente de liquidar el símbolo por el que el sujeto halla su estructura en tanto humano, inscripto en el orden simbólico de la cultura”. Ese trabajo de la cultura de “invertir vida” del que hablábamos, es el lugar mismo de la desafiliación cuando las legalidades son desmentidas.

La filiación ha sido una problemática abordada en la carrea que se desarrolla desde el año 2000 a través del *Seminario Superyó y Filiación, destinos de la transmisión*, dictado por Edgardo Haimovich, Rosa Czerniuk, Adriana Bugacoff, Noemí Nucenovich, Laura Rozemberg y Perla Sneh. Un reconocimiento a la transmisión de estos docentes–amigos y un recuerdo para David Kreszes.

La tercera y última sección presentamos Entrevistas, homenaje, escritos inéditos.

En las entrevistas nos propusimos establecer diálogos en los que quisimos desplegar tres aristas relacionadas a la producción de Gilou:

- los analistas y sus instituciones – las instituciones y los psicoanalistas,
- los modos de pensar género desde el psicoanálisis, y
- los derechos humanos y el psicoanálisis.

Así, las entrevistas a Juan Carlos Volnovich –con los invaluable aportes de Silvia Werthein–, Débora Tajer y Elina Aguiar avanzan en el sentido de tratar de dilucidar el modo en Gilou problematizó esos campos –institucional, de género y derechos humanos– y qué efectos tuvieron en las prácticas de los analistas.

Aquí las historias personales son pinceladas de la historia. La premisa de que “lo personal es político” se despliega en historias de personajes en un marco de disputas político–institucionales.

Algo nos retorna de estas entrevistas como una *característica* de Gilou: el desmarcarse de las instituciones. Su *alergia* a las instituciones. Esto es seguramente una marca personal, pero más allá de esta marca, resulta interesante reflexionar acerca de ese movimiento que lleva a pensar el psicoanálisis en el campo de la cultura, de los derechos, de la/s política/s y su relación con la posibilidad de interrogar las propias institucionalizaciones, de interpelar los *acuerdos*. ¿Se trata de procesos con cierta independencia o son condiciones de posibilidad?

Pensamos el apartado de homenaje como un retorno a lo que nos dejó... lo que donó...

“La verdadera forma de extrañar empieza con la gratitud por lo recibido de los otros”, dice Blas de Santos, haciendo del homenaje una interrogación de épocas, prácticas, ilusiones y engaños. Juan Carlos Volnovich transmite, leyendo de una libretita, la respuesta de Gilou ante la pregunta acerca de qué quisiera que se dijese de ella, casi una autobiografía. Fiel a su estilo, la transmitió, no la escribió. Marcelo Vignar rescata ese “pensar más allá de las alianzas” como posición que sostenía desde sus convicciones y con humor. Dos “cualidades” que emparentan



con la verdad de diverso modo. Graciela Guillis mojonera algunos puntos del recorrido de Gilou hablando de la transferencia como lazo social, su advertencia respecto de no confundir –como analistas– la extraterritorialidad con el desconocimiento de las leyes de la ciudad. Estos no son sólo temas que abordó sino que constituyen una posición ética. Desde esa posición trabajó en distintos escenarios. Ana María Bloj nos cede una entrevista que realizara a Gilou en el marco de la elaboración de su trabajo de tesis doctoral, donde se leen los inicios de prácticas con efectos instituyentes.

Por último, tenemos el placer y el honor de dar a conocer escritos inéditos de la misma Gilou. El primero nos fue cedido por Nancy Hollander mientras que el segundo está formado por apuntes de una clase que dictó en la carrera y que nos *regaló*.

En el primero –Respuesta Encuesta FAP (1070)– escribe señalando algunas directrices para abordar el problema de la violencia, desde las determinaciones estructurantes del hombre, no desde una cualidad intrínseca que lo haría “más inocente o culpable, pero nunca responsable”. La responsabilidad, nos dirá, pertenece a los hombres.

Podríamos decir que la responsabilidad nos humaniza, pero no sólo individualmente sino como sociedad. Subraya el “horror” a la violencia que no impide una aceptación pasiva y silenciosa de las otras violencias invisibilizadas –miserias, hambre, sometimiento. El conformismo, que tantas veces nos señala en diversos textos, es cómplice de las violencias.

En el segundo, si bien son una suerte de apuntes, ubica una concepción de *filiación* que nos interroga respecto de nuestros conformismos teóricos. Nos dice Gilou:

“Las incertidumbres y fragilidades del proceso de subjetivación necesitan de la mano institucional. Pero la institución no es pura gestión, es proceso simbólico que debe garantizar el principio genealógico de filiación por el cual se constituye el sujeto instituido”.

García Márquez (1982) recuerda a William Faulkner cuando dice que se niega a admitir el fin del hombre. Afirma que los inventores de fábulas tienen el derecho de crear “*una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra*”.

Soledades, filiaciones, fuimos y vinimos entre ellas.

Este escrito que echamos hoy a navegar en ríos muy revueltos vuelve a embarcarnos en los Barquitos Pintados de nuestros temores.

Porque *Navegar es preciso...* es hora de dar paso a la lectura de los textos prometidos.

Mag. Silvia Grande
Directora

DOSSIER



Tristeza

Una lástima que todo se pierda en el olvido,
una lástima que ahora como ayer no nos encontremos,
una lástima que la violencia arrase con todo,
una lástima que los de abajo todavía crean en los de arriba,
una lástima que tuvo que aparecer la parca para zafar de la colimba,
una lástima el horror de la imprudencia,
una lástima esa maldita represión,
una lástima las obscenas muertes en las misas ricoterías,
una lástima los pibes inocentes de Cromañon,
una lástima que vamos a morir sin ver un país mejor,
una lástima que el sueño de la mayoría sea aún letargo,
una lástima que la gente me de vuelta la cara sin saludar,
una lástima que mis poemas sean todos iguales,
una lástima que la gente crea que el sexo cambia algo de sus vidas,
una lástima que las chicas ahora sean fáciles,
una lástima que los chicos ahora se aprovechen de ello,
una lástima que no leamos libros interesantes en lugar de la sucia TV,
una lástima que el avanzado celular le haya ganado al papel y al lápiz,
una lástima que los demás no escriban aunque no tengan nada que decir,
una lástima que escriba como si fuese esto un slogan,
una lástima nunca haber estudiado o algo parecido para sentirme seguro,
una lástima que la gente ya no piense,
una lástima que ya no haya más música que me conmueva,
una lástima que hoy en día todo sea "a mover el culo",
una lástima que pasen los autos cada vez más rápido,
una lástima que soy tan, pero tan débil,
una lástima que todo sea light,
una lástima que tenga tanto miedo,
una lástima que me gane la nostalgia,
una lástima que no miremos hacia adelante un poquitito más,
una lástima que el dolor que siento sea tan profundo,
una lástima que no nos vamos a volver a ver,
una lástima que creí como un tonto que te amaba,
una lástima que no me di cuenta que vos también,
una lástima que hoy estoy tan triste...

Fernando Arias





Mesa redonda: Prácticas en el ámbito de lo público. Historia y transmisión.

Prof. Gilou García Reinoso, Prof. Juan Carlos Volnovich y Prof. Liliana Baños

Introducción

Presentamos a continuación, las intervenciones realizadas por Juan Carlos y Gilou en el marco de las jornadas *Producir experiencia: de la historia a la transmisión (Septiembre 2009)*.

Nos propusimos estas jornadas como un modo de recuperar marcas de las experiencias de los colegas que nos han acompañado en el intento de pensar nuestras prácticas “psi” en el campo de las políticas públicas. Marcas que llevan el peso de la historia de nuestro país y del colectivo de trabajadores en salud, de los movimientos, de los proyectos, de las contradicciones, de los retrocesos, de las pérdidas y también de los aprendizajes y de las ilusiones que nos permitieron no olvidar y hacer de la tarea de transmisión una experiencia que, al decir de Fernando, logre despertar la memoria con lo recibido. No se trató sólo de recordar historias sino de recuperarlas como parte de nuestra historia como herramientas que nos permitan analizar nuestros recorridos, nuestras producciones teóricas y ubicar nuevas preguntas allí donde la naturalización disfrazada de queja nos adormece. Nuevas preguntas a nuestras prácticas, nuevas preguntas a nuestras producciones teóricas, y en ese recorrido la pregunta por nuestras propias filiaciones.

El nombre de Fernando se transformó, como lo planteamos en la Convocatoria, en un lugar de encuentro. Realizamos una triple convocatoria:

- por un lado a quienes formaron parte de sus “Experimentos” para escucharlos en sus propuestas, en sus “impases”. No sólo para explorar tres prácticas en instituciones de diversas complejidades sino para recorrer junto a ellos el “armado” de tres problemáticas diversas que pueden conducir por la vía de la encerrona trágica a su manicomialización en el loquero, en un hospital general o en un trabajo comunitario. Experimentos Berisso, Oliveros y Barriletes en Bandada,
- a quienes compartimos en lo cotidiano muchas preguntas y que nos reconocemos en cierto compromiso (a veces casi un empecinamiento) por pensar nuevamente nuestras prácticas en el ámbito de las políticas públicas y problematizar el lugar de la Universidad en la formación para dichas prácticas. La convocatoria fue a compartir un proceso de producción colectivo de un documento disparador de la discusión grupal en las Jornadas. Pensamos que llegar a las Jornadas con este proceso de discusión en marcha permitiría avanzar más allá de las quejas catárticas,
- a Gilou Roger de García Reinoso y a Juan Carlos Volnovich, quienes invitamos para que nos acompañen en la reflexión desde la lectura del Documento y la participación en el Plenario donde se volcó la producción grupal.

Desde el primer paso, que fue la elaboración colectiva del documento de discusión para las Jornadas, nos convocamos a producir en forma conjunta varias generaciones. Ese documento fue la base para la discusión en los grupos.

La producción grupal giró en torno a lo colectivo, la riqueza de las experiencias y la falta de

producción escrita que permita su circulación y discusión. La propuesta de realizar un análisis de las condiciones de posibilidad de nuestras prácticas, nos llevó a discutir por un lado: nuestras posiciones teóricas, las hegemonías universitarias en la transmisión, la precarización laboral, la mimetización con los “objetos de intervención”, los déficits en las problematizaciones, las políticas focalizadas y el desdibujamiento de lo público. Por otro: nuestra propia historia como colectivo que posibilite hacer de esas condiciones nudos críticos desde donde relanzar la discusión. **Nos sorprendimos al concluir que nuestra historia también es parte de las condiciones de posibilidad de nuestras prácticas.**

Tres ejes se marcaron en las discusiones grupales en torno a las condiciones de nuestras prácticas y que resultan importantes destacar para leer el *Dossier*:

- 1- la mayoría de las políticas se presentan focalizadas, demandándonos la construcción de la red social. Familiarización de la responsabilidad, politización de las intervenciones hacia la familia, psicologización de la exclusión social
- 2- se repite una queja en torno a la soledad en las prácticas, en donde “cada uno pareciera estar solo frente al mundo para tapar un montón de agujeros con una curita”. La soledad es proporcional a la demanda que se plantea en 1– y a la ausencia de herramientas, que conduce a 3–
- 3- la dogmatización de la teoría, la transmisión vaciada, la formación sin producción de “experiencia” ¿De qué se habla cuando referimos a políticas públicas? ¿La universidad como política pública?

En este marco, con un colectivo sumamente movilizad, dispuesto a interrogarse en sus pertenencias y en sus ideales, se dan las intervenciones de Juan Carlos Volnovich y Gilou García Reinoso. Esta Jornada fue un proceso colectivo y devino una intervención colectiva. Los invitamos a que puedan leer en esta clave las ponencias, como intervenciones que produjeron otro cuerpo, un colectivo porque permitieron recuperar filiaciones, una inscripción en una historia. La soledad repetida una y otra vez no tendrá por qué ser una condena...

Una intervención institucional/ grupal *Intervención de Juan Carlos Volnovich*

Nos ofrece (nunca mejor la palabra) el relato de una experiencia en la Nicaragua de la Revolución Sandinista. Comienza, recordando a Ulloa hablando de la posibilidad de asumir el riesgo, “vamos a arriesgarnos, vamos a tener que correr el riesgo de involucrarnos en la aventura”. Nos trae una historia que nos conmueve, es la primera vez que la relata públicamente: “nuevamente voy a correr el riesgo de compartir con ustedes el relato de una intervención institucional de la que jamás hablé en público”. Da sus razones para elegir hacer esta presentación ahora, porque aún lo político, la práctica en salud mental y la clínica por su carácter paradójico; es muy simple y a la vez muy compleja, por otro lado ya ha pasado el tiempo prudencial para poder relatarla. El relato va desggranando la elocuencia de lo silenciado, cómo lo no dicho se instala con toda la fuerza de un hecho traumático, cómo los síntomas y el sufrimiento de los individuos en las instituciones transitan por las huellas que marca el traumatismo. Nicaragua, marzo de 1979, las cosas no andaban bien en el convento: resentimientos, tristezas. La propuesta de un diagnóstico institucional, entrevistas, recorridas por el espacio del Convento, recorrida trunca, espacios prohibidos, historias silenciadas que vociferan en las tristezas. Actos simbólicos que propician



alguna inscripción del horror, que reconocen nombres y permiten una apertura de la clausura. Espacios que se habitan haciendo lugar a la historia y hacen posible que la vida regrese. ¿Cuál fue el pago que reclamó Juan Carlos por ese análisis e intervención institucional? Poder transmitir, poder transmitirnos, correr el riesgo.

Gilou, tan conmovida como cada uno de los que recibimos el relato, nos dice que, siguiendo a Pichon Riviere, lo que Juan Carlos nos trae es un emergente de lo que se planteó en el espacio previo, las producciones grupales.

¿Por qué aquí y ahora Juan Carlos nos trae este trabajo? se pregunta, nos pregunta. Es un emergente para que cada uno pueda apropiarse, dice Gilou. Una operatoria que comienza con el relato de las producciones grupales, la intervención de Juan Carlos (ya podemos afirmar el carácter de intervención) y la lectura de Gilou que nos indica que lo que está en juego, leído desde este emergente que constituye Juan Carlos, es que **cada uno pueda apropiarse**. Sin esa operatoria de apropiación que cada uno deberá realizar no hay sino dogma, teoría vaciada. Filiación fallida. No tendremos herramienta con la cual trabajar. Pero esa apropiación implica algún riesgo, la desapropiación (dulzona pero no por ello menos violenta, propuesta de la cultura desubjetivante, al decir de Gilou) nos resulta más comfortable. Ahora entendemos algo más acerca del riesgo.

Veremos cómo cada uno se encuentra con este apropiarse o con la desapropiación que nos habita y con la que nos amenaza desde afuera (son dos, pero se alimentan mutuamente).

Más allá de la riqueza del desarrollo teórico respecto de su modo de pensar la constitución del sujeto, Gilou produce intervenciones respecto de lo transcurrido en la Jornadas, nos habla del cuerpo de los asistentes (los trabajadores), cuerpo que hay que preservar, que no se trata de mantenerlo fuera en una falsa abstinencia, ni de abstraernos o precipitarnos. Señalamiento que retorna cuando remarca el poder simbólico del **no** (frente a la proliferación de prácticas psi funcionales a los programas): su vinculación con la función del juicio. Pero además nos señala que nos apropiemos de la experiencia de Juan Carlos ya que con este relato nos está respondiendo acerca de nuestra soledad en las prácticas. La respuesta de Juan Carlos: “no estaba solo porque contaba con (la) mi historia”.

Respecto del desafío que implica la familiarización de las políticas sociales y el lugar funcionalizante que se nos propone a los “psi”, Gilou nos responde poniendo en cuestión el modo en que pensamos las funciones materna y paterna y su relación con la trama social. Nos dice que el psicoanálisis aborda fundamentalmente la cuestión de **la filiación** que instituye un sujeto y permite su inscripción en una genealogía. Aquí nos detenemos para que la lectura haga lo suyo pero para dejar que este ¿concepto? de Filiación mejor retorne en la Segunda Sección de la revista, que las experiencias lo pongan a trabajar.

Todo este proceso produjo en los asistentes un fuerte impacto, una conmoción que llevó a algunos a escribir acerca de lo transcurrido, a convocarnos para seguir trabajando en este intento de despertar la memoria para escribir en nuestro nombre estas historias de nuestros tiempos...



– [Liliana Baños] Bueno, un poquito de silencio que vamos a empezar... vamos a empezar y vamos a terminar. Con mucho gusto cerraremos con un panel que realmente nos parece un lujo, en relación a nuestra práctica, por las personas que lo integran. No es fácil encontrar gente que tenga un perfil de las características de los dos integrantes, que tengan una historia en relación a su práctica, las instituciones, la ética, los derechos humanos. En este sentido digo que es un lujo.

Esta jornada que ha sido muy emotiva, en todo sentido, y que fue emotiva no por los golpes bajos sino porque justamente hay cosas que tocan lo que es una historia, y cuando algo toca la historia en un punto nos atraviesa. Esto es en todo caso lo que ha sido el eje más emotivo de todo esto. Todo esto convocado bajo la figura y el nombre de Ulloa.

Esto hace a nuestra preocupación por la transmisión, creo que es algo que compartimos todos. Esta problemática va más allá de la facultad, de la enseñanza, de la enseñanza pública, de lo público y lo privado. ¿Por qué digo que va más allá de la facultad? Porque lo que sabemos es que, en todo caso, la enseñanza se planifica pero la transmisión, no. La transmisión es aquello que excede la enseñanza. Sabemos muy bien por el psicoanálisis que la transmisión es la transmisión de una falta. En alguna medida es retomar la posta y volver a transmitirla.

Le hablamos, por supuesto, a los pares, pero fundamentalmente queremos hablar con la gente joven. Porque los que estamos viejos, somos un poco duros para convencernos de ciertas cosas. La idea no es militar, la idea es hablar y como quien dice, pasar la posta. Esto yo creo que marca un camino, marca un rumbo con todos los equívocos y las dificultades que encontramos en este camino, que no es el más ortodoxo, que nunca lo fue, que siempre en todo caso orilla esta problemática entre lo ideológico, lo político y lo científico. Siempre hay que estar rescatándose de un lado, pensando otro, sustrayéndose de acá. Es un trabajo de locos, literalmente, lo digo [risas].

Así que, bueno, lo que voy a hacer es presentar, aunque no necesiten presentación, a los integrantes del panel que, además de lo que ellos traen, han escuchado las conclusiones de los grupos, así que trabajaremos también con esto.

Juan Carlos Volnovich es médico y casi psicólogo, ya que interrumpió la carrera de psicología cuando los militares intervinieron la Universidad de Buenos Aires en 1976. Durante los ocho años de la dictadura militar en la Argentina, desde el '76 hasta el '84, trabajó como psicoanalista en el Hospital William Soler de La Habana, Cuba. Volnovich, desde hace décadas, no pertenece a ninguna escuela ni a ninguna asociación ni a ningún grupo o institución académica o asistencial. No obstante, esto no le ha impedido desarrollar una intensa vida dentro del psicoanálisis, especialmente el psicoanálisis con niñas y niños y en la intersección con las teorías feministas. Es Doctor Honoris Causa por la Universidad de Madres de Plaza de Mayo, Asesor Temporal en Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud y de la Oficina Sanitaria Panamericana, Miembro de Honor de la Sociedad de Psicólogos de Cuba, Jurado en los concursos para cubrir cargos de profesores regulares de la Facultad de Psicología y de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de Buenos Aires. Integra el comité de expertos de la Co-neau. Ha sido nombrado como una de las diez personas claves de la infancia en la Argentina por el Instituto Interamericano del Niño, organismo especializado de la Organización de Estados Americanos (OEA).

Con respecto a Gilou, voy a retomar el chiste que ella hizo y lo voy a suscribir. Cuando le pregunté cómo te presento, ella dijo “Gilou hay una sola” [risas]. ¡Estamos totalmente de acuer-



do! [risas]. Gilou es médica y psicoanalista, no pertenece tampoco a ninguna institución. En este momento es Secretaria de Cultura de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos. Lo que podemos marcar como algo que la hace una testigo de nuestra historia, es que es una de las psicoanalistas que se fueron de la A.P.A. con el Grupo Plataforma por discrepancias ideológicas y discrepancias políticas. De aquí en más ha estado trabajando.

Así que, bueno, los vamos a escuchar.

– [Juan Carlos Volnovich] Mi gratitud va para Silvia Grande y para quienes organizaron esta jornada.

Un significativo muy preciso y muy precioso marcó mi relación con Fernando Ulloa: el riesgo, la posibilidad de asumir el riesgo, la decisión de asumir el riesgo. El riesgo que fue mi puente con Ulloa cantó presente en cuatro momentos significativos de mi vida: allí por el 1964 cuando fui su alumno en Clínica de Adultos, de la que entonces era la Carrera de Psicología de la UBA; en 1971, cuando estábamos en la A.P.A. (él como flamante miembro didacta, yo como candidato) y renunciamos integrando los Grupos Plataforma y Documento; en 1985, cuando con Silvia Werthein organicé el primer Encuentro de Psicoanalistas en La Habana; y en 1991, cuando junto con Gregorio Baremlitt y Alfredo Grande organicé el Espacio Institucional.

Tal vez no estaría de más agregar aquí, ya que estas jornadas son convocadas por la Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria, que los tres últimos eventos a los que hice referencia (Plataforma y Documento –que partió en dos a la institución psicoanalítica–, el Encuentro de Psicoanalistas en La Habana –que fue la primer incursión del psicoanálisis en un país socialista– y el Espacio Institucional –el encuentro al que invitamos a Robert Castel, a René Lourau y a Gerard Mendel y que convocamos a 1500 participantes) fueron experiencias autogestivas que no tenían ninguna organización que las convocara detrás, pero que sí lo tuvieron a Fernando Ulloa como referente y garante.

Decía del riesgo, “vas a tener que correr el riesgo”, me dijo Ulloa en 1964, cuando le comuniqué mi intención de formarme como analista. Fue la vez que usó el verbo en segunda persona, las otras veces –la de Plataforma y Documento, la de Cuba, la del Espacio Institucional– la usó en primera persona del plural. En cada una de ellas repitió lo mismo: “vamos a arriesgarnos, vamos a tener que correr el riesgo de involucrarnos en la aventura”.

Entonces, como un homenaje a Fernando y respondiendo a la incitación que ustedes hacen en las convocatorias a estas jornadas, nuevamente voy a correr el riesgo de compartir con ustedes el relato de una intervención institucional de la que jamás hablé en público. Lo justifico por tres razones: en primer término, porque es una intervención que tuvo lugar hace muchos años, de modo tal que guarda cierta discreción con respecto a quiénes la protagonizaron; en segundo término, porque aún como ninguna otra en la que yo haya participado, lo político, la práctica en el campo de la salud mental y la clínica; y en tercer término, por su carácter paradójico, es muy simple y a la vez espectacularmente compleja.

Me parece pertinente para la historia y para la transmisión que son el foco de estas jornadas, en tanto ejemplifica cómo las sofisticadas teorías pueden iluminar un campo de trabajo. Es una intervención institucional que pone su foco en la elocuencia de lo silenciado, que pone en evidencia cómo lo no dicho se instala con toda la fuerza de un hecho traumático, que pone al descubierto cómo los síntomas y el sufrimiento de los individuos en las instituciones transitan

por las huellas que marca el traumatismo.

Estamos en Nicaragua, marzo de 1979, plena guerra protagonizada por el Ejército Sandinista contra la Guardia Nacional de Anastasio Somoza. La mía era una brigada sanitaria, una brigada internacionalista que colaboraba con el Ejército Sandinista en el frente sur, a unos 50 km. de Managua, en una localidad próxima a Jinotepe, un pequeño pueblo de lo que entonces era ya zona liberada. Zona liberada quiere decir que si bien la Revolución triunfó en julio de 1979 (y lo que estoy narrando comenzó en marzo del '79, cinco meses antes), Jinotepe estaba ya bajo el mando de los sandinistas. Zona liberada significa también zona absolutamente aislada, ya que para impedir el avance de la Guardia Nacional –que en ese frente estaba al mando de “El Chigüín”, el hijo de Somoza– tenía todos los accesos, las carreteras, los caminos y los ríos inaccesibles y bloqueados. No había forma de que el enemigo llegara hasta allí como no sea con aviones, pero tampoco nadie podía salir. Esta trinchera infranqueable que nos protegía al tiempo que nos aislaba, no es un dato menor en esta historia.

El pueblo al que llegué era un típico pueblo centroamericano devastado por la guerra, la miseria, el hambre y las enfermedades de todo tipo. A poco de arribar, era imposible no verlo, descubrí los muros de un convento colonial que ocupaba toda una manzana. Habíamos llegado en un avión militar, claro está, y en menos de lo que canta un gallo montamos un quirófono en lo que alguna vez había sido un dispensario marginal, una especie de centro de salud precario y desactivado, que quedaba a unas seis cuadras del convento. Casi todos los integrantes de la brigada éramos varones: el cirujano era varón, yo oficiaba de anestesista, pero entre nosotros también había algunas mujeres, una de ellas embarazada.

El caso es que no había pasado una semana de mi presencia allí en el dispensario, cuando un día golpean a la puerta, atiendo y me encuentro con una monja. Una mujer de unos 45 años excepcionalmente bella pide hablar conmigo. Me dice que ella es la madre superiora del Convento de Monjas Josefinas, que sabe que yo soy psicólogo –cosa que es mentira– y que dudó mucho antes de tomar la decisión de venir a verme pero que quería saber si yo podría ayudarla con algunas cuestiones personales. Con todo, su desenvoltura, la elegancia de su estilo, no lograba disimular su timidez y una cuota de turbación que –para qué ocultarlo– era mutua.

La entrevista se prolongó por más de una hora en la que me relató algunos aspectos de su intimidad, pocos a decir verdad: que pertenecía a una de las familias más poderosas de Nicaragua, que había cursado en el Gymnasium en Suiza y enfermería en París, que desde siempre supo que iba a tomar los hábitos. Rápidamente me di cuenta de que los datos personales funcionaban de pretexto para abordar lo que le preocupaba y que en definitiva el verdadero motivo de consulta era que para Sor Claudia, y eso es lo que me hizo saber, las cosas no andaban bien en el convento. Tenía problemas con las otras monjas, mucho más con el obispo. Con el capellán todo bien pero los problemas se agudizaban con Sor Adelina, una monja mucho mayor que ella que no perdía ocasión de hacerle saber de su resentimiento por haber sido desplazada del lugar jerárquico que por antigüedad le correspondía. También los problemas se manifestaban con el resto, novicias jóvenes, que no terminaban de adaptarse y que estaban tristes. Recuerdo muy bien que me dijo eso: “estoy preocupada porque mis hermanas están tristes”. En esa primera ocasión el conflicto con el obispo solo quedó enunciado. De política, salvo algún comentario vulgar acerca de los horrores de la guerra, nada más, no hacía falta.

De resultas de ese primer encuentro, antes que convocarla para una nueva cita, decidí que



no fuera ella la que viniera a verme la próxima vez sino que sería yo el que iría a visitarla al convento. Estaba ya procesando un análisis de la demanda y transformando lo que aparentemente había sido una consulta individual, en una propuesta institucional.

Cuando acudí al convento, fue grande mi sorpresa. Los muros del convento dividían dos mundos, los grandes portones dividían dos mundos. La guerra afuera, la paz adentro. La suciedad, el hambre, las enfermedades, afuera; el orden, la limpieza inmaculada, el silencio perfecto, dentro. El convento era como todos los conventos coloniales. Amplias galerías que daban a un enorme patio cuadrangular centrado en una fuente. El resto, la capilla, la cocina azulejada, la zona de profundas, el pasillo que comunica al claustro de profesas y a la capilla, la biblioteca a un lado del claustro. Después, la escalera por la que desde el patio de novicias se accedía a la zona de celdas. Desde ahí, a la sala de capítulo y a la sala de chocolatero, lugar de esparcimiento para las monjas cuando terminaban el rezo.

Decía que los muros del convento dividían dos mundos. Un mundo habitado afuera, un mundo desolado dentro. Esa formidable construcción estaba allí solo para un puñado de monjas, no más de una docena, las novicias, algunas mujeres de servicio y —claro está— ningún hombre. Los varones llegaban solo hasta la puerta con sus provisiones. El capellán y el obispo entraban una vez al mes. Afuera la guerra; traspasando los enormes portones, vacío y silencio.

De la segunda entrevista con Sor Claudia, la entrevista en el convento, surgió la iniciativa de hacer un diagnóstico institucional que me llevaría algunos días y que consistiría en entrevistas con Sor Adelina, las otras novicias y de ser posible con el obispo. A todo esto, tal vez es necesario —tal vez es in—necesario— que les diga que no solo era extranjero, sino varón, pero demás “Volnovich” [risas]. Cuando Sor Claudia insinuó algo acerca de los honorarios que yo iba a cobrar, le propuse postergar el tema anticipándole con ironía que dadas las circunstancias, la guerra, no iba a cobrar en dinero sino en especies [risas].

Las entrevistas con las novicias fueron tensas y aburridas. Las novicias casi no hablaron, parecían más tontas que asustadas. Sor Adelina, en cambio, confirmó lo previsible: una amargura infinita por la falta de reconocimiento y una envidia apenas disimulada por la preferencia que el obispo le destinaba a Sor Claudia.

Cuando terminaron las entrevistas me dispuse a recorrer el convento. La capilla, el claustro, la biblioteca, el área de retiro y descubrí que todo el ala posterior del edificio estaba cerrado y vacío. Las ventanas clausuradas, las puertas valladas. De casualidad, apareció la cocinera, una mujer de edad indefinida y me puse a conversar con ella. Después de hablar del arroz, de los frijoles y del gallo pinto que es una comida típica de Nicaragua, le pregunté por las puertas valladas y me contó lo siguiente: “ese lugar está vedado, clausurado, ese es el lugar prohibido porque fue allí donde pasó todo, fue allí donde pasó todo cuando entró la Guardia Nacional hace cinco años ya”. El caso es que, en efecto, hasta hacía 5 años atrás el convento había sido un hervidero, una especie de hospital de primeros auxilios con una población de monjas tres veces superior a la actual, con una intensa relación con la comunidad. Las monjas de entonces asistían a la población y en ocasión protegieron, ocultaron a un joven sandinista que había llegado herido después de una escaramuza. Esa fue la excusa que encontró la Guardia Nacional para irrumpir en el convento, asesinar al muchacho delante de las monjas, golpearlas y violarlas. Y todo eso se había mantenido oculto, de eso no se había vuelto a hablar. Todo eso fue sepultado y cubierto con un manto de silencio. Para proteger al convento de las Josefinas de la ira de Somoza, las

monjas fueron trasladadas vaya uno a saber dónde, una de ellas –embarazada a partir de la violación– fue repudiada y apartada de la orden, el personal de servicio fue despedido, el convento se vació y se prohibió la entrada a la población. Solo Sor Claudia y Sor Adelina permanecieron en el lugar. Sor Claudia, Sor Adelina y la cocinera, a quien por considerarla discapacitada mental le permitieron quedarse [risas].

Sobre el obispo recayó el trabajo de reconversión del convento. Con estos datos, volví a entrevistarme con Sor Claudia quien confirmó absolutamente la versión que había obtenido de la cocinera. Le pedí permiso para acceder a los libros de actas del convento. Allí encontré los nombres de las monjas que habían sido víctimas de esa barbarie y varias fotos: fotos de las monjas con pacientes del hospital, fotos de las navidades, fotos en grupo de las monjas.

Recién ahí comenzó la intervención institucional propiamente dicha y que se dividió en dos etapas, marcada por un antes y un después del triunfo de la Revolución que fue el 19 de julio de 1979. La primera parte podría titularla: *“De la sala de tortura al salón de operaciones”*. La segunda, *“Del salón de operaciones al jardín de infantes”*.

La primera: *“De la sala de tortura al salón de operaciones”*. Le propuse a Sor Claudia informar a las novicias acerca de lo que había sucedido. Le propuse consultarlas acerca de la disposición que tenían para reabrir el hospital, sugerí poner una urna sellada para que cada una de las monjas pudiera dejar allí su opinión en forma anónima e informar al capellán y al obispo acerca de mi intervención. Por primera vez –de casualidad, porque el obispo venía una vez por mes– hablé con él que para mi sorpresa, no era Ernesto Cardenal pero resultó ser un decidido simpatizante de los sandinistas. Fue el obispo quien ante mi informe llevó adelante la iniciativa de hacer una misa para las monjas que habían sido deshonradas, y fue también el obispo quien sugirió comunicar a la población acerca de lo que había sucedido.

En un acto público donde lloraron hasta las piedras con la presencia de la gente del pueblo que las había conocido, colgaron las fotos de las monjas en el salón principal de lo que era el área clausurada. Como todo lo propuesto fue aceptado, inmediatamente comenzaron los trabajos para trasladar el quirófano del dispensario al convento. El quirófano se instaló en el mismo lugar donde había sido fusilado el muchacho y donde las monjas habían sido vejadas y violadas.

Así fue que en pocos días estábamos operando en el convento con incomparables ventajas. Una de ellas, y no la menos importante, fue la participación de Sor Claudia y las novicias en las tareas asistenciales de los pacientes operados. Las novicias se revelaron entonces como jóvenes activas, inteligentes y entusiastas.

La guerra, ya se sabe, es una fábrica de horrores. Nuestro trabajo era agotador y sin descanso. Pero como no habíamos desmantelado el dispensario, lo nuestro era correr del convento al dispensario, del dispensario al convento y ese tránsito era por la calle principal del pueblo.

Y así llegamos al 19 de julio, el día del triunfo de la Revolución. Somoza había huido y la Junta asumió el gobierno. Después del cubano, era el segundo movimiento revolucionario en América Latina que tomaba el poder a través de la lucha armada. Fuimos a Managua, festejamos. Entré al búnquer de Somoza y a las instalaciones de la Guardia Nacional. Vi allí galpones repletos de municiones y armas de fabricaciones militares argentinas. Fuimos a Managua y volvimos al convento.

Ingenuos, creíamos que nuestro trabajo había concluido cuando en realidad no hizo más que multiplicarse. Ahí me enteré que los accidentes, los tiroteos y sus consecuencias son ma-



yores en el triunfo que durante los combates. Nada peor que una población armada, alcoholizada, festejando. Solo que ahora con una Junta de Gobierno reconocida, podíamos delegar en el cuerpo médico del ejército la responsabilidad de lo que se venía y derivar a los pacientes al hospital militar.

Fue en ese momento cuando comenzó la segunda etapa de la intervención: *“Del salón de operaciones al jardín de infantes”*. En esta segunda etapa, el quirófano seguía funcionando ya sin presión, yo siempre de anestesista. Pero el hospital del convento rápidamente se convirtió en un hospital de niños. Al convento comenzaron a llegar multitud de niños desnutridos. Llegaban fundamentalmente porque en el pueblo había corrido la noticia de que teníamos leche. Y era cierto. La Revolución naciente tenía todo el apoyo de la social democracia europea y eso quería decir que recibimos cargamentos increíbles de medicinas y, sobre todo, de leche. Nosotros teníamos leche, los pibes tenían hambre. Todo parecía muy fácil pero no lo era.

Con profundo dolor fuimos testigos de cómo los chicos internados, aún aquellos que eran bien alimentados, se morían igual. Morían como moscas. En ese momento comenzó, como decía, la segunda etapa de la intervención que fue marcada por tres eventos significativos. Uno de ellos —y sin lugar a dudas el más trascendente— fue la llegada del cargamento de leche; el segundo acontecimiento fue que a partir del triunfo de la Revolución y el reinicio de los vuelos regulares, otros profesionales se incorporaron a la brigada, entre ellos, un pediatra. El tercero merece que me detenga a explicarlo.

En nuestros paseos de ida y vuelta del dispensario al convento, descubrimos que las chicas nos miraban, las jovencitas del pueblo nos miraban —bueno, piensen que yo tenía treinta años menos [risas]. Salían de sus casas, se paraban en la puerta, abrían las ventanas para vernos pasar, cuchicheaban y se reían. Fue entonces cuando mi amigo, el pediatra, tomó la decisión: convocó mediante un volante a todas las chicas del pueblo a una reunión en el convento. Con un volante absolutamente desopilante que decía algo así como: “si usted es mujer y tiene entre 16 y 26 años, la esperamos en el Convento de las Monjas Josefinas a las dos de la tarde” [risas]. De modo tal que, de golpe, el patio del convento se pobló de una multitud de muchachas. Es necesario que les diga que mi amigo, además de ser un excelente pediatra, era un tipo muy carismático y maníaco como pocos [risas]. Así fue que ante esa multitud de jóvenes pronunció un discurso que apelaba al amor y a la abnegación, y las consagró integrantes de lo que de ahí en más se llamarían “Brigadas Dadoras de Cariño” [risas]. La tarea de las Brigadas Dadoras de Cariño consistía en cumplir horarios por la mañana y por la tarde atendiendo a los niños internados, darles el biberón, tenerlos en brazos la mayor parte del tiempo, hacerles caricias, pasarlos por el patio al sol, bañarlos, jugar... en fin, eso que técnicamente se llama “Estimulación Temprana”. De modo tal que a cualquier hora que uno llegaba al convento se encontraba con el patio lleno de pibes y de pibas, de niños en brazos de esas muchachas, yendo de aquí para allá, festejando las gracias de esos bebés. Cuando terminaban los turnos, las muchachas del pueblo les entregaban los niños a las novicias que definitivamente se habían hecho cargo de la sala de pediatría.

Sor Adelina se convirtió en referente de la memoria del convento. Las novicias se acercaban a ella para que les contara cómo había sido la vida antes, cuando el convento funcionaba como hospital y también cómo había sucedido el ataque, el asesinato del sandinista y la violación de las monjas. Cuál había sido el destino de las monjas violadas y qué era eso del repudio de la monja embarazada.

Por razones que no vienen al caso, con la brigada sanitaria nos retiramos de Nicaragua tres meses después, en octubre de 1979. La despedida fue profundamente conmovedora y antes de partir pasamos por Managua, hicimos contacto con las autoridades del país, que permitieron el trabajo de lo que fue después el Equipo Internacional de Salud Mental que –dirigido por Marie Langer y Silvia Berman– colaboró en la ciudad de León durante el segundo año de la Revolución Sandinista.

Yo, individualmente, ya sin la brigada, volví de visita al convento a los pocos meses y pude corroborar que tanto el quirófano como las Brigadas Dadoras de Cariño seguían funcionando. En la última entrevista que tuve con Sor Claudia ella volvió a recordar que teníamos pendiente hablar de mis honorarios. Yo le dije que, como habíamos quedado, no cobraría en dinero sino en especies y que algún día iba a escribir sobre esa experiencia. Ella me pidió que fuera prudente y que respetara su intimidad, también la de las monjas involucradas y me dijo: “si llega a escribir algo acerca de esta historia, no lo haga por lo menos hasta que hayan pasado diez años”.

Pues bien, pasaron veinte años y por eso, porque pasaron veinte años, y por Fernando Ulloa, me decidí a correr el riesgo y a contarlo. Muchas gracias.

[Aplausos sostenidos]

– [Gilou García Reinoso] ¿Y yo, después de este relato qué puedo hacer? [risas]

– [Liliana Baños] ¡Llamar a las monjas! [risas].

– [Gilou García Reinoso] La verdad que agradecer, porque realmente fue un regalo el que nos hizo Juan Carlos. Yo nunca había escuchado este relato, me conmovió, me admiró, me inhibió [risas], me provocó. Pensaba en todas esas monjas y algunos pediatras, somos tantas mujeres acá y pocos hombres. ¿Qué quiere decir esto? No sé. Yo lo dejo para que cada uno lo piense un poco. Pero es cierto que siempre hay bastantes más mujeres trabajando en estas cosas que hombres. No se puede responder rápidamente y simplificando las cosas. Creo que hay que mantener la pregunta: ¿qué pasa, no? ¿Qué autoriza a las mujeres a ocuparse de esto y no tanto a los hombres? Parece más subversivo para los hombres que para las mujeres.

La verdad es que yo me pregunto en serio ¿qué hago ahora? [risas]. Tal vez hago algo demasiado psicoanalítico. Pichon–Rivière diría que lo que Juan Carlos trae es un emergente de eso, de lo que ustedes hacen. Desde que yo lo conozco a Juan Carlos, desde hace muchos años, nunca le oí este relato. Lo oigo hoy acá y supongo que, de alguna manera, fue posible este relato hoy acá y no en otros lugares. Es decir, me parece que esta intervención de Juan Carlos es un emergente que cada uno puede apropiarse de alguna manera. Así que además de agradecer a Juan Carlos, les agradezco a todos ustedes, porque me parece que es un trabajo en común, muy importante.

Yo no he tenido situaciones tan heroicas como las que relata Juan Carlos, pero el trabajo en hospital es un trabajo... me detengo porque mientras tanto tengo otro discurso adentro mío, estoy tentada de pensar, como si dijera: lo que dicen los hombres es importante y lo que decimos las mujeres es doméstico [risas y aplausos]. Si me ven llorar no es porque lloro, es porque tengo los ojos llorosos [risas]. Me puedo perder en el camino. Creo que no es para nada malo perderse en el camino, a veces. Yo tengo un montón de papeles, en general son mis acompañantes. Nunca los consulto demasiado, sí los hago y los preparo antes. Me importan, me sirven, pero son mis acompañantes. Me importa mucho más trabajar sobre lo que sucede.



Entonces, además de quedar impresionada por el relato de Juan Carlos, capturados, y de hacer algunos chistes de mal gusto sobre lo masculino y lo femenino, creo que volvería sobre el relato de los grupos de esta mañana. Se me ocurrieron algunas cosas, recuerdos míos por ejemplo. Yo estuve exiliada en México, varios años durante la dictadura, y trabajé por supuesto en México como psicoanalista también, en relación con gente que como ustedes trabaja con situaciones de precariedad (en México tal vez sean más agudas y más impactantes que en nuestro país).

En un momento dado en la Facultad de Medicina hubo un intento de modificar la carrera. En la Carrera de Medicina –tal vez algunos de ustedes lo saben, nosotros lo sabemos en carne propia– empieza el estudiante a toparse con los cadáveres, lo cual es una cosa terrible: se empieza con los muertos. Entonces, con un buen esfuerzo de reflexión, el grupo de dirigentes universitarios pensó que habría que tratar de invertir la cosa, que no se podía meter a los estudiantes con los muertos de entrada, y que había que ponerlos con las cosas que merecían atención, por ejemplo, se podría hacerlos empezar con un trabajo comunitario en vez de que estudiaran anatomía (es decir, disecar cadáveres).

Entonces, pusieron en marcha un plan que –creo recordar– se llamaba A37. Se mandó toda una camada de estudiantes de medicina a las poblaciones que ustedes conocen, poblaciones que tal vez en México sean más miserables que acá. La cuestión es que tuvieron que modificar y retrotraerse porque ¿qué pasó con eso? Después de 4 años de poner en marcha esto, se dieron cuenta de que producía efectos paradójales. Una buena parte de los estudiantes se identificaban muchísimo con la población, algunos de ellos se metían a vivir con ellos y hacían convivencia participante, algunos se suicidaban, y otros se volvían mucho más rígidos y mucho más científicos. Estas dos cosas son impresionantes.

¿Qué podemos destacar nosotros como eventual –no diría conclusión, pero sí– hipótesis? No se puede enfrentar situaciones terribles sin tener alguna herramienta que permita –no diría un éxito, para nada– pero que permita mantenerse más o menos entero. Entonces lo que dijeron hoy me pareció muy interesante, porque se habló muchísimo de la soledad y de la necesidad de romper la soledad. En el fondo me parece que todo lo que dijeron esta mañana tiene que ver con esto. ¿Qué pasa con el cuerpo del asistente? Y digo el cuerpo como grupo y el cuerpo realmente, el de los que asisten, el de los que producen una intervención con los instrumentos que tengan en esas situaciones tan precarias. No es gratis, no es gratis. Entonces se trata de pensar sobre eso.

Juan Carlos decía que iba a cobrar en especies –desgraciadamente yo creo que muchas veces se paga en especies; es decir, con este tipo de cosas: con sufrimiento, con angustia, a veces con conflictos que aparecen entre los equipos. Me parece que lo que ustedes trajeron esta mañana es de primera importancia porque insistieron en algo que yo siempre trato de subrayar que es la necesidad de preservar al personal, a las personas que intervienen. Ahora, “preservar” no quiere decir abstraer, para nada, no quiere decir precipitar, tampoco quiere decir llenar de información para aplicar, sino estar con la posibilidad de escuchar, de recibir impactos que son realmente muy duros de sostener. Creo que es de primera importancia porque si no, no nos podemos sostener...

La primer cosa que ustedes señalaron hoy es tratar de evitar la soledad, la soledad existe porque hay algo que es inevitable, uno siempre está de alguna manera solo con el dolor, solo con la experiencia, pero hay que mitigar eso con un otro, y esto nos habilita nuestra constitución sub-

jetiva. En la constitución subjetiva el lugar del otro es absolutamente imprescindible y el lugar del otro ¿quién es el otro? Yo lo digo un poco como lo relatan o manejan algunos franceses, no solo por mi origen –soy francesa– sino que me parece que es muy adecuado, con minúscula y con mayúscula. El otro es ese otro que tenemos al lado pero que nos remite, que está puesto en el lugar del Otro porque siempre el otro –que es mi mamá, mi papá, mi hermano o mi hijo– de todos modos siempre está atravesado y habitado por ese Otro, que es el Otro anónimo, mayúsculo, un Otro que dicta cosas, que se penetra en nosotros, que nos indica y nos impone muchas veces más cosas de las que queremos. En lenguaje psicoanalítico se llamará el Superyó, que está hecho –como decía Freud– de los valores imperantes transmitidos a través del inconsciente de los padres. Es decir que no son directamente los padres los responsables, ¿qué son los padres? Sujetos igual que nosotros, igual que el hijo, constituidos por el inconsciente.

Entonces yo tal vez les vaya a leer un textito chiquito que preparé que se refiere a la familia. Les leo, es un texto que se refiere a la construcción de la subjetividad en situaciones de exclusión. Trato de ubicar aquí la importancia de las funciones simbólicas para la construcción y el sostén de la constitución subjetiva. Cosa importantísima con la que trabajan ustedes todos los días, porque tratan de intervenir en aquello que estalla, que se deshace, que no se puede constituir y con lo que ustedes quieren colaborar en algo, de alguna manera.

El sujeto humano no es un mero conjunto biológico de tendencias, es un sujeto constituido en relación al otro y agregaría al Otro (lugar simbólico, no es nadie) presente en las instancias sociales depositarias de funciones constituyentes de la subjetividad. Subrayo esto: las instituciones sociales son depositarias de funciones constituyentes de la subjetividad. Esto que no es transparente, que no solo no se dice sino que se oye mal cuando uno lo dice. El niño nace en situación de desamparo originario y la familia es la primera mediadora que ayudará a mitigar este desamparo; es decir, la familia como mediadora, no como causa porque si hablamos de sistemas, podemos hablar de sistemas cerrados o sistemas abiertos. En general, desgraciadamente se trata demasiado con sistemas cerrados, o la subjetividad como algo cerrado, o la familia como algo cerrado y único... hay que ampliar los círculos.

Las funciones materna y paterna son funciones simbólicas constituyentes de la vida psíquica y no son solo roles sociales para la sobrevivencia. Permiten que se instale la legalidad simbólica, diferencia de sexos y de generaciones, que marcan los lugares simbólicos permitiendo el sistema identificador, sostén de la subjetividad, y marcando entonces los circuitos de intercambio posibles. Valdría la pena hacer todo un seminario sobre esto, acá es solo un enunciado. Estas funciones simbólicas, a su vez, tienen condiciones para que puedan ser ejercidas por el padre o por la madre. Cuando encontramos los niños que ustedes tratan y uno dice la madre le pega o el padre le pega, es cierto todo eso, pero ¿qué pasa con estos padres y madres? Entonces, ¿cuáles son las condiciones para que padre y madre puedan ejercer las funciones simbólicas paterna y materna? Tienen sus condiciones. La familia es mediadora del orden imperante, como decía Freud, si este es un orden abyecto o repetitivamente traumático los padres en situaciones de extremo desamparo –ellos mismos– no pueden ser soporte para la vida psíquica de sus hijos. Solo podrán estas funciones ser ejercidas si los padres, la madre en primera instancia y luego el padre también, tienen lugar en la trama social. En general, los niños que ustedes tratan tienen una familia en la cual los padres son tan desamparados como los hijos. Mal dicho, mal visto se habla de la ley del gallinero: el que está más arriba caga al que está más abajo. Es una violenta



forma de decir algo que tiene algo de verdad, pero no toda la verdad. No es solamente eso.

Entonces en circunstancias de crisis sociocultural y política graves, la trama social no ofrece una base material y simbólica para el intercambio y la convivencia. La falta de porvenir y la imposibilidad de proyecto precipitan la pasividad y la impotencia, o vienen la violencia y la destructividad o autodestructividad. Yo les diría que esto que está enunciado así se aplica no solamente a nuestro objeto de estudio sino también a nosotros mismos, porque la situación del que lo trata también es precaria.

Los lazos sociales se alteran o se quiebran y el espacio psíquico se ve reducido, amenazando desaparecer, son procesos de desobjetivación más o menos graves o severos. La construcción y el sostenimiento de la subjetividad y la identidad tienen sus condiciones entonces: condiciones políticas y éticas también, son responsabilidad del sistema social no pudiendo imputarse a las familias la responsabilidad única por los daños que sufren o actúan los niños y las niñas y los adolescentes. La responsabilidad es de todos y en principal de las instancias institucionales, jurídicas, económicas, sociales y culturales. Responsabilidad, digo, a diferencia de culpa. Hay culpas pero primero hay responsabilidad. Siendo este sistema político un sistema de exclusión donde no hay lugar —ni real ni simbólico— ni para los padres ni para los hijos, las consecuencias tienen que ser forzosamente graves.

Esto para situar un poco el problema en la complejidad del sistema. Tratar de no reducir, de incluir sencillamente, sino de complejizar. Es decir, el sistema que abordamos no puede ser la mente de un niño solamente, tampoco puede ser la mente de un niño con esta estructura familiar solamente. Forzosamente hay una dimensión de la que tenemos que hacernos cargo, cargo no quiere decir cargar con, quiere decir pensarla, trabajar sobre eso y darnos cuenta de que nosotros también estamos en esa historia.

Bueno, entonces en el fondo de lo que hablamos es del problema de la filiación. Yo creo que el psicoanálisis lo que plantea es fundamentalmente la cuestión de la filiación. Hay un psicoanalista francés, que es al mismo tiempo un jurista que se llama Pierre Legendre. Son interesantísimas las cosas que trae porque articula lo jurídico con lo simbólico y con lo psicológico. El define la filiación como un proceso simbólico que instituye un sujeto y permite su inscripción en la genealogía. O sea, cuando nosotros hablamos de constitución de un sujeto, lo podemos hablar de manera simplificada o lo complejizamos, consideramos que los sistemas son complejos y articulados, y pensamos que un sujeto se constituye como tal no como aislado, sino en la medida en que puede incluirse, inscribirse —no quiere decir ni someterse, ni ser empleado de (como decían esta mañana) sino que quiere decir inscribirse, poder articularse, no irse por las ramas al hospicio o adonde sea.

Legendre plantea la institución del sujeto, o sea que el sujeto en cuanto nace entra a un orden jurídico. Esta cuestión jurídica de la identidad no hay que reducirla a la identidad social, de clase o de género. Es una legalidad, pero es una legalidad que no solamente implica la ley sino una representación mítica. Es complejo esto, son enunciados y yo creo que valdría la pena desarrollarlos en varios seminarios. Ahí tenemos los oficios, oficio de padre, oficio de madre. Oficios digo a propósito, como cosa de trabajo, como cosa de ejercer un oficio, que no es una función simbólica solamente, aunque esté articulado y mezclado con las funciones simbólicas.

¿Cuál es el oficio de madre? Porque no podría decir dar la teta, cambiar los pañales, actividad de la que ahora también los padres se hacen cargo. En realidad la función de madre implica

fundamentalmente alojar primero. Alojar y desprenderse. Es decir, tiene dos movimientos, un movimiento en el que tolera y acepta la alienación, también acepta renunciar a esa fusión y acepta separar. Es decir, acepta la alienación y también la perspectiva de la separación. Sino, no hay madre.

Esta mañana hablaron bastante de que en la academia a veces la teoría es demasiado rígida y se parece a un dogma. La teoría debe ser un instrumento, no un dogma, pero desgraciadamente tiene su prestigio, su pregnancia, también sus modalidades de ser transmitida, y a veces funciona más como dogma que como instrumento.

Ahora ¿cuál sería el oficio de padre? Últimamente, con los aportes importantísimos de Lacan, hay una tendencia –que en el fondo degrada el pensamiento de Lacan– que pone al padre como aquel que corta. ¿Qué quiere decir que corta? Si uno ve solamente que corta, la madre sí se queda unida, fusionada con su niño. Entonces no hay un niño, hay una posesión, un objeto de la madre. Para que pueda abrirse a una separación del niño tiene que haber una vía y la vía es el padre, el padre donde puede decidir. Entonces en vez de decir corta, yo diría permite, produce, acepta un pasaje. Sale el niño de un lugar donde estaba fusionado y pasa a un padre que en principio tiene como función también introducirlo en las leyes simbólicas sociales.

¿Cuáles son las leyes simbólicas? Al sacarlo de la madre –pero no sacarlo en el sentido de violencia sino de permitir, posibilitar la salida de la madre– posibilita que no quede incestuosamente metido adentro de la madre. Es decir, lo introduce en una ley en la cual la prohibición del incesto rige las relaciones humanas. Incesto y crimen –acuérdense– van ligados.

Entonces el padre hace función de tercero. Antes eran dos fusionados en uno y el padre hace función de tercero, que es la función que hace también la ley, lo cual no quiere decir que el padre sea la ley, esa es una construcción terrible. El padre no es la ley, podría llegar a ser su representante si pudiera ejercer ese lugar de pasaje que permite la salida y la inclusión en un orden diversificado en el cual las leyes de prohibición del incesto y del crimen ya sobrepasan muchísimo a las personas. Es decir que en el fondo el padre auspicia como tercero legal, como principio de diferenciación –a mí me gusta mucho esta forma de definirla porque marca los lugares simbólicos (padre, madre, hijo, abuelos, hermanos) y la circulación entre ellos. Es decir, marca caminos, marca lugares y al marcar lugares, marca caminos.

Entonces ¿cuál era el oficio del padre? No es creerse que es la ley sino representarla. ¿Qué es la ley? La ley es lo que separa, lo que separa quiere decir lo que permite diferenciación, diferencia de lugares, tránsito, circulación, eso nada más. Es sencillo, pero es complejo poder pescarlo realmente.

Por supuesto, esto va en contra de los deseos más primarios. Cuando hablamos de los deseos de fusión, de los procesos de regresión, hablamos de que esto nunca es una conquista definitiva. Siempre hay un riesgo, una amenaza, y Freud lo sostiene y lo subraya muchísimo: nunca ninguna constitución subjetiva es total y definitiva, está siempre expuesta a regresar, a deshacerse, a destruirse; es frágil, y paradójicamente esa fragilidad hace a su fortaleza, a su riqueza y a la posibilidad de una diversificación y de una derivación de las pulsiones en distintas cosas.

La madre, a su vez, tiene una función importante. ¿Qué constituye con sus cuidados? Constituye el cuerpo erógeno. El cuerpo erógeno es aquel cuerpo que constituido en esa fusión va a permitir el intercambio, a través de las zonas erógenas, el intercambio con otros y la diversificación. Entonces, la madre constituye el cuerpo erógeno y además introduce en el lenguaje,



porque el primer llanto al ser escuchado como pedido de auxilio se transforma: pasa de llanto a llamado, y pasar de llanto a llamado es entrar al lenguaje.

En este proceso es que la madre tiene que poder tolerar reconocer al niño como otro, no como un objeto o como parte de sí misma, sino como un otro y tolerar una pérdida, una pérdida que va a ser al mismo tiempo un hallazgo; todo pasaje implica al mismo tiempo pérdida y hallazgo. Les estoy diciendo banalidades para gente que transita todas estas cosas pero yo creo que vale la pena recalcarlas, subrayarlas, recordarlas, reformularlas de distintas maneras, siempre. Este reconocer al otro como otro nos introduce en una legalidad que hace de cada uno un diferente y la posibilidad de otro para el uno. El otro cercano es indispensable; pero también el Otro que va a permitir que los otros se puedan relacionar y constituir.

Ahora, la sociedad misma es una organización con poder normativo. Acá ustedes tienen una cátedra que, si no me equivoco, incluye la idea de trabajo sobre instituciones, además de que Juan Carlos ya habló muy emotiva y gráficamente de todo ello. Las instituciones son un tejido. En la presentación, dijeron que ninguno de los dos pertenecíamos a ninguna institución. Parece una contradicción [risas], dar importancia a las instituciones y decir que ninguno pertenece a las instituciones. Las instituciones existen, son indispensables, somos institución, nosotros somos instituidos. Pero una cosa es ser funcionarios, empleados de una institución y otra cosa es articularse en las distintas instituciones.

Cuando nosotros como operadores abordamos niños en situaciones de mucha carencia, y también sus familias, estamos tratando de evitar muertes subjetivas. Estamos enfrentados a la amenaza de muertes subjetivas, nada menos que eso. Por eso la construcción del sujeto necesita, va paralela y simultánea con la constitución del otro como otro. Y ahí tenemos que pensar que los procesos de identificación son muy importantes. Las identificaciones mismas no son ni buenas ni malas, todo depende: pueden ser capturantes, absorbentes, pueden significar engullir al otro o ser engullido por el otro, o pueden significar un pie y una base para poder circular e intercambiar.

Siempre la constitución se juega no solamente en dos generaciones sino en tres, porque está en juego el inconciente de los padres y el inconciente de los padres a su vez viene constituido desde la generación anterior. Cuando Freud habla del Superyó como transmitido por el inconciente de los padres se refiere a valores imperantes traducidos a través de la situación singular de cada uno: lo social pero filtrado por cada uno no es inmediato y total.

De todos modos no todo en la sociedad es negativo. Un contrato social es necesario, es necesario para poder constituirse como sujetos y no estar amenazados permanentemente de muerte. Tiene sus fundamentos simbólicos entonces. El contrato social permite diferir el asesinato fundante. Se refiere a la metáfora de la horda y la muerte o el asesinato del padre que se repite en cada situación edípica en la que hay que volver a matar al padre. Lo refiero como metáfora porque quiero subrayar que no se trata de una representación antropológica veraz, sino más bien de una metáfora de la constitución subjetiva. Matar al padre simbólicamente, si es bueno preservarlo en la realidad, no quiero decir que si es malo haya que matarlo, tampoco dije eso [risas].

El derecho en principio debería garantizar que no se mate todo el mundo con todo el mundo, pero no solamente eso: garantizar que las funciones simbólicas puedan ejercerse, es decir, garantizar el capital simbólico de la filiación. Porque si no ¿tenemos que pensar que uno se po-

dría autoengendrar? Se necesita del otro, siempre. La fantasía de auto-engendramiento sabemos cuánto valor tiene, cuánto peso negativo tiene muchas veces en las psicosis.

Bueno, por ahora, nada más ni nada menos.

– [Liliana Baños] Queda abierto el espacio para conversar.

– [Público] ¿Podría ampliar o hacer alguna referencia más respecto de la identidad social?

– [Gilou García Reinoso] La primera cosa es que la identidad siempre es también social, se construye, daría para todo un seminario. Por ejemplo, Castoriadis tiene aportes muy interesantes, como primera indicación.

– [Juan Carlos Volnovich] Cito textual a Freud: “la psicología individual es, desde un principio y al mismo tiempo, psicología social en un sentido ampliamente especificado por la presencia del otro”.

– [Gilou García Reinoso] Entonces, las instituciones son las que han olvidado eso. Han transformado el aprendizaje del psicoanálisis muchas veces como si fuera un ente abstracto, un sujeto en que la sociedad quedara no se sabe donde, pero Freud lo enunció, por supuesto que no pudo hacer todo, hizo bastantes cosas, lo que nos permite seguir las trabajando [risas]

– [Público] La verdad que quedé conmovida verdaderamente con la presentación de ustedes: esto que cuenta Juan Carlos después de tanto tiempo y también por los comentarios de Gilou. Vos, Gilou, decías que esta mañana se repetía lo de la soledad. Yo me imaginaba que Juan Carlos no estaba solo en ese momento. Estaba fuertemente acompañado, pero estaba como anestesista y era psicoanalista...

– [Liliana Baños] Y no podía decir “lo escucho” [risas].

– [Juan Carlos Volnovich] Hay algo que me parece fundamental. Yo creo que el estrago fundamental de los años de terrorismo de Estado, estos años tremendos, son los cortes en la memoria, los cortes intergeneracionales, de manera tal que las generaciones actuales parecería que tienen que empezar desde cero. Si cuento esto del ‘79 es porque hay un hilo invisible que une lo del ‘79 con lo del 2009, y que une lo del ‘79 con muchas experiencias anteriores. No es que yo no estaba solo porque estaba en una brigada, yo no estaba solo porque tenía una historia: la historia, por ejemplo, de cuando Marie Langer se formó en Viena, todavía Freud vivía. Marie Langer se incorporó a las brigadas internacionalistas en la Guerra Civil española que convocó “La Pasionaria” y trabajó de anestesista y era mujer. Entonces, que yo haya sido anestesista no estaba descolgado de mi formación psicoanalítica y de mi relación con Marie Langer y de mi contacto con ella.

De otros aspectos de la historia, de la historia del psicoanálisis argentino –Gilou conoce muy bien– en la década el 50 Frida Zmud, una psicoanalista argentina que se exilió en México y que fundó la Asociación Psicoanalítica y de Psicoterapia de Grupos en México, introdujo por primera vez el psicoanálisis en el convento, en el Convento de Cuernavaca. Hacía grupos de seminaristas –Frida Zmud, también judía, y mujer– donde trabajaba sobre algo así como la vocación que llevaba a los aspirantes a tomar los hábitos, cuáles eran las motivaciones más espurias o más legítimas que estaban en su vocación religiosa. La experiencia terminó de manera medio hippie [risas].

Lo que quiero decir es que hay toda una historia que me acompañaba ahí, no eran solamente mis compañeros de la brigada sino toda la historia del psicoanálisis que yo había mamado a



través de la transferencia y a través de mis ancestros psicoanalíticos.

Además, les voy a contar una anécdota que es muy, muy graciosa, una de las cosas más graciosas que nos pasó. ¿Cómo yo me incorporé en esta brigada? En esa época, en la guerra en Nicaragua, yo vivía en Cuba, estaba exiliado en Cuba. Yo estaba padeciendo un exilio, estaba muy solo en realidad. En Cuba no había psicoanalistas y, es más, había un contexto hostil al psicoanálisis, era el único psicoanalista que estaba en Cuba, y no podía volver a la Argentina. En ese momento, la guerra en Nicaragua significaba que los cubanos (que tenían ese espíritu revolucionario y belicoso, que se enfrentaban a los yanquis y que habían triunfado en el enfrentamiento en Angola ya que la Guerra de Angola la hicieron los cubanos) querían a toda costa ir a Nicaragua a ayudar a los sandinistas. Pero Fidel dio la orden de “ni un soldado cubano en Nicaragua”, porque los yanquis estaban esperando encontrar alguno para intervenir ellos también. Entonces yo dije “bueno, pero yo no soy cubano, yo sí puedo ir”. De manera muy clandestina, hice saber que quería ir a Nicaragua a ayudar y ahí apareció todo un circuito sumamente clandestino –piensen ustedes que la inteligencia y la contrainteligencia cubana son de las mejores del mundo, sino no hubieran podido sobrevivir frente a un enemigo tan grande– y llegué finalmente a un lugar recóndito donde se armaban las brigadas de colaboración con Nicaragua.

Quien me recibió era el que organizaba las brigadas militares, que era un militar como todos los militares del mundo. Le mandan a un tipo que era yo con dos o tres antecedentes: montonero, que vivía en Cuba y que quería ir a Nicaragua. Yo me imagino que el tipo este se debe haber pensado que lo menos que yo sabía hacer era manejar un tanque o tirar granadas. Entonces me recibe el militar este y me dice – ¿Usted es el compañero argentino, que viene de Cuba? – Sí. – ¿Y usted qué es? – Soy psicoanalista –le dije yo [risas]. Creo que era la primera vez que él escuchaba la palabra psicoanalista. Abrió los ojos tan grandes que me apiadé y me dije, este hombre necesita algo más de explicación. Entonces le dije “psicoanalista de niños” [risas]. Ahí el hombre no sabía si le estaba tomando el pelo, o qué tipo de confusión o equívoco había. Pero me dijo “espere un momentito”. Me dejó ahí, se levantó y se fue. Yo supongo que se debe haber ido a hablar o a consultar algo, para qué me mandaron, porque al rato volvió y me dijo: – Momentito, volvamos a empezar. Usted ¿es médico o no es médico? [risas]. Le digo: – Soy médico. – Bueno, mire, necesitamos un anestesista–. – Yo nunca dormí a nadie–. Y el me respondió: “pero eso no es muy difícil”. Fue así que me dieron una capacitación muy precaria, muy intensa, sobre anestesia y por eso terminé como anestesista.

Yo creo que uno no es psicoanalista, uno trabaja de psicoanalista, está en posición de psicoanalista, pero hay algunas cosas que están permanentemente presentes. Cuando Sor Claudia me vino a ver, en este momento tengo el recuerdo muy claro, yo podría ahí haberlo tomado como una consulta personal, estaba muy en juego por supuesto una cuestión vanidosa y narcisista, y así armar un dispositivo de análisis individual en esas circunstancias o pensar realmente con cabeza de institucionalista.

– [Gilou García Reinoso] Me quedé pensando en la cantidad de psicólogos que hay acá, psicólogas. La mayoría son mujeres. La psicología existe desde hace mucho tiempo, pero la Carrera de Psicología no existe desde hace mucho tiempo. Qué curioso, ¿no? Es decir, darle lugar en la academia no es poca cosa, pero parece que ha tardado casi tanto como el voto femenino. Es curioso. Como si fuera un agregado o un último recurso pensar la psicología como algo inhe-

rente al sujeto humano. Hasta entonces la psiquiatría se ocupaba solamente de las enfermedades mentales. La psicología, el psicoanálisis, se ocupa también de las enfermedades mentales, pero no solamente de las enfermedades mentales, sino de los sujetos “sanos” cuestionando inclusive el concepto de salud y el de enfermedad.

Yo siempre recuerdo que algunas cosas de los principios de Freud han sido tan claves para el desarrollo de esto. Hay un artículo de 1880 en el que dice que si uno no tuviera tanto miedo de volverse loco podría avanzar bastante en el conocimiento del padecimiento. No es pavadada que en 1880 un médico declare que tiene miedo a volverse loco, porque hasta entonces el loco era aberrante, era otra cosa y el médico no tenía miedo. Si uno pudiera no tener tanto miedo a volverse loco, avanzaría muchísimo. Y es ahí cuando va a lo de Charcot y Charcot no tenía tanto miedo a volverse loco pero con eso no hacía más que mostrar cosas muy interesantes, por ejemplo que la histeria no era solamente femenina –se había nombrado de acuerdo al útero, histeria– pero Freud hace de eso otra cosa, hace de eso una derivación importante en cuanto al sujeto humano como tal.

Alguien había preguntado lo de las identificaciones. En realidad, siempre el sujeto se constituye en el campo del Otro, en articulación con el otro, un vínculo social. Quiere decir que la identificación es la base sobre la cual se constituye el Yo. Por supuesto que hay distintas formas de identificaciones: la que Freud llama la identificación primaria, es lo que yo llamaba recién la fusión madre niño que, al mismo tiempo que tiene que constituirse, tiene que ser rota. Todas las identificaciones tienen que ser rotas en última instancia: tienen que constituirse pero también tienen que poder quebrarse. Una identificación que no puede quebrarse, más que una identificación es una fusión y lleva a muchas cosas pasionales en lo individual y catastróficas en lo social. La apelación al totalitarismo, una identificación total, lleva a catástrofes terribles.

Yo quisiera remarcar como última cosa la importancia del “no”. La importancia de poder decir que no. Ustedes recuerdan que Freud escribe un articulito chiquitito y cortito, pero esencial: “La negación”. ¿Cómo el no constituye el poder simbólico? Poder decir que “no” es romper la fusión, falta algo. Cuando se dice “no”, se dice “no hay todo acá”. “No”. “No” quiere decir no es todo uno, no es un Uno, no es algo inquebrantable, sino que falta algo y entonces vamos a empezar a circular. ¿Se acuerdan el esquema del peine de Freud en el que describe que el deseo nace en un intervalo, en última instancia, entre la experiencia de satisfacción y la experiencia de fracaso? La alucinación primaria es el primer esbozo de deseo.

– [Liliana Baños] Una cosa que quería retomar. Una vez vino a trabajar con nosotros Gilou. En una reunión, después de escuchar todo lo que nosotros intentábamos contarle –le dejamos la cabeza así rápidamente– ella nos dijo que habría que centrar la atención en la legalidad. Eso fue lo que fundamentalmente señalaba: retomar la cuestión de la ley, la cuestión de la legalidad. A raíz de todo esto pensaba en lo que constituían nuestros obstáculos. Me acordaba de una frase de Anatole France, donde dice “la ley en su magnificente equidad prohíbe tanto a ricos como a pobres dormir bajo los puentes, vagar por las calles y robar pan”. Pensaba que nuestro obstáculo es que esto que prohíbe la ley es exactamente la ley del lugar donde nosotros trabajamos. Es decir, el ámbito en el que nosotros trabajamos es donde la gente duerme bajo los puentes, vaga por las calles y roba pan. Y esa es la ley. Para retomar esto que, por la vía de lo que intentamos instituir, ahí mismo nos encontramos con el obstáculo de lo instituido.



– [Gilou García Reinoso] Estoy tentada de agregar que legisla las desigualdades. La ley actualmente legisla las desigualdades, condena al que roba el pan.

– [Liliana Baños] Bueno, si no hay ningún comentario más, le agradecemos a todos, a absolutamente a todos, y especialmente a nuestros invitados.

– [Silvia Grande] Simplemente, los agradecimientos. Fundamentalmente a toda la gente que trabaja en el postgrado, en la organización, a toda la gente de los Experimentos que ha venido, a la Dirección Provincial de Salud Mental con quienes estuvimos charlando la propuesta, fundamentalmente a Gilou y a Juan Carlos, pero básicamente al Colectivo que se integró para empezar a pensar esto, para armar el trabajo, todo este proceso que nos dimos de discusión. Hoy dijeron que nos autorizaban a ser políticamente incorrectos. Bueno, entonces voy a decir dos cositas. Una, es que estuvimos desde ayer a la mañana charlando esta relación entre clínica, política, prácticas, etcétera, y en ningún momento se habló ni del goce ni de lo real [risas], esos inefables, que nunca podemos... que funcionan como contraseña. Realmente es un agradecimiento. Además, la otra cuestión es que cuando ayer abríamos, yo intentando ser políticamente correcta decía o retomaba las palabras de Freud en “Lo percedero”, para decir que justamente ante la destrucción, volvamos a intentarlo. Estaba bien decirlo así, ¿no? Correspondía frente a todas las descripciones que hacemos de la realidad. Y digo, bueno, quizá hoy después de lo que trascurrió ayer, haber escuchado a Juan Carlos y a Gilou, realmente puedo decir que la apuesta valió la pena. Cuando empezamos –hablábamos con Iris, con Silvia, con Lili– estábamos un poco como cansadas, algo así como “ésta es la última que organizamos”. Después de acá nos vamos pensando ya otros temas para empezar a discutir en futuro.

Entonces gracias porque la apuesta colectiva permitió que efectivamente esto que yo dije queriendo ser correcta se transformó en un trabajo.

– [Gilou García Reinoso] Una sola cosita: además de agradecer muchísimo –es un auditorio muy estimulante– yo creo que hay que tratar de no transformar en consigna tampoco la oposición a las consignas. Es decir, tratar de no ser dogmático. El goce tiene su ubicación, tiene su forma, habla de cosas que conocemos de otra manera y hay que escucharlo. Lo cual no quiere decir que haya que repetirlo como loro [risas y aplausos].



Lo grupal como marco: la tensión entre lo singular y lo colectivo

Silvia Grande¹, Gisela Zampiero², Gabriela Mana³

El presente trabajo se propone transmitir una experiencia en una escuela de la zona suroeste de Rosario. Nuestra práctica en la escuela se enmarca en la Atención Primaria de la Salud (A.P.S) como *estrategia de trabajo* que excede el primer nivel de atención del sistema de salud. La A.P.S como estrategia no es sólo una forma de trabajo al interior del sistema de salud sino una pregunta abierta, sostenida, acerca de las modalidades de relación comunidad – sistema de salud. Esta interrogación nos permite visibilizar la lógica de funcionamiento de las instituciones y el modo en que establecen contacto con la comunidad. Las instituciones de salud se visualizan a sí mismas como espacios cerrados con una puerta de entrada más o menos abierta a la comunidad. La estrategia de atención primaria en salud no se propone ensanchar puertas, sino que apunta a interrogar el emplazamiento mismo de la puerta. La A.P.S., decimos, no se reduce a un nivel del sistema de atención emparentada con la atención primitiva tal como Mario Testa (1996) advertía, sino que hace referencia a un modo de construcción de problemas a partir de la interpelación de la propia lógica institucional. Por supuesto que muchas prácticas institucionales también se proponen esto, el aspecto diferencial lo constituye el lugar de la población en la construcción de los problemas. Tratándose de una estrategia pone de manifiesto que este proceso implica, inevitablemente, confrontación, disputas de poder, alianzas.

Es en este marco en donde aparecen algunos indicadores que nos llevan a preguntarnos respecto de las estrategias de trabajo en un Centro de Salud del primer nivel. Se visualiza una fuerte demanda institucional de las escuelas hacia los psicólogos. La derivación de niños a tratamiento psicológico de parte de las escuelas por problemas de aprendizaje, llega a casi un 70% del total de pedidos a Psicología. Nos propusimos hacer lugar a esta situación sin caer, por un lado, en la aceptación acrítica que lleva a psicologizar o psicopatologizar el problema o, por otro, rechazarlo planteando que se trata de problemas de la institución educativa. Más allá de las “causas” del problema el sufrimiento subjetivo de los niños es enorme e hipoteca sus intercambios y sus aprendizajes. Hacer lugar a esta situación implica construirla como un problema, proceso mucho más largo y complejo que aquello de lo que este trabajo intenta dar cuenta.

¹ Prof. Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario.

² Egresada de la Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria.

³ Egresada de la Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria.

Primer acercamiento a la delimitación del problema:

Hace ya tiempo que venimos asistiendo a un lento, pero persistente, drenaje de los niños que no pueden sostener una escolaridad común. Drenaje porque no se trata de un pasaje a, sino de una expulsión a un destino incierto, a la calle, a una especie de tierra de nadie. Se trata de una deriva que los deja en riesgo de **desafiliación**.

La desafiliación es la privación a un sujeto del “don de la cultura”. La escuela como espacio de lo público—donde se juega el “bien común”—habilita, pone en juego la circulación de saberes, produciendo legitimación social por vía del aprendizaje. Cuando esta circulación se encuentra coartada se dificulta la recuperación de los saberes que cada uno porta, fundamentalmente de aquellos transmitidos en el seno de los grupos primarios. Cuando la institución escolar no logra la apertura que le posibilite recibir al otro y sus saberes, lo que hace es desconocerlo. Cuando no puede alojar lo que los niños transmiten (sus saberes y valores), se produce un desconocimiento y un rechazo de su historia singular y particular. **Dicho desconocimiento y rechazo puede leerse como un ataque al lazo filiatorio.**

El niño se le aparece como “extraño”. La contrapartida en el niño es la perplejidad o la violencia. Para la escuela es un extraño del que se duda de su cualidad de niño, se termina preguntando si lo son realmente. No hay un reconocimiento de la alteridad. La interrupción de esa transmisión produce consecuencias nefastas, tanto para la institución escolar como para los niños. Cuando no se logra enseñar, producir una transmisión cultural, los maestros se preguntan “¿qué hacemos?”, confirmando su impotencia haciendo de asistentes sociales, de madres nutricias o de sustitutos familiares. Los niños no aprenden, y esta ausencia de adquisiciones básicas tiene consecuencias no sólo en sus capacidades sino en el estatuto mismo de sujeto. En este punto desde la institución se discapacita al sujeto. Este corte en la transmisión, este desconocimiento de los saberes del otro conmueve el carácter del niño como sujeto.

Es la infancia misma la que está amenazada en este riesgo de desafiliación al tornar extraño al niño. Tornar extraño al otro es la contrapartida exacta de reconocerlo en su diferencia. La figura del niño implica la alteridad misma: no hay nada más lejano y más cercano que nuestra infancia, nada más claro y más enigmático que el niño que fuimos.

El sistema escolar produce sus propias figuras de la exclusión en la repitencia y la deserción. Como problema complejo nos presenta dimensiones a despejar y a tener en cuenta en la planificación de un trabajo posible: la institución escolar, el niño y su lugar en la cultura y el problema para el cual somos convocados los “técnicos”. Dimensiones, no compartimentos estancos. Dimensiones que se condicionan mutuamente en donde una intervención en una de ellas tendrá efectos, será recuperada en las otras.

- La **escuela como institución** de la cultura y como lugar de transmisión.
- El **estatuto del niño** como extraño (sobre el cual se preguntará a los especialistas para que diagnostiquen las carencias, para que lean las diferencias culturales, subjetivas, las desigualdades estructurales como cuadros psicopatológicos).
- El rótulo con el que se identifican estas situaciones es el de “problemas de aprendizaje”. No se trata sólo de un modo de nominarlos sino que es la lógica de **construcción del problema** lo que condiciona la forma de intervenir. Cuando el problema se define de este modo, perdemos de vista el proceso de enseñanza—aprendizaje; lo dicotomizamos



centrándolo en su objeto, con lo que pierde el carácter dialéctico. Cosificamos al objeto al mismo tiempo que al agente, imposibilitados ambos de advenir en sujetos transformadores de la realidad. Por un lado se culpabiliza al niño buscando la causa en lo familiar, en lo orgánico y exigiendo un diagnóstico que lo confirme; y por el otro se impotentiza al docente dejándolo fuera del proceso. Hay una verdadera expropiación de su lugar.

Entrando a la escuela:

A partir de derivaciones que la escuela realiza al centro de salud para tratamiento psicoterapéutico, se produce un acercamiento y una apertura para discutir intervenciones ante situaciones que, por su nivel de complejidad y de vulnerabilidad, requerían de estrategias de abordaje que incluían a otros (familia, docentes, organizaciones comunitarias, vecinos, médico). Esto llevó a sistematizar los encuentros. Nos reuníamos semanalmente con las maestras integradoras donde intercambiábamos miradas acerca de las dificultades más relevantes que afrontaba la institución escolar. Esto permitió redefinir la problemática y por lo tanto perfilar una primer propuesta de abordaje.

Del abanico de dificultades se define priorizar el trabajo con los niños que cursan el primero y segundo año de la EGB, quienes presentan severas dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se hallan imposibilitados de acceder a la lectoescritura. Los docentes nos transmiten la sensación de dirigirse a niños ausentes, desconectados, sin historia, sin registro de la presencia de pares y adultos.

A comienzos del año lectivo, el objetivo fue reconstruir con las docentes la historia escolar de cada niño y la caracterización del problema pedagógico, evitando de esta manera psicologizar o patologizar las dificultades en el aprendizaje. También se puso énfasis en las producciones discursivas que las mismas construían de sus alumnos a partir de indagar los obstáculos, expectativas y representaciones que tenían de los niños.

Proponemos ofertar un espacio con la modalidad de taller para comenzar a trabajar con estos niños, acerca de los cuales se referían tantas dificultades y la sensación de haber intentado muchas opciones y de no tener ya nada que ofrecer.

Los niños que participaron de los espacios de taller fueron designados por las docentes y maestras integradoras. Algunas de estas situaciones venían siendo abordadas por la institución escolar, resultando insuficientes para superar las dificultades anteriormente mencionadas. El abordaje se había limitado a referenciar a los niños a espacios extraescolares: apoyo pedagógico, talleres de oficio y tratamiento psicológico.

Dicho trabajo estuvo acompañado de entrevistas individuales con los padres. Se intentó indagar el registro que tenían de las dificultades escolares de sus hijos, la valorización de los aprendizajes y las expectativas con relación a la institución escolar.

Finalizando el período escolar realizamos una ronda de evaluación con las docentes retomando aquel relevamiento, con el objetivo de pensar los movimientos subjetivos y pedagógicos de los niños tanto en el aula como en el espacio del taller.

Los talleres tuvieron la finalidad de propiciar un abordaje interdisciplinario en la medida en que en las problemáticas a trabajar intervienen aspectos pedagógicos, subjetivos y sociales. Por

momentos, este objetivo se vio dificultado por su complejidad, conduciéndonos a replantear la planificación de estrategias de trabajo interdisciplinarias y con otros actores sociales del barrio. Dicha dificultad se presentó, en mayor medida, al interior de la institución educativa y no así con relación a las organizaciones e instituciones del barrio.

El eje del trabajo interdisciplinario e interinstitucional fue habilitar / rescatar la infancia desde el lazo social y desde los espacios comunitarios / institucionales; potenciando estrategias que se centraran en la producción subjetiva y cultural, habilitándolos como espacios de inclusión.

Los espacios de taller, al mismo tiempo que generaban estrategias de intervención a nivel grupal y singular, posibilitaron el despliegue de un proceso *diagnóstico*. Este proceso permitió vislumbrar la posición subjetiva de los niños ante los aprendizajes, lo escolar, el vínculo con pares y adultos. Los procesos de cada uno de los talleres no son homologables, cada uno de ellos tuvo una dinámica propia y conformó grupos, produciendo un *rasgo particular*. La identificación de este rasgo particular es producto de la lectura de los distintos momentos de tensión entre el proceso grupal y los efectos singulares.

El *valor terapéutico* de estos espacios es una interrogación abierta. Podríamos decir, acá también, que lo terapéutico devendrá “por añadidura”. Si la participación en el taller impulsó en los niños el deseo de aprender y saber, posibilitando otra relación con los aprendizajes, despertando la curiosidad y la interrogación, podríamos afirmar que estos cambios de posición frente a los aprendizajes no son posibles sin que algo del posicionamiento subjetivo del niño se conmueva.

Los talleres:

El objetivo de los talleres trascendió el aprendizaje formal para promover una *posición subjetiva diferente ante los aprendizajes* a través de la dimensión lúdica, la ficcionalización y la historización. Cabe destacar la importancia de lo grupal en la medida en que funcionó como marco / contexto, permitiendo que lo subjetivo se ponga en juego, habilitándonos a intervenir de manera singular y grupal. Con la intención de que dichas subjetividades tuvieran lugar, proponíamos juegos o haceres colectivos, permitiendo que el lazo con el otro tuviera retorno en su singularidad. Nuestras propuestas eran permanentemente repensadas en función de la particularidad y dinámica diferente de cada uno de los espacios.

En el proceso de elaboración de la propuesta nos surgieron muchos interrogantes, algunos de ellos se fueron reformulando en el proceso mismo de la práctica, pero hay tres que no queremos dejar de rescatar porque creemos siguen en pie, al modo de puntos de interpelación. No se trataría de afirmarlos o de rechazarlos, sino de seguir produciendo en torno a ellos argumentaciones. Estos interrogantes son:

- ¿por qué no una intervención a nivel institucional?
- ¿por qué un espacio grupal?
- ¿por qué el jugar?

En una primera instancia, consideramos que la intervención a nivel institucional era el punto de mayor resistencia, ya que no había sido esa la demanda de la escuela y porque que las condiciones de posibilidad no se encontraban dadas. Sin embargo, estuvo presente en el horizonte



del trabajo, intentando generar las condiciones para que una intervención a nivel institucional sea posible.

En segunda instancia, los niños presentan un gran sufrimiento psíquico, registrábamos que las condiciones y operaciones de subjetivación se encontraban dificultadas. Generalmente las demandas se plantean refiriendo trastornos que no adquieren el valor de síntoma (en el sentido del retorno de lo reprimido, en el cual el yo se encuentra mínimamente constituido). Como contrapartida, encontramos en los niños dificultades en la estabilización de la constitución yoica, por fallas en el proceso de su estructuración. Las docentes nos transmitieron: “son niños que sólo pueden trabajar cuerpo a cuerpo, uno a uno”, como si para poder sostenerse necesitaran de la presencia de otro, de un semejante. Nos anunciamos también de que en los niños los lazos, los vínculos y sus historias singulares y particulares se encontraban fracturadas previas al ingreso escolar.

Respecto de por qué lo grupal algunas consideraciones de Marcelo Percia nos resultaron útiles: *“El grupo funciona como un espacio de juego cada uno dice y actúa lo propio. De este modo, se ponen en escena las formas de mirar que cada uno carga, sin darse del todo cuenta... la función de los coordinadores es crear condiciones para que este juego se realice y contribuir con sus puntos de vista, al análisis de cómo juega cada cual”* (Persia, 1997: p 56). Casi se tornan indiscernibles grupo y juego en el proceso. El juego es una metáfora subjetiva. El juego no se plantea como una técnica más sino como un modo de producir experiencia. Es un proceso de figuración. El juego no es una técnica sino un espacio de trabajo.

“Jugar nos ayuda a entender la vida, y también el arte nos ayuda a entender la vida. Pero no porque los cuentos digan de otra manera ciertos asuntos o expliquen con ejemplos lo que nos pasa sino por las consecuencias que trae habitarlos, aceptar el juego. Por esa manera de horadar que tiene la ficción. De levantar cosas tapadas. Mirar el otro lado. Fisurar lo que parece liso. Ofrecer grietas por donde colarse. Abonar las desmesuras. Explorar los territorios de frontera, entrar en los caracoles que esconden las personas, los vínculos, las ideas” (Montes, 1999: p 28).

El grupo y el juego permiten poner en tensión al yo y al semejante. La interrupción del juego pone en suspenso las representaciones, se trata de lo mortífero obstaculizando la representación.

Una experiencia grupal. Lecturas posibles.

Elegimos presentar el material de uno de los talleres, quizás uno de los más caóticos, que por eso mismo nos demandó pensar las relaciones entre lo grupal y lo singular, el modo en que se construía algo de la grupalidad y los movimientos subjetivos que ésta propiciaba. Para intentar visibilizar esos procesos reabajamos la producción de los niños (no siempre grupal, aunque estuvieran todos juntos en un espacio) recortando **escenas grupales**.

¿Qué entendemos por escena grupal?

Se trata de la producción de un momento donde se construye lo colectivo que funciona como marco que llama al sujeto a tomar un lugar.

El momento hace referencia al tiempo, a una detención del mismo que habla no de lo inmóvil sino de una escansión. El tiempo es captado en sus cortes, en sus tensiones. Lo colectivo

no se refiere a la masa sino a la lógica misma de la constitución subjetiva que implica la relación con el otro. La producción de lo colectivo sería un marco necesario para que el sujeto en su singularidad haga su aparición.

En las escenas grupales se registró la puesta en juego colectiva de los saberes populares (como un intento de tramitar el propio sufrimiento) ligados a historias signadas por pérdidas, muertes, desarraigos y hechos traumáticos.

En los primeros encuentros prevalecían demostraciones de enojo, agresión, violencia y en ocasiones, la imposibilidad de sostener el espacio, nombrado por ellos como un “portarse mal”.

La interrogación de este no poder estar, no poder “portarse” fue posibilitada a partir de la lectura de aquellas escenas grupales desde la oposición maldad / bondad con la que se caracterizaban los distintos hechos y acontecimientos de la vida. Desde este punto de vista también fue interpretada la ausencia de una de las coordinadoras del taller (“es mala, no nos quiere, no la queremos, los malos somos nosotros”). En ese momento la intervención apuntó a acompañar la inquietud⁴ del grupo por las **producciones culturales**, contando, creando y relatando **mitos, leyendas y cuentos**. De los relatos se pasa al personaje, a su caracterización (maldad, fealdad, búsqueda de venganza, rechazo). Retornando del personaje al relato, al por qué de esto que hacen, se argumenta en torno a un dolor incommensurable, a una pérdida enloquecedora, a un intento de auxilio infructuoso, a un rechazo eterno.

En el *primer taller*, Lorena nos cuenta que nace en LT –a diferencia de su hermana menor– que nace aquí. La pregunta sobre su origen insistirá en los sucesivos encuentros.

La semana siguiente, Alejo nos dice que nosotras somos personas buenas. Ante nuestra interrogación comenta que una persona buena es aquella “que da, que te acompaña, que te atiende, que te da de comer y que te da dinero”. En dicho taller habíamos acordado con los chicos construir títeres y armar la historia de cada uno de ellos. En un momento, Manuel agarra de los pelos a su títere y arrastrándolo por el piso le arranca la cabeza porque “se portó mal”. Alejo nos cuenta que al igual que su títere, él también perdió a su mamá, “está en el cielo, se me aparece en la pieza, yo estoy en la cama y la veo tomando mate, ella es rubia, de pelo amarillo y de ojos morochos, cuando yo le voy a hablar ella desaparece. Cada vez que entro a la pieza le pido permiso, porque ella está ahí”. Lorena llama a su títere con el nombre de su hermana.

En el cierre de las actividades del *tercer taller*, al finalizar la obra de títeres, Javier y Manuel ponen en acto el “portarse mal”. Ante lo cual Alejo les dice que “están locos, zarpados, que perdieron la cabeza, están malos, malitos”. Esto produce un gran enojo en una de las coordinadoras, que toma la decisión de no continuar con su participación en dicho espacio.

En el *cuarto taller*, Alejo se acuesta en el piso debajo de un banco y dice que está enojado porque algunos de sus compañeros no le quieren dar los materiales para trabajar. Ante nuestra pregunta de cómo está nos dice “mal–bien”. La actividad propuesta para ese día era la de construir casas para sus títeres. Alejo escribe su nombre dejando un espacio vacío en el lugar de la letra A, leyéndose lejo. Ante nuestro señalamiento dice “sí, falta la A”. Vuelve a escribir su nombre más abajo. Javier cuenta que vive con sus papás y luego dice que en verdad sus papás viven en casas separadas. Dice que su papá está muerto.

⁴ Inquietud tanto en el sentido de interés, búsqueda (ligado a un lugar deseante) como en el de intranquilidad, espera angustiada (ligado a lo ominoso).



En el *quinto taller* se produce **la primera escena grupal**. Ante la ausencia de Marisa (maestra integradora y una de las coordinadoras del taller), los chicos nos dicen, “esa seño es mala, no la queremos, se sienta en la silla y nos mira enojada”. Ligan maldad y enojo. Los chicos estaban inquietos, molestos, agresivos. Salían y entraban del lugar.

La propuesta de ese día fue la de dibujar su barrio, ya que la semana anterior habíamos construido el barrio de los títeres. Santiago dibuja un castillo donde dice que viven brujas. Las nombra como Marisa y Lucía (los nombres de sus docentes). Le preguntamos si las brujas existían y ante su afirmación nos dice que son malas “porque están enojadas y tristes porque un hijo se fue al Chaco (Alejo) y otro hijo murió”.

En ese momento, todos comenzaron a pintarse el cuerpo con puntos y a decir que estaban enfermos. Se pusieron molestos, entraban y salían nuevamente del taller. Proponemos curarnos y Santiago comienza a poner inyecciones a todos. Nos mira y dice que estamos enojadas. “Las hicimos enojar”, e inmediatamente hace un corazón roto. “Nosotros nos portamos mal, estamos loquitos”. En esa ocasión también le rayan el auto a Marisa.

En el *sexto taller* todos estaban muy molestos. Javier necesita traer a un amigo para entrar y permanecer en él. La actividad de ese día fue la de contornearnos el cuerpo (habían mostrado mucho entusiasmo en dibujarse a partir de la construcción de su barrio), Alejo y Santiago no pudieron construir su cuerpo y salen del espacio de taller. Una de las coordinadoras los busca, y dicen: “nuestros cuerpos están acá y allá están nuestras almas, nosotros queremos que el cuerpo y el alma estén separados, pero el cuerpo sin el alma no es nada, es el alma el que hace que juguemos, que nos divirtamos, pero igual yo quiero que el alma esté separada del cuerpo”. Al terminar la actividad no pudieron presentarse. Se dispersaron, corrían, molestaban. Agarrando los cuerpos contruidos jugaban a que eran personas que volaban. Santiago dice que en el próximo taller se van a “portar bien”.

En el *séptimo taller* es donde marcamos **la segunda escena grupal**. Nuevamente Javier para ingresar necesita de un amigo. Igualmente no puede sostenerse. Una vez más nos dicen que los cuerpos son almas y que son las almas las que nos dan vida. Comienzan a jugar con ellas, las almas caminan, asustan, hacen sonidos de suspenso, de terror, caen al suelo o se mudan a otros cuerpos.

Proponemos leer un cuento: “La bruja mala”. Escuchan atentamente y al terminar de leerlo comienzan a contarnos distintas **leyendas y mitos** de personajes: la Llorona, el Lobizón, el Pombero⁵, chancho sin cabeza, fantasmas y duendes. Dicen que se les aparecen a ellos, a familiares y amigos, todos ellos matan de una determinada manera. Ellos matan para pedir ayuda porque les pasaron cosas malas, perdieron o les mataron a sus hijos. Por eso están enojados y tristes. Inmediatamente, comienzan a contarnos los seres queridos que perdieron. Alejo a su mamá, Lorena a un sobrino, Manuel y Ale a un hermano.

Este era el último taller antes de las vacaciones de invierno. Santiago se angustia mucho porque cree que no nos vamos a ver más.

En el *octavo taller*, Juan trae como invitado a Ramiro. Considera que al tener problemas de conducta debe venir al taller para que lo ayudemos. Nos cuentan que jugaron al juego de la

⁵ El pombero es un duende muy popular del litoral, se cuenta que frecuenta las umbrías picadas de la selva, cuidando a los pájaros y a los árboles. Su nombre deriva del verbo “pomberiar” que significa literalmente espiar o acechar.

copa, de la cual salía un monstruo. Les preguntamos qué quiere ese monstruo y nos dicen que le van a preguntar. Nos muestran cuevas en las cuales están enterrados los fantasmas. Les proponemos leer otro cuento: “Aquellos pobres fantasmas”. Los invitamos a construirle un final. Proponen: los fantasmas llegan a la tierra y los chicos se asustaban de ellos, pero también se les burlaban.

Lorena construye el personaje de la Llorona. Nos dice que llora porque perdió a su hija al abandonarla. Al comenzar el taller, Juan comenta que a Manuel le pusieron el nombre del hermano muerto. Manuel que estaba afuera nos pide que lo entierremos después de matarse con un cuchillo. Nos pide también que le dibujemos una cruz en la espalda. Alejo se convierte en diablo asustando a los demás y nos dice que está molesto porque lo molestan. Lorena propone que en el próximo encuentro confeccionemos máscaras.

En el *noveno taller* los chicos nos dicen que el monstruo de la copa aparece para asustar a los chicos y para pedir ayuda. Construimos las máscaras. Con ellas juegan a esconderse para asustarnos diciendo que los fantasmas los habían secuestrado, momento en el cual recortamos **la tercera escena grupal**. Lorena construye una cruz para defendernos.

En el *décimo taller*, Ramiro nos cuenta su historia. Cuando él tenía 8 años su mamá se fue de su casa con su hermano mayor al Chaco, donde viven sus abuelos y sus tíos. Su mamá se fue porque se peleaba con su papá. Dice que de su mamá no sabe nada y que su papá no le quiere contar. El padre se juntó con otra mujer y tuvieron hijos. “Yo vivo con mi madrastra”. A fin de año él y su papá van a ir a buscar a su mamá y van a volver a vivir todos juntos y su madrastra se va a quedar en El Chaco. Alejo nos dice que a su madrastra le hicieron una maldición y que quedó con la boca torcida. Lorena escribe una carta para su mamá para decirle que la quiera un poco más. Comenta que su hermana está en LT (localidad del norte de la provincia), que vive con su tía y su abuela y que no la dejan venir porque allá la hacen trabajar. Comenta también que una tía le hace una brujería a la mamá y por ese motivo ella se queda sin el regalo del día del niño. También cuenta que ella ve a un bebé muerto en una cama, que después desaparece.

En el *décimo primer taller* solo viene Alejandro. Dibuja a sus familiares y comienza a hacer cuentas en las cuales suma a los miembros que viven en su casa incluyendo a su padre fallecido.

En el *duodécimo taller* se produce la **cuarta escena grupal**. Invitan a Julián a participar porque quiere aprender cosas que no sabe. Comienzan a denunciar quién se porta mal en la escuela. Retomando su interés por los cuentos propusimos nuevamente leer uno cuyo título era “Voces Nocturnas”. Asociamos el contenido del mismo con el personaje de la Llorona. Se trataba de un viejo que escuchaba voces que pedían ayuda en distintos lugares del mundo. De allí surge la curiosidad en torno al lugar de origen. Varios comentan que nacieron en Rosario. Ramiro dice que nació en Entre Ríos y Lorena que nació en Rosario y se bautizó en L.T. Habla por primera vez del padre y del padrino. Alejo se confunde entre la madre y la madrastra y dice que una de las coordinadoras es el viejo del cuento. Santiago comenta que su mamá va a tener un muñeco.

En el *décimo tercer taller* Lorena trae una carpeta para que todos pongan sus dibujos, ya que escucha un comentario nuestro acerca de la necesidad de archivar las producciones. Javier ingresa y nos hace saber que esta vez pudo quedarse solo durante el taller. Juan marca la palabra viva de una revista.

En el *décimo cuarto taller* recortamos **la quinta escena grupal**. Los chicos nos dicen que hay cámaras que los miran, los controlan para ver si se portan mal o bien y que esto era denunciado



a los docentes y a los padres. Ese mismo día Juan quiere saber qué hablamos con su mamá, qué le contamos cuando tuvimos la entrevista con ella.

La propuesta de trabajo para este taller era la de recordar un momento de sus vidas a través de dibujos o relatos. Juan recorta distintas figuras y al preguntarle sobre estas las rompe, luego dibuja o escribe, arruga la hoja, la guarda en el bolsillo, dice que ese es su recuerdo, pero que es un secreto. Ramiro inventa un recuerdo y desea saber sobre su mamá: si está lejos o cerca, si está contenta o triste. Lorena recuerda como hecho traumático cuando el papá aplastó a su loro, más adelante nos plantea que quiere aprender a leer. Santiago relata que el padre compró animalitos que luego sacrificó para comer, comenta también que quiere aprender algo, no pudiendo determinar qué.

Al *décimo quinto* taller solo vienen tres chicos. Silvana dibuja en el pizarrón a una mamá que se enoja con su hija porque se va con el novio y termina tirándose por el balcón. También dibuja a una nena que le agarran los nervios cuando está con el papá. Ramiro siguió con la investigación de la mamá y nos dice que su papá es dibujante y que le enseñó a dibujar.

En el *décimo sexto* taller se produce **la sexta escena**. Los chicos invitan a Federico porque quiere saber un poco más. Proponemos que descubran la propuesta a través del juego del ahorcado. Todos se muestran muy entusiasmados. Luego Juan propone jugar al “lobo está”. Durante el juego se ausenta una de las coordinadoras. Luego arman una ronda para leer el cuento pero se produce un caos, se dispersan, muy inquietos, comienzan a salir del espacio de taller, vuelven a entrar, algunos empiezan a jugar a la pelota, otros arrojan piedras a las ventanas y autos, otros se trepan a los techos, no permiten que nos acerquemos para dialogar.

Mientras tanto Alejo escribe una carta pero dice que es un secreto y nos comenta que el secreto del taller anterior es un regalo para su novia. Lorena le escribe una carta a un príncipe relatando parte de su historia y a una docente diciéndole que la extraña y la quiere mucho, recordando cuando la misma la acompaña al médico. Santiago le escribe una carta a su docente (que se encuentra de licencia) diciéndole que la quiere.

En un momento varios de ellos se ausentan del taller y vuelven corriendo debido a que, por golpear la puerta de la escuela y tirar piedras, les llaman la atención. Intentan destruir el espacio de taller. Nuestra intervención apunta a diferenciar este lugar del estrictamente escolar. Les transmitimos que creemos que piden ayuda y que nosotras los podemos ayudar. Ellos dicen que no quieren venir, porque les ponemos la notita y que ellos no son locos.

En el próximo encuentro retomamos lo sucedido remarcando que creíamos que la coordinadora había cometido una equivocación al retirarse en el transcurso del taller y que pensábamos que ellos se ponían mal, se portaban mal, como en la escuela, cuando alguien se ausentaba, se iba. Volvemos a señalar las diferencias con el espacio del aula despejando sus temores en cuanto al control, la denuncia y la evaluación. Les proponemos continuar con el relato del cuento, pero ellos deciden jugar a “la escondida” y a “las siete vidas” fuera del espacio físico del taller. Los entusiasmaba arrojar la pelota al techo y esperar su reaparición.

En el siguiente taller, transitando los últimos tiempos del trabajo y teniendo en cuenta la particularidad del grupo con relación a sus dificultades para pensar una presencia en la ausencia, recurrimos al recurso de la fotografía. Trabajamos con ellos los motivos por los cuales nos sacamos fotos e inmediatamente aparecieron respuestas ligadas a la posibilidad que brindan las fotos, de recordar situaciones vividas quedando de éstas un registro, una marca. Dicha propues-

ta fue presentada a partir del juego del ahorcado, en la medida en que registramos su interés por investigar, descubrir, curiosear y adivinar. Para fotografiarnos decidimos disfrazarnos, preparando distintos escenarios que ponían en juego diferentes espacios y objetos del taller. También apostábamos a construir secuencias de las escenas fotográficas.

En el siguiente encuentro, a través del juego de “la búsqueda del tesoro”, descubrimos las fotos. Esto provocó en ellos mucho entusiasmo, risas y alegría; aún en aquellos que habían estado ausentes. Siendo las fotos el registro que permitía recordar el armado del taller, acordamos que cada uno de ellos pudiera conservar una construyendo cuadros o portarretratos. Así mismo, decidimos festejar la finalización del taller planificando un encuentro de despedida en el cual estuvieron presentes los rituales de la comida y el disfraz.

Quisiéramos retomar aquellas escenas grupales, que fuimos recortando del acontecer grupal, para propiciar una lectura de los distintos movimientos del mismo y del lugar que tuvieron los mitos y las leyendas populares.

En el transcurso de los talleres, el modo en que se iba poniendo en escena la maldad, el portarse mal, el enojo y la tristeza, perfilaban una pregunta sobre las pérdidas singulares. Pérdidas no tramitadas, que imposibilitaban registrar lo perdido, obstaculizando su elaboración.

En este sentido, consideramos que la aparición de mitos y leyendas es el modo privilegiado de ficcionalizar, en la medida en que allí se juega la pregunta respecto de lo perdido y de la transmisión cultural. Lacan (1988) plantea el valor de verdad de la ficción, ya que posibilita una articulación simbólica a algo del orden de lo real, de lo pulsional.

Si recorremos nuevamente las seis escenas grupales podemos ir leyendo:

- en la primera, una tensión entre la ausencia, la maldad, el enojo, la tristeza, las pérdidas y el portarse mal.
- en la segunda, no sólo comienzan a jugar con las almas, que caminan, asustan, hacen sonidos de terror, de suspenso, caen al suelo o se mudan a otros cuerpos, sino con los distintos personajes de los mitos y las leyendas populares. Recordando a Agamben (2001), dicho jugar podría leerse como un intento de transformar esas larvas, esas almas, esos fantasmas, en muertos; pasaje éste inherente a todo trabajo de duelo. Recordemos el proverbio chino, citado por Granet: *“el alma–soplo de los difuntos es errante; por eso se hacen las máscaras para fijarlas”* (Agamben, 2001: p 121).
- en la tercera escena grupal aparece el jugar con las máscaras que puede leerse como un intento de defensa, como una protección ante la posibilidad de ser objeto de la mirada del otro, una mirada sin recorte, puro campo pulsional escópico, es decir, ante lo terrorífico de una mirada, de la que no se podría escapar. Con las máscaras juegan a esconderse para asustarnos diciendo que los fantasmas los habían secuestrado. Este juego de los niños perdidos reclamados por un adulto pone sobre el tapete la pregunta: ¿Puedes perderme? El jugar al “puedes perderme” es una señal inequívoca de que una falta en el Otro se ha percibido.
- en la cuarta escena grupal, se pone en acto el no saber, sólo posible si una falta puede ser registrada en el sujeto e inscripta en el Otro. Surge la pregunta por el origen. En este sentido podemos decir que sólo habrá posibilidades de saber si un enigma es posible.
- en la quinta escena grupal retorna nuevamente la mirada sin velo, sin recorte, el control absoluto que paraliza toda producción. En ese momento, se produce una reserva con



relación al otro, rompiendo las producciones, guardando un secreto, inventando un recuerdo. Sólo si hay reserva, el Otro ya no será devastador.

- en la sexta escena grupal, aparece el deseo de saber un poco más y los juegos ligados a la presencia–ausencia. Una vez más se evidencia la tensión entre la ausencia y la presencia absolutas, y el portarse mal, reflejando la dificultad de poder pensar una presencia en la ausencia y una presencia recortada, velada. Por otro lado, se comienzan a registrar intercambios ligados a lo amoroso y en esa serie la escritura como regalo/don.

Estos modos de tramitación se apoyaron con la intervención producida en la finalización de los talleres, ligada a la necesidad de generar un registro de la experiencia. Utilizamos como recursos la fotografía y al ritual de la fiesta, en la cual estuvieron presentes la comida y el disfraz.

La mirada de los otros:

Nos preguntamos si este proceso produjo marcas en las posibilidades de aprender de los niños. En alguno de ellos sí, como veremos a continuación. En otros se registraron movimientos de acercamiento hacia los adultos u otros niños, que les permitió ingresar en una etapa exploratoria. Por supuesto que no podemos adjudicar al taller estos cambios porque el trabajo conjunto con los docentes también posibilitó, en algunos casos, otra percepción del niño y de su problema. Veamos el registro que los docentes tienen de lo ocurrido con los niños a partir de lo trabajado en la entrevista previa al inicio del taller y la realizada al finalizar el taller.

Manuel, 9 años (1er. Año)

1er. Informe: Repite tres veces primer grado en distintas instituciones. Problema de conducta. No puede esperar, no puede quedarse quieto, no registra límites, hace lo que tiene ganas de hacer. Provoca todo el tiempo. Fue evaluado por la Escuela Especial y por el Programa de Inclusión de la Municipalidad. La evaluación neurológica es normal. Tiene dificultades en matemática. Reconoce las letras y escribe (etapa silábica).

2do. Informe: no presenta problemas de aprendizaje. “Es rápido, capta todo”, realiza las actividades. A nivel contenido es muy bueno, no presenta dificultades en matemática. Tiene problemas de conducta: no registra límites, actitud desafiante.

Javier, 9 años (2do. Año)

1er. Informe: Es terriblemente agresivo. Lo expulsaron de varias escuelas. Tiene problemas en la motricidad, como si fuera inseguro, con nervios. Desprolijo. Hace las cosas muy rápido. En matemática no tiene dificultades. Tiene problema en la escritura, no reconoce las letras. No lee. Tiene mucho potencial.

2do. Informe: le encanta matemática y no tiene dificultades. Le cuesta mantener la escritura en el renglón. La letra es más clara. No está totalmente alfabetizado, pero reconoce las letras. Los días que está bien trabaja en lo que le interesa. A veces viene enojado y agresivo. Le cuesta establecer vínculo con los adultos. Es promovido a 3er. Año.

Alejandro, 10 años (2do. Año)

1er. Informe: Dificultades en el aprendizaje. Padre fallecido. Etapa pre-silábica. No puede realizar operaciones con material concreto. A veces es agresivo. Escribe su nombre. Inseguro. Hace las cosas cuando lo acompañan. Se empaña, se enoja. Copia. “Quiere ser chiquito”. “No quiere crecer”.

2do. Informe: muy agresivo, puedes pactar con él pero luego se olvida, se enoja, “te insulta y te amenaza con que se va del salón, te prueba hasta donde llegas”. Está mucho en la calle, la mamá no responde a ningún llamado por parte de la escuela. Sabe y puede leer y escribir pero con acompañamiento. Solo no lee y no escribe. Él dice: “yo no sé, yo no puedo”.

Lorena, 10 años (3er. Año)

1er. Informe: Repite primer grado. Ausente. Desnutrida de 2do. grado. “Cada vez está peor”. Se descompone. Falta. “No tiene fuerza para hablar”. Pesa 22 kilos. Miopía grave. Por supuestos problemas cardíacos, no realiza educación física. La madre no registra la gravedad. Su hermana mayor vive en LT con sus abuelos maternos. La madre cuenta “la tuve que dejar allá, mi padrastro me dice que si yo me la llevo me olvide de él, él me crió a mi, yo le tengo que dar a mi hija”.

2do. Informe: se vincula un poco más, no está socializada. Se vincula con dos compañeras, pero para pelearse, ella dice “no me toquen, no me miren, no me molesten”. El vínculo con los adultos es nada. Manda a decir con el otro lo que ella quiere. Los compañeros la registran. De la “no nada” comienza a presentar un malestar. Escribe su nombre y apellido. No lee y no escribe. Se encuentra en una etapa exploratoria. Ella registra que no sabe. En la escritura se puede trabajar con el nombre propio.

Silvana, 9 años (3er. Año)

1er. Informe: No habla y no se comunica. No se puede establecer si sabe o no sabe, cuáles son sus conocimientos. No reacciona. No molesta. Se duerme en el aula. Hace un muro con los útiles. Es ordenada. Cuando quiere pedir algo lo dibuja o lo saca. “Es un ente”. Rodea el banco con los materiales dados por la maestra. Otras veces hace torres. Copia y pinta a la perfección. Escribe en código. “No tendría que estar en esta escuela”. No escribe su nombre. No está socializada. Repite tres veces tercero. Los compañeros preguntan por ella. El padre abusa de su hermana y de ella, estableciéndose un pacto de silencio. La madre desmiente dichos sucesos.

2do. Informe: sin cambios en el aprendizaje. Logra establecer un vínculo muy fuerte con la maestra y con sus compañeros. Comienza a establecerse un intercambio ya sea de palabras como de dibujos.

Santiago, 9 años (3er. Año)

1er. Informe: “Es un bebé”, por su conducta. Él solo quiere jugar. No está alfabetizado. Conoce las letras pero no se entiende lo que escribe. No se preocupa por trabajar. Omite letras en su nombre. Trabaja y reconoce hasta el número 20. Trabaja con pautas cortas y pausadas. Trabaja con material concreto.

2do. Informe: cambio importante desde agosto. Era un bebé en el aula, solo quería jugar. Está alfabetizado. Ahora lee, escribe y es ordenado en el cuaderno. Puede tener una producción



coherente. Antes no respondía a las reglas. Pienso que este cambio está ligado a que la mamá comienza a poner límites.

Alejo, 10 años (3er. Año)

1er. Informe: Sin dificultades en matemática. No está alfabetizado. No reconoce letras, no escribe, no lee, escribe su nombre, no hace las tareas. No le interesa trabajar. Vive con el papá y su pareja, esta por momentos se desborda y es muy agresiva con los niños. La misma dice vivir con el fantasma de la esposa ya fallecida de su pareja.

2do. Informe: cambio importante, mucha seguridad. Se alfabetizó, puede leer y escribir. Es “buenazo” y es el líder del grupo. Establece un buen vínculo conmigo. A fin de año me trae una foto de su mamá, me dice que su mamá murió, pero no sabe cómo. También me cuenta que le dice a la esposa del padre “mamá”. Yo comienzo a hablar con él de esto. Un amigo lo acompaña en su investigación respecto de su madre.

Volviendo a pensar el taller:

Ahora bien, ¿cómo poder leer el espacio de taller?, ¿cómo leer este espacio de juego?

Proponemos pensar los talleres como espacios de construcción colectiva. Sabemos que esto es un punto de llegada y no de partida, que requiere de un trabajo “preliminar” para que un niño en situación de “deprivación” social pueda habitar un espacio, pueda recibir de otro, apropiarse y producir. Sostener una ficción (que no es una mentira) que haga lugar a la experiencia de recepción del don. En la experiencia del don está presente lo colectivo.

Lo grupal, que pondría de relieve las relaciones “intersubjetivas”, nos abre un campo de investigación, no en términos precisamente de los vínculos que se establecen entre dos personas (dos niños), este es un aspecto innegable, pero no es el que intentamos subrayar, por supuesto que las personas interactúan, intercambian, se comunican. No es en esta dimensión en la que queremos detenernos, sino en aquella que implica que a alguien le retorne, que recupere (sin haberlo tenido nunca) lo que será reconocido como propio, viniendo del otro. Le permite, en esto que recibe, marcar una huella de la propia carencia. No se trata de lo *inter* sino de lo *trans*.

El grupo mismo desde Freud confronta con lo trans. Si bien hay distintos momentos en la conceptualización de Freud respecto de lo grupal (desde Totem y Tabú, pasando por Psicología de las masas y El malestar en la Cultura), nos interesa marcar un aspecto en el que el grupo adquiere para Freud el carácter de necesidad para poder pensar la transmisión. Es lo grupal (el alma de grupo) lo que garantiza la transmisión de la falta y la responsabilidad. Freud plantea que si lo grupal y la transmisión no existieran cada uno debería recomenzar su aprendizaje de la vida. Pero para que la transmisión sea posible deben producirse ciertos acontecimientos de la vida individual. Se tratará de un reencuentro (de una actualización) de lo que estaba.

Este modo de pensar la transmisión y su relación con el grupo es congruente con el concepto mismo de objeto transicional/zona de proximidad cultural en Winnicott (2001). Responden al mismo problema: por un lado la relación sujeto–objeto/la intersubjetividad y por otro: ¿cómo conceptualizar la experiencia de recepción del don?. La teorización de Winnicott (2001) respecto de *la experiencia cultural como espacio potencial*, su interrogación respecto del lugar de la

misma, interpela las concepciones individualistas, monádicas y permite reubicar las relaciones sujeto–cultura. Define una tercera zona, la de la experiencia cultural, siendo las otras dos: la realidad psíquica y el mundo real. Se pregunta dónde está ubicada la experiencia cultural y si la noción de *sublimación* daría cuenta de ello.

Winnicott (2001) dice que usa la expresión “experiencia cultural” como una ampliación de la idea de los fenómenos transicionales y el juego. Aunque no está seguro de poder definir la palabra “cultura”. Sabe sí que el acento recae en la tradición heredada y en la experiencia (coincide con Freud: es necesaria la herencia y la experiencia de ésta), pero en esta relación Winnicott avanza precisando que respecto de esa experiencia cultural “... *pueden contribuir los individuos y los grupos de personas, y que todos podemos usar si tenemos algún lugar en que poner lo que encontremos*” (2001: p 133). Intentemos ubicar esta cuestión del lugar en donde poner lo que encontremos. Paradoja a sostener sin resolver.

Marca allí que los mitos son una acumulación de experiencia cultural. Las experiencias culturales son una continuidad del juego.

El lugar de ubicación de la experiencia cultural es el *espacio potencial* que existe entre el individuo y el ambiente (o primariamente objeto), y lo mismo puede decirse acerca del juego. La experiencia cultural comienza con el vivir creador, cuya primera manifestación es el juego. Este espacio potencial es el que permite encontrar aquello creado, o crear lo encontrado, paradoja que pone en juego la anticipación del niño desde el lugar de la alteridad y que ofrece un espacio potencial donde él se “desarrolle”. Este espacio estaba en la alteridad, pero sólo la experiencia lo construye permitiendo que el niño lo habite. Si este espacio no se le ofrece al niño/a, si no se le da esa oportunidad, “...*no existe entonces zona alguna en la cual pueda jugar o tener experiencias culturales; se sigue de ello que no hay vínculos con la herencia cultural y que no se producirá una contribución al acervo cultural. Como se sabe el niño “privado” es inquieto e incapaz de jugar y posee una capacidad empobrecida para la experiencia en el terreno cultural*” (Winnicott, 2001: p 136–137).

Para que el espacio potencial se produzca como tal se debe producir un sentimiento de confianza del bebé. Esto lo lleva a plantear el efecto de la privación por la pérdida de aquello que se considera digno de confianza, la falta de confiabilidad implicaría la pérdida de esa zona de juego y del símbolo significativo. En los casos de fracaso prematuro en lo que respecta a la confiabilidad ambiental existe otro peligro, a saber, que ese espacio potencial sea colmado por lo que otro inyecta en él. Parece ser que todo lo que en ese espacio proviene del otro es material persecutorio y no se cuenta con medios para rechazarlo. Aquí previene a los analistas respecto de no llenar con interpretaciones esa zona no producida.

El destino del objeto y de esa zona intermedia están atados. Es necesario soportar la posibilidad de destruir el objeto para que el juego se produzca.

Es esa confiabilidad la que permite la separación yo/no–yo y esa separación es la que invita a habitar (producir) el espacio potencial con juegos creadores, con símbolos y con la vida cultural.

Winnicott habla allí de que es “*necesario que quienes cuidan a niños de cualquier edad estén preparados para ponerlos en contacto con elementos adecuados de la herencia cultural, según la capacidad, edad emocional y fase de desarrollo de los niños*” (2001: p 146).

Las creencias son quizás el punto de contacto más cercano para el niño con esa herencia cultural, están hechas con las palabras del otro, supone el soporte del otro (dice Octave Mannoni, 1973), allí aparece lo que el padre, el tío, la madre dijo como prueba de verdad. Aparece una



referencia filiatoria en el espacio que las creencias/leyendas y mitos abren.

Justamente porque lo grupal pone en juego esta tensión que implica para el sujeto ser su fin en sí mismo y un eslabón de la especie, es que en ese espacio de proximidad cultural se ponen en juego los puntos de transmisión cultural, los anclajes.

Sabemos que los mitos se constituyen en una forma de metaforizar los dramas arquetípicos de la humanidad. Estos relatos/leyendas que transportan algo mítico, intentan poner en juego la relación con la muerte, con la pérdida, con la maldad. Se producen como espacios privilegiados para que algo de lo no dicho, de la pérdida no inscrita, comience a circular apoyada en las leyendas/relatos. Historias de aparecidos, donde la frontera entre lo vivo y lo muerto no está estabilizada, donde lo que debiera faltar retorna. Estos relatos hacen un tratamiento de esta inestabilidad. Pérdidas que no hacen duelo, lo real avanza fantasmáticamente. Son aparecidos, no recuerdos. Si los muertos rondan ominosos, los vivos se transforman en sombras y no habrá deuda sino inermidad sacrificial.⁶

Nos es posible hacer lugar ahora a las palabras de Mannoni : *“Lo escolar se define siempre en Bonneuil, haciendo su entrada en la vida cotidiana de cada uno, en función de los mitos, las religiones, la historia”*(1996: p 81).

Este escrito invita a crear espacios de fronteras, de transicionalidades, en los cuales la lectura de los acontecimientos, sea la condición para que el mismo se re–invente constantemente, posibilitando la visibilidad, la enunciabilidad, la emergencia de las subjetividades, a partir de jugar, crear, ficcionalizar, en el encuentro con otros, los vacíos, silencios, sentidos y sin–sentidos de las historias. En ese encontrarse con otros, uno se demora y crea lo propio.

Algunas consideraciones:

Este modo de experiencia en particular, que propone una modalidad de trabajo –taller– donde se intenta poner en acto lo colectivo, allí donde “se arma un juego” para que “cada cual aparezca”, nos interroga fuertemente.

Una de estas preguntas está en el plano de “dar razones de la práctica” y allí cuando intentamos ir más allá de explicar lo que pasó sino que nos proponemos dar razones, se puede inaugurar un lugar de pensamiento, de producción.

Entonces, primer cuestión: el dar razones de la práctica y una segunda cuestión que ubicamos en el plano de lo ético. Por supuesto que estas dos cuestiones están relacionadas, es más: se suponen una a la otra (las razones / la ética) pero las mantendremos separadas a los fines de poder ordenar las preguntas y los órdenes de malestar que ellas acarrearán.

⁶ Tanto la muerte como el niño son, para Agamben, significantes inestables de la cultura... *“así como la muerte no produce directamente antepasados, sino larvas (fantasmas), del mismo modo el nacimiento no produce directamente hombres sino niños, que en todas las sociedades tienen un particular estatuto diferencial”*. (Agamben, 2001: p 122).

Primer cuestión:

La pregunta que nos ronda y que nos convoca a “dar razones” es: ¿cómo se produce esa pacificación en los niños? Y ¿a qué cosa habilita la misma?

Esa pacificación se produce por la vía **del miedo**. El miedo a... va produciendo sus personajes: Estos personajes parecieran perimetrar, recortar ese miedo, permitiendo un pasaje de la inquietud en el cuerpo al miedo a. Desde el desorden –de un portarse mal que habla de no poder portar su propio cuerpo y de una descarga pulsional que no logra amarrarse– al miedo a un personaje nominado y con historia, que viene de afuera. Respecto de estos personajes se podrá tomar distancia, esto conmina a un trabajo. Trabajo que posibilita protegerse de la propia descarga pulsional. Hay una ganancia en este movimiento casi al modo en que Freud lo plantea respecto de la fobia: un peligro externo –al que se puede evitar– permite desplazar ese peligro interno. No resulta secundario que se utilicen las figuras que la cultura les ofrece para encarnar un miedo.

Operación de recorte/perimetración/encarnadura en esas figuras ofrecidas por la cultura.

¿Es esto lo que pacifica?

Quizás algo de esta operación lo posibilita al ligarse a las pérdidas, a los duelos imposibles. Resulta interesante señalar que no todos los niños habían sufrido “en la realidad” las pérdidas que denunciaban en el taller. ¿De qué pérdidas se trata? Muchos de estos personajes “roban niños” esa quizás sea una línea para reflexionar. Parecieran decir que los duelos imposibles roban niños, no dejan que los niños advengan, no hacen lugar a los niños. Pero justamente en este punto de terror aparece la máscara y el juego del “¿puedes perderme?”. Vacilación entre la mirada devastadora y omnipresente y la posibilidad de una reserva, de una protección respecto de esa mirada que aterroriza. Esto se vincula con la segunda cuestión, de orden ético, porque denuncia en el taller mismo su posible recaída en un panóptico disciplinar. De esa mirada que aterroriza (“eso nos mira”) al juego a las escondidas/ a la búsqueda del tesoro.

Posibilidad de aparición de un enigma. Velamiento necesario para proteger el lugar de advenimiento de un sujeto.

Segunda cuestión:

Pasamos a la segunda cuestión: ¿no (nos) ofrecemos al sistema (como) un nuevo dispositivo de disciplinamiento? Se trata no sólo de una prevención sino de algo que nos **interpela en la práctica**. Se trata de algo más fuerte que una pregunta o una prevención. ¿Proponemos un dispositivo más con efecto de disciplinamiento?

Aquí solemos responder que desde nuestra práctica se trata de instalar las condiciones para que una legalidad sea posible. La legalidad implica el lazo, pero no el “todos” de la norma disciplinaria, que precisamente no hace lazo, es superyoico, no produce sujeto. Insta a hacer igual, a hacer como todos.

La distancia entre la legalidad y la normalización reside en una posición ética. No nos resulta tan difícil discernir en la teoría esta diferencia legalidad/disciplina, pero la tensión en la que nos ingresa la práctica nos interpela, ya que nos incluye en el propio juicio que de nuestra práctica hacemos. Es quizás en las instituciones (donde la pregnancia de estos mandatos es mayor y/o más explícita) donde esto nos hace obstáculo. Pero ¿no se trata acaso del meollo de nuestra práctica: allí donde los mandatos superyoicos impiden, por su carácter mismo de satisfacción pulsional, la emergencia del sujeto?, ¿dónde la norma se disfraza de ley?, ¿no es el centro de la



práctica psicoanalítica como discurso crítico de la cultura analizar esta tensión entre legalidad y disciplinamiento?. Esto también nos interroga en nuestra práctica privada, no es un problema con el que nos topamos sólo en las instituciones. La diferencia quizás radique en que en nuestras intervenciones institucionales no podemos desconocer esta tensión.

Esta interpelación (que nos atraviesa) no debe ser obviada, a riesgo de vanalizar el problema y caer en dos posiciones que desconocen la legalidad. Una que plantea, como se suele escuchar a ciertos psicoanalistas, una añoranza de un padre consistente, fuerte (¿blumberización del psicoanálisis?) que finalmente (o al principio) instale la legalidad. Despide un tufo a disciplinamiento inconfundible. La otra posición, más cercana para nosotras y que nos produce obstáculo es: por el temor de esta recaída en el disciplinamiento, por el temor a redoblar la violencia cotidiana que se ejerce sobre las poblaciones con las que trabajamos, el riesgo es que se nos desdibuje la legalidad.

En este sentido la práctica en instituciones visibiliza una dificultad del psicoanálisis que amenaza tornarlo un dispositivo más al servicio de la normalización.

Referencias:

- Agamben, G (2001) *Infancia e historia: destrucción de la experiencia y origen de la historia* Argentina. Adriana Hidalgo editora
- Lacan J (1988) "Posición del inconsciente" *Escritos II*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores
- Mannoni, M (1996) *¿Qué se ha hecho de nuestros niños locos?* Argentina. Nueva Visión
- Mannoni, O (1973) *La otra escena. Claves de lo imaginario*. Buenos Aires. Amorrortu
- Montes, G (1999) *La frontera indómita*. México. Fondo de Cultura Económica
- Percia, M (1997) *Notas para pensar lo grupal*. Buenos Aires. Lugar Editorial
- Testa, M (1996) *Atención ¿primaria o primitiva?* En *Pensar en Salud*. Buenos Aires. Lugar Editorial
- Winnicott, D (2001) *Realidad y Juego*. Barcelona. Gedisa.

Participaron de la experiencia:

Gisela Zampiero, Gabriela Mana y

Cecilia Yaraví, residente de Pre Grado, Residencia Clínica.

*EXPERIENCIA
ROSARIO*



Volviendo a los '90

Hoy ya casi no se llora,
varias mujeres o todas se juntan a beber,
a la par de los hombres,
la disco tiene algo de nostalgia,
pero la música suena eléctricamente en ese ambiente.
Las lluvias son cada vez más fuertes y destructivas,
el cielo llora por todos los que no,
¿bailamos un tango?
¿cantamos un rock?
Tengo miedo,
de todo lo que pasa a diario,
los medios ya no informan,
sólo bajan línea,
la gente les cree.
Extraño mi casa,
quisiera volver a verte,
sólo para recordar,
lo que se siente.
La droga es muy potente,
y siempre, pero siempre, rompe algo adentro,
el fútbol es cada vez más veloz,
¿y Maradona? ¿y Ronaldo? ¿y Pelé?
¿qué hacemos con ellos?
Las parejas ya no son naif, ni simpáticas,
¿te querés arreglar conmigo?
Las ciudades ya no duermen...
Yo tampoco,
¿y si soñamos más?
¿no sería mejor?
La vorágine de los días asusta,
sólo la verdad,
logra calmar la ansiedad,
¿todavía existe el Rivotril?
Estamos pasando, largo ya, los 2000,
y yo, todo el tiempo,
indefectiblemente,
estoy volviendo a los '90.

Fernando Arias





Habitar instituciones: caja de herramientas para el análisis y el acompañamiento de situaciones colectivas¹

To inhabit the institutions: tool box for the analysis and the accompaniment of collective situations

Iván Branner²

Resumen

El presente artículo comunica los resultados del Trabajo Final Integrador (TFI) en la Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria: “Acompañamiento Institucional: caja de herramientas para el trabajo de los equipos en la construcción, crisis y/o refundación de las instituciones”, dirigido por la Dra. Rosana Onocko Campos.

El TFI apuntó a construir una caja de herramientas con la cual promover el trabajo de los colectivos organizados para una tarea, en situaciones más o menos institucionales. La metodología utilizada fue la elucidación crítica: pensar lo que hicimos para saber lo que pensamos.

El recorrido conceptual propuesto puede resumirse en las siguientes hipótesis:

Los *analizadores*, principal herramienta del Análisis Institucional (Lourau, 1975, 1980, 2001), operan en pos de la disolución de las formas sociales coaguladas como la *burocracia*; esto significa que su uso promueve parcial-

mente *procesos de desinstitucionalización*.

En cambio, los *procesos de institucionalización* de situaciones colectivas emergentes nos llevaron a discernir los momentos grupales de *serie, fusión, fraternidad-terror y organización* (Sartre, 1963).

Para cada una de estas situaciones discernimos intervenciones específicas de Acompañamiento Institucional:

- (a) *Intervenciones de integración*: construcción o relevamiento de un *punto-en-común* que catalice el pasaje desde la serie hacia la fusión.
- (b) *Intervenciones de excedencia*: la *problemática histórico-social* y la *tarea primaria* de la institución rebasan el cierre identitario de la fraternidad-terror.
- (c) *Intervenciones de transversalidad*: especificación y puesta en relación de funciones horizontales y verticales para la organización de los equipos de trabajo.

Palabras clave: *análisis institucional – acompañamiento institucional – situaciones colectivas – intervenciones*

¹ El presente artículo fue escrito sobre la base del Trabajo Final Integrador de la Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria “Acompañamiento Institucional: caja de herramientas para el fortalecimiento del trabajo de los equipos en la construcción, crisis y/o refundación de las instituciones” de mi autoría, dirigido por la Dra. Rosana Onocko Campos.

² Psicólogo y Profesor de Psicología. Especialista en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria (Universidad Nacional de Rosario, Argentina). Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). Trabaja en consultorio privado y en instituciones públicas de salud, educación e inclusión social. ivanbranner@hotmail.com.

Abstract

This article communicates the results of the Final Integration Work (FIT) presented at the end of the Career of Specialization in Clinical, Institutional and Community Psychology. The title is “Institutional Accompaniment: tool box for the work of the teams in the construction, crisis and / or refoundation of institutions”. It was directed by Dr. Rosana Onocko Campos.

The FIT aimed to construct a tool box which promotes the work of the groups organized for a task, in more or less institutional situations. The used methodology was the critical elucidation: to think what we did to know what we think. The conceptual path can be summarized in the following hypotheses:

The *analyzers*, principal tool of the Institutional Analysis (Lourau, 1975, 1980, 2001), operate in pursuit of the dissolution of the social forms coagulated as the *bureaucracy*; this means that its use promotes partially *processes of desinstitutionalization*.

On the other hand, the *processes of institutionalization* of emergent collective situations led us to discern the group moments of *series, fusion, brotherhood–terror and organization* (Sartre, 1963).

For each of these situations we discern specific interventions of Institutional Accompaniment:

- (a) *Interventions of integration*: construction or report of a common–point that catalyzes the passage from the serie towards the fusion.
- (b) *Interventions of leave*: the historical–social problematic and the primary task of the institution exceed the identity closure of the brotherhood–terror.
- (c) *Interventions of transversality*: specification and posts in connection of horizontal and vertical functions for the organization of the working–groups.

Keywords: *institutional analysis – institutional accompaniment – collective situations – interventions*

I. Introducción

Lo que llamo elucidación es el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan.

(Castoriadis, 1987: 12–13).

Hace años venimos curioseando en torno a desarrollos conceptuales y metodológicos del psicoanálisis, el grupalismo, el análisis institucional y el sanitarismo que relancen el trabajo de los equipos en las instituciones. Desde entonces, hicimos de cada espacio colectivo – con distintos modos de estar ahí– una especie de banco de prueba de conceptos e hipótesis respecto de la construcción, el funcionamiento y las dificultades de las situaciones colectivas.

Así, con varias experiencias a lo largo del tiempo, fuimos enriqueciendo asistemáticamente un conjunto de nociones que nos fueron sirviendo a veces para indignarnos (cuando funcionan como ideal), a veces para desencadenar procesos (cuando funcionan como herramientas).

Producto de haber pasado aquel conjunto intuitivo de nociones por un proceso de elucidación crítica, en el presente artículo el lector encontrará desarrollos conceptuales de diagnóstico e intervención en/con/para distintos tipos de situaciones colectivas.

Operativizamos la metodología de la elucidación crítica de la siguiente manera:

- (1) Construimos narrativas de distintas situaciones colectivas, como modo de objetivar un material que sirviera de punto de partida.
- (2) Produjimos comentarios de las narraciones al detalle, análisis interpretativo de *cada una* de ellas en su más profunda singularidad.
- (3) De los distintos análisis, relevamos aquellos conceptos que se nos fueron evocan-



do con recurrencia —ya no *en cada* análisis, sino *entre* o *atravesando* todos ellos.

- (4) Por último, realizamos una búsqueda bibliográfica en torno a cada uno de estos conceptos para profundizar y conjugar sus sentidos con las situaciones colectivas de las prácticas.

Por ende, aquí haremos una presentación de resultados teóricos, meramente ilustrados con situaciones de las prácticas; cuando en realidad la elucidación realizó el camino inverso: partió de situaciones de las prácticas, entre las cuales pudimos ir armando una caja de herramientas.

Nuestro recorrido partirá de visitar, revisar e ilustrar los aportes del Análisis Institucional (con Lourau, 1975, 1980, 2001) para orientar las intervenciones ora en el sentido de los *procesos de institucionalización*, ora en el sentido de los *procesos de desinstitucionalización*.

A paso seguido, desagregaremos estos procesos en momentos grupales de serie, fusión, fraternidad—terror y organización (con Sartre, 1963).

Luego, para cada uno de estos momentos, propondremos distintos conceptos que orienten los acompañamientos a los colectivos hacia la integración, la excedencia o la transversalidad, según sea la particularidad de cada situación.

Para concluir, se sintetizan las hipótesis diseminadas a lo largo del artículo al modo de una caja de herramientas que enmarca las situaciones colectivas en procesos de institucionalización o de desinstitucionalización, las ubica diagnósticamente en alguno de los momentos grupales, y luego las articula con las intervenciones específicas para su análisis y acompañamiento.

II. Con Lourau

La institución no es una cosa (versión sociologista) ni un fantasma (versión psicologista), sino un proceso: el movimiento de las fuerzas históricas que hacen y des-hacen las formas.

(Lourau, 1980: 78).

(Narración N.º 1: Escuela B)

Una escuela había sido conmovida por la violencia física de la madre de un alumno a una docente. Según las docentes de la institución, la respuesta de las autoridades ministeriales habría sido proteger al niño y a su madre, en desmedro de la docente damnificada y desamparada. Esto, por el alcance mediático de la situación y por la ausencia por tiempo indeterminado de esta docente en su espacio de trabajo, alarmó a sus compañeras.

Con un equipo de intervención institucional, y luego de entrevistar a los directivos, abrimos reuniones semanales de trabajo junto a los docentes.

Al comienzo, todo giraba en torno a la figura de la compañera golpeada. Entonces, de las mismas participantes surgió la propuesta de invitarla para hablar de lo sucedido. Cuando se encontraron, no pudieron hablar de lo que efectivamente (le) había pasado: la conversación giró en torno a la falta de respuestas claras y deseables del ministerio en cuestión.

Luego de la visita, parte del colectivo que concurría a la intervención dejó de referirse con exclusividad a la docente, promoviendo “seguir adelante”.

Al encuentro siguiente dejaron de concurrir varios maestros. Esto llevó a los

presentes a retomar la pregunta de por qué y para qué estaban ahí, participando de la intervención.

Posteriormente, comenzaron a construir una versión institucional del episodio, versión que pudieran transmitir a los alumnos del establecimiento.

A partir de allí se continuaron instancias de retrabajo de distintas situaciones del cotidiano escolar, todas ellas caracterizadas por distintos modos de tratar con los familiares de los alumnos.

Cada vez que recurrimos al Análisis Institucional, las primeras categorías –y a veces las únicas– que se nos aparecen son las de lo instituido y lo instituyente. Ahora bien, para analizar la situación colectiva que se relató, revisitamos y revisamos las principales obras de René Lourau (1975, 1980, 2001) para reconstruir los aportes de esa tradición, para hacer de ellos una herencia. Ahí encontramos conceptos como el de *institucionalización* y el de *desinstitucionalización*, conceptos útiles pero llamativamente olvidados, a partir de los cuales lo instituido y lo instituyente toman dinámica y sentido.

La institución es el proceso mediante el cual nacen las fuerzas sociales instituyentes que, a menudo, terminan por constituir formas sociales codificadas, fijadas e instituidas jurídicamente. El conjunto del proceso es la historia, la sucesión, las interferencias y la mezcla de fuerzas contradictorias que funcionan tanto en el sentido de la *institucionalización* como en el de la *desinstitucionalización*. Tanto en el sentido de la imposición, del reforzamiento, del mantenimiento de las formas como en el sentido de su muerte, de su disolución, de su desaparición (Lourau, 1980: 73).

La *desinstitucionalización* es el efecto buscado de la intervención institucional. Lourau (1975) define al Análisis Institucional como provocación, como puesta en crisis, como desplazamiento de lo instituido por parte de la acción instituyente de una base social particular o del analista. Ubica como su principal herramienta al analizador, entendiéndolo como “concepto de lo negativo en la intervención analítica” (Lourau, 1980: 156). A su respecto, dirá que “el efecto analizador es lo que permite fundar una sociología de la autodisolución” (p 223). Además, que “el analizador desinstitucionaliza, *revela el instituyente aplastado bajo el instituido* y, al hacerlo, des-arregla al instituido. (...) Desmaterializa las formas de la opresión revelando las fuerzas que en ellas se esconden y combate todas las formas materiales” (p 156. Las cursivas son nuestras).

Nosotros sostendremos que este modelo de intervención puede ser pertinente para instituciones que

(...) durante su trayecto histórico presentan momentos de quiebre, de conflicto, de malestar, pero cuyo proyecto, en principio, no está puesto en cuestión. (...) [donde] lo que prima es algún tipo de desencuentro y lo que aparece es una escena institucional burocratizada, invadida por el espíritu de la pesadez. (...) Ese desencuentro se muestra como insatisfacción, como sentimiento de enajenamiento frente al proyecto institucional en el que están inmersos o se refleja en la distancia que hay entre lo que esa institución se propone como fin y la modalidad con la que lo lleva adelante (Markwald, 2007: 13).

En cuanto a la *institucionalización*, Lourau (2001) escribe que lo instituido y lo ins-



tituyente “se confrontan, se enfrentan, y el efecto de espejo deformante así producido es el comienzo de un tercer término” (p 124). La institucionalización es el trasvase de lo instituyente en lo instituido, el proceso que lleva a la estasis de los movimientos instituyentes que, voluntariamente o sin advertirlo, convencen u obligan a lo instituido a legitimarlos. Dialécticamente, es cuando una potencia instituyente no solo niega lo instituido, sino que llega a negarse a sí misma afirmándose en un nuevo instituido. Se trata de la organización *en* y *del* movimiento instituyente, del proceso por el cual las fuerzas sociales devienen formas que a su tiempo producen otras fuerzas. Es la parte ‘positiva’ o constituyente del proceso que garantizará la legitimidad, la duración de estas formas. Los modos de legitimación que, en el devenir histórico, hacen acceder a un movimiento, a las fuerzas sociales, a los agrupamientos orientados hacia un fin, hacia el estado de institución³.

Complejizando dialécticamente la polaridad entre lo instituido y lo instituyente, agregamos los dos conceptos que rescatamos de nuestra lectura:

← Desinstitucionalización ←
Instituyente – Instituido
→ Institucionalización →

En la Narración N.º 1: Escuela B, el trayecto de la intervención pasó desde un momento de desinstitucionalización hacia uno de institucionalización. La intervención institucional ofició de espacio de elaboración del episodio puntual de violencia, a partir del

³ Al mismo tiempo, la negación de esas fuerzas que lleva a la creación del positivo, del nuevo instituido; esto es, la pérdida de la fuerza instituyente, de la eferescencia creativa, de la utopía, de lo negativo, de la energía social –o, mejor dicho, la captación de esa energía.

cual habíamos sido convocados. El daño a la docente fue tomado como un analizador que, luego de la conmoción, permitió a las docentes el desmontaje, la disolución de la relación histórica y supuesta entre padres y docentes. Paulatinamente, ello fue haciendo lugar a la construcción colectiva de herramientas, a partir del análisis de viñetas extraídas del cotidiano escolar. De ese modo, se avizoraron distintas formas de instituir vínculos de confianza entre los distintos actores de la comunidad educativa.

Ahora bien: en ocasiones experimentamos que ante/por los procesos de desinstitucionalización puede no haber una base social instituyente aplastada bajo lo instituido. Muchas veces nos encontramos, en cambio, en/con situaciones colectivas “que se encuentran a la deriva, *donde la alternativa de la desintegración parece más próxima*”⁴ (Markwald, 2007: 14).

De hecho, el uso de los analizadores para horadar lo instituido haciendo supuesto lugar para lo instituyente termina por disolver estas situaciones colectivas emergentes. Por lo tanto, estos instrumentos de intervención por sí solos resultan contraproducentes. Tenemos que pedir auxilio, entonces, a categorías que nos permitan acompañar y promover el trabajo de estas situaciones colectivas. Para ello, proponemos un retorno productivo a Jean Paul Sartre (1963).

III. Con Sartre

En el presente apartado recuperaremos de Sartre los momentos grupales de *serie, fusión, fraternidad–terror, organización y burocracia*. Si los imaginamos a lo largo de una secuencia, vemos cómo restituyen toda su amplitud a los

⁴ Las cursivas son nuestras.

procesos de institucionalización, en todos y cada uno de sus momentos y matices.

Serie → Fusión → Fraternidad/Terror
→ Organización → Burocracia.

Ahora bien, vale la aclaración: si bien esta secuencia puede recorrerse progresivamente –un momento después del otro–, el pasaje entre los distintos momentos no es natural, teleológico u obligatorio, ya que el colectivo puede quedar coagulado en alguno de estos momentos. Incluso pueden darse regresiones –de un momento adquirido a un momento previo, aparentemente superado– y también coexistencias –cuando hallamos en el mismo colectivo distintos segmentos, cada uno en un momento distinto, habilitando o resistiendo el pasaje entre ellos (Schenquerman, s/f).

Repasaremos sucintamente estos conceptos a partir de los aportes de varios autores (Sartre, 1963; Rosenfeld, 2012; Varela, 2009).

Serie o dispersión:

Es la instancia en que los agrupamientos colectivos existen sólo como cantidad, sin que haya en quienes los integran conciencia de constituir un conjunto humano. Cada miembro aparece cosificado, indiferenciado y es sustituible por los otros. En este sentido, son iguales e intercambiables. El objetivo o la finalidad convocante de la serie le es ajeno. De ahí su impotencia para transformar la realidad.

Se trata de una numerosidad de sujetos anónimos, desconocidos entre sí, que coexisten en un mismo lugar y al mismo tiempo. El ejemplo clásico que da Sartre es la fila de ciudadanos esperando el colectivo. Si bien pueden estar uno al lado del otro, nunca están *juntos* o *entre* ellos. Cada uno cuenta por sí mismo. La comunicación puede parecerse a un

diálogo... de sordos, ya que cada uno enuncia su monólogo sin relación con el de los demás.

Con esta multiplicidad de soledades, con esta muchedumbre solitaria, Sartre visibiliza un grado mínimo de sociabilidad: alienada, quejosa y resignada.

Fusión:

Momento eufórico del encuentro, del “nosotros” en que la toma de conciencia de una tarea común y de la interdependencia entre las personas permiten la salida de la alienación. La tarea común sustituye la contemplación por una causa nueva, propia y constitutiva del grupo, más allá de la serie, de la fila, del conjunto.

Fraternidad/Terror:

Para no recaer en la dispersión y en la seriedad, el grupo empieza a ejercer una “presión” sobre sí mismo: controla las posibilidades de fuga, de desviaciones y de no-participación. Cada uno es controlado por el otro y por sí mismo. Se manifiestan distintos grados de persecución y de ajusticiamiento de la disidencia respecto del proyecto⁵.

Franco Ingrassia (2013) advierte cuando en los grupos se producen cierres identitarios: “Intentos de rigidificación de la composición (...) proceso en el cual una experiencia de autoorganización intenta plegarse sobre sí misma, negando la inconsistencia necesaria para que haya autoalteración y proponiendo una respuesta reactiva ante la dispersión” (p 9–10).

Estos cierres identitarios coagulan una versión hostil del *afuera* y una versión purifi-

⁵ Este momento encuentra su primer germen en el *juramento* (concepto sartreano que aquí no desplegamos). Si el juramento comporta obligaciones –y la primera de ellas es la fidelidad al grupo– es bajo la amenaza de castigar su incumplimiento.

De la serie a la fusión: un *punto-en-común*.

(Narración N.º 2: Escuela G)

De una escuela nos convocó el equipo directivo conformado por directora y cuatro vicedirectoras, dos de cada turno. El pedido establecido en un comienzo tenía que ver con las dificultades de priorizar la misión pedagógica de la institución por encima de la administración y el mantenimiento del establecimiento.

Desde el comienzo surgieron las distintas cargas –físicas, mentales y sociales– del desempeño de la función de dirección y vice–dirección. Nos presentaron el caos institucional, la pululación inabordable de situaciones y la arbitrariedad de los actores.

Notábamos que en el equipo las tensiones se iban coagulando poco a poco en diferencias interpersonales insalvables. Esto dio lugar a la pregunta de por qué cada una había llegado hasta ahí, como así también a ataques y defensas entre ellas. Ninguna pensaba seguir en el cargo al año siguiente.

En el transcurso de la intervención fueron surgiendo distintas líneas de problematización: ¿Qué decisiones venían tomando ellas ante los llamados y las urgencias? ¿Cómo podían articular las dimensiones administrativas y pedagógicas en la misión institucional? ¿De qué manera se organizaban como equipo directivo para promoverla?

No obstante, ello no fue suficiente para sostener y fortalecer el trabajo de este equipo directivo. Luego de un conflicto interpersonal, las integrantes discontinuaron la asistencia a las

reuniones de la intervención. A veces venía una, a veces venía otra. La intervención se interrumpió. Por lo menos ahí, no pudieron seguir encontrándose.

Al equipo directivo de aquella escuela –y a la intervención institucional– le fue imposible propiciar (encontrar o construir) un *punto-en-común* que apuntale descantadamente a sus integrantes a la tarea institucional y entre sí. Lo que predominaba en esta situación colectiva era la tendencia a la disolución, la individualización cada vez mayor de los asuntos –en otras palabras: la inminencia de la serie y la dispersión.

Kaës (1998) atribuye esta fuente de sufrimiento institucional a una perturbación de la función instituyente, a la pérdida de la ilusión: “la falta de ilusión institucional priva a los sujetos de una satisfacción importante y debilita el espacio psíquico común de los investimentos imaginarios que van a sustentar la realización del *proyecto* de la institución” (p 34).

Basándose en este autor, Rosana Onocko Campos (2007) agrega que

esta identificación narcisística con un conjunto suficientemente idealizado es necesaria para soportar las dificultades internas y externas. Esto refuerza nuestra idea de que misión, directrices, valores comunes, etc. tienen su papel (...) Cada vez que un grupo consigue escribir un *para qué* común, está embarcado junto en una ilusión, en un sueño, o lo que llamamos más técnicamente como germen de un proyecto (p 97).

Nosotros definiremos como *punto-en-común* a estos elementos centrales que aglutinan y arman unidad, ilusión de identidad colectiva y poder grupal. Estos elementos centrales implican una promesa de realización, possibilitando trayectos y sentidos colectivos (sin ellos,



cualquier sentido no sería... sino particular)⁶.

Que los trabajadores se sienten uno al lado del otro, alrededor de una mesa, no conlleva necesariamente que estén produciendo pensamiento y tomando decisiones en torno a las dificultades que se le van presentando, respecto de las prácticas y su institución. Lo cierto es que sin un punto-en-común, los trabajadores en lugar de construirse como equipo de trabajo se encuentran condenados a estar uno al lado del otro –en el choque o en el amontonamiento– como soledades coexistentes, como muchedumbre solitaria sin cooperación alguna.

El punto-en-común es aquello en torno a lo cual adquiere valor y sentido el estar-juntos en el trabajo. Puede ser la población-objeto, una práctica específica, el proyecto institucional, un mismo escenario, una identidad, el sacrificio de algún chivo expiatorio –interno o externo–, la novela institucional o tantos otros. Puede ubicarlo un coordinador, consensuarse entre todos o hacerlo un comité, coagularse en un liderazgo (formal o informal). Obviamente que poner/encontrar allí una cosa o la otra no será sin consecuencias.

Junto con Pichon-Rivière (2001), para nosotros lo mejor a poner ahí es la tarea del equipo. La tarea es al equipo lo que el ideal al sujeto, lo que un temario a una reunión, lo que un proyecto a una institución. En cualquier caso, se trata de construir un futuro deseable para el conjunto que lo impulse a ir atravesando las dificultades en el trayecto hacia su realización –trayecto siempre marcado por el equívoco, el conflicto y la contradicción. Construir y visitar estas producciones tiende a dar consistencia a la formación colectiva, la consolidan en su inmanencia.

Al fin y al cabo, revisamos que en las situaciones colectivas de *serie* o de *dispersión* no nos llamamos a poner en causa analizadores, sin antes contar o producir *intervenciones de integración*: relevar/construir ciertos *puntos-en-común* que generen valor, sentido y cohesión al equipo, a contracorriente de su disolución. Con esta herramienta, y parafraseando al cantante Jorge Drexler, nos vemos llamados a “armar la trama más que el desenlace”.

Más allá de la fraternidad-terror: deuda y promesa de lo colectivo.

Hay una (...) dificultad de tomar –y sostener– el vacío del munus como objeto de reflexión ¿Cómo pensar el puro vínculo sin llenarlo de sustancia subjetiva? ¿Y cómo mirar sin bajar la mirada la nada que circunda y atraviesa la res común? Pese a todas las precauciones teóricas tendientes a garantizarlo, ese vacío tiende irresistiblemente a proponerse como un lleno, a reducir lo general del ‘en común’, a lo particular de un sujeto común.

(Espósito, 2007: 44).

Las configuraciones colectivas que ubicamos con Sartre como *fraternidad-terror* proclaman una identidad autosuficiente como un equivalente de “lo común”. Así nos encontramos en/con muchos equipos que por momentos se sostienen describiéndose *siendo* de determinada manera.

Esta concepción de lo común termina por construir un *nosotros* cerrado y enfrentado con *otros*, cuyo destino es el aislamiento y la segregación. Aquí lo común se vitaliza rápidamente a partir de la inmunidad y del sacrificio –cuando no de *otros*, de algún *otro* entre *nosotros*.

Una de las tensiones que habitan estas situaciones colectivas es, por tanto, la delimitación absoluta entre un adentro y un afue-

⁶ No obstante, su existencia nunca produce un sentido eternamente estable, sino solamente una fijación –aunque necesaria– relativa y temporaria.

ra (“equipos cascarudos”, Onocko Campos, 2003: 122). Un *adentro* se recorta, se clausura y se sobre-invierte de confort y comodidad, mientras que el *afuera* se mal-viste (con sospecha u hostilidad) o se des-viste (con desconocimiento e indiferencia).

No es raro encontrar que en tales circunstancias salgan a la luz versiones míticas de los comienzos, como si su sola evocación nostálgica permitiera a los integrantes re-encontrarse siendo lo mismo y juntar fuerzas para seguir adelante. Roberto Espósito (2007) habla de *declinaciones míticas de lo común* cuando estas versiones afirman el origen como destino, como presupuesto destinado a la realización. Nosotros consideramos que esta ilusión es necesaria por un tiempo (fundante, seguramente) luego del cual la misma cae, pudiendo en adelante revisarse y/o revisarse.

Coincidimos con Espósito (2007) en que

Lo colectivo no es lo propio, no es una sustancia, una identidad, una propiedad o una esencia. No lo constituye una estabilidad de posesión, una propiedad de los sujetos, una cualidad ni siquiera agregada. Concebirlo de este modo alimenta una concepción inmunitaria que sustancializa al ser, lo rellena al mismo tiempo que lo aísla. Lo colectivo es el conjunto de personas unidas no por un ‘más’, sino por un ‘menos’ (...), está fundado en una pérdida, en una cesión, en una sustracción. Lo común es compartir un deber, una deuda. Lo común sería, en todo caso, el reparto de una carga, de un deber o de una tarea, y no la continuidad de una sustancia. El espacio o la condición por la cual existimos, experimentamos, nos ex-ponemos (p 29–30).

Subrayamos: lo común es el recibimiento

de un don por el cual contraemos una deuda. En los equipos de trabajo, se trata de la *problemática histórico-social* cuyo abordaje asumimos y que positivizamos como promesa, como finalidad, como *tarea primaria de la institución* (Kaës, 1998). *Deuda y promesa, problemática histórico-social y tarea primaria de la institución* trascienden la formación colectiva poniéndola en sentido. Producen integración en el equipo –pero no en sí y para sí, sino– por *excedencia*.

(Narración N.º 3: Agrupación estudiantil.

Cuarto Frío. Trayecto en Red)

Un grupo de estudiantes universitarios, luego de escindirnos de una agrupación estudiantil, comenzamos a analizar las llamadas “prácticas militantes tradicionales”.

Con mucha elaboración y ya agotadas las prácticas que analizar, intentamos reinvestir el escenario político. Nos dimos cuenta entonces de que habíamos armado un discurso purista y binario que oponía “la política” a la “politiquería”. Curiosamente, hacíamos coincidir “lo mejor” con las prácticas políticas propias y “lo peor” con toda práctica política ajena.

Este discurso nos confinó rápidamente a la decepción y al aislamiento.

Sin embargo, reconstruir nuestro objetivo general de transformar las condiciones de vida de los estudiantes, nos impulsó a recorrer un trayecto en red, más allá del cierre identitario en el que nos habíamos *aguetinado*⁷.

Cuando nos encontramos en/con situaciones colectivas de *fraternidad-terror*, procedemos por *operaciones de excedencia*, buscando

⁷ Juego de palabras que condensa “aglutinado” con “gueto”.



y reubicando elementos que *trasciendan* estas conformaciones poniéndolas en causa, en meta –al fin y al cabo, en sentido– *más allá* de sí mismas. El sentido de la situación colectiva la atraviesa *desde y hacia afuera*, excediéndola, rebasándola, trascendiéndola.

Transversalidad en la organización.

Propongo introducir (...) un nuevo concepto: el de transversalidad en el grupo. Transversalidad por oposición a:

– *Una verticalidad como la que encontramos por ejemplo en las descripciones hechas por el organigrama de una estructura piramidal (jefes, subjes, etc.);*

– *Una horizontalidad como la que se puede realizar en el patio del hospital, en el pabellón de los furiosos, mejor aún en el de los chocos, donde las cosas y la gente se las arreglan como pueden en la situación en que se encuentran.*

La transversalidad es una dimensión que pretende superar las dos impasses, la de una pura verticalidad y la de una simple horizontalidad; tiende a realizarse cuando una comunicación máxima se efectúa entre los diferentes niveles y sobre todo en los diferentes sentidos.

(Guattari, 1976: 100–101)

La organización de los equipos de trabajo es la dinámica interna que el equipo se da para permitir y favorecer el desarrollo de su tarea. En perspectiva de transversalidad, no cabe reducir las relaciones de poder en los colectivos de trabajo a su dimensión vertical, santificada o endemoniada. Tampoco cabe homogeneizar, anular todas las diferencias en aras de una horizontalidad de moda. Coincidimos con Rosana Onocko Campos (2003) en que:

(...) todo equipo será un equipo de diferentes, y no de iguales. En algunos ambientes de trabajo –llamados democráticos– esto es permanentemente velado por un discurso “políticamente correcto” de la igualdad. No compartimos esto, y afirmamos que esa cuestión hace obstáculo, muy frecuentemente, a la tarea (p 122).

Un equipo de trabajo es, por tanto, mucho más que sólo horizontalidad o sólo verticalidad. No haremos de ellas *modelos puros* de conformación de los colectivos de trabajo. Vamos a presentarlas, en cambio, como dos *vectores* que atraviesan las articulaciones formales e informales en aquellos. Entender que en los equipos de trabajo las diferencias funcionan como *verticales* (por ejemplo, entre trabajadores de distintos niveles) y/u *horizontales* (por ejemplo, entre trabajadores de distintas disciplinas) invita a pensar cómo efectuar la “comunicación máxima (...) entre los diferentes niveles y sobre todo en los diferentes sentidos”⁸.

Esto quiere decir que así como una diferenciación vertical de lugares suele recorrerse descendentemente (se dan órdenes, se “baja línea”), también puede recorrerse ascendentemente (se elevan propuestas, se agendan temas).

Esto quiere decir, también, que las diferencias horizontales pueden articularse, que no necesariamente funcionan como compartimentos estancos: aislados, fragmentados o en conflicto entre sí.

⁸ De todas maneras, hay algo que excede la distribución general del poder en las unidades de producción; esto es, el abordaje de cada situación. Entonces, toda propuesta organizativa general –distribuidora de las relaciones de poder– conviene tensionarla (solidarizarla y conflictuarla) con las vicisitudes de cada situación problemática y con el diseño respectivo de su estrategia de abordaje.

Entonces: a la par que cuentan con metas comunes, los equipos de trabajo van diferenciando y distribuyendo funciones. Las funciones son lugares y prácticas posicionales: específicas, diferenciadas –en verticalidad y en horizontalidad– pero relacionales –articuladas, en cooperación y en conflicto. Esta distribución supone mecanismos de adjudicación (por otros) y asignación (por sí mismo) respecto de qué hace cada–función y qué se hace entre–todos en el marco del proyecto compartido.

(Narración N.º4: Centro de Día)

En una institución de inclusión para jóvenes, bajo el slogan de “todos hacemos todo”, los trabajadores terminábamos siendo polivalentes a la vez que ciertas tareas necesarias, requeridas, quedaban vacantes. A consecuencia también de ello, se producían malestares y cortocircuitos entre compañeros cuando alguno decía que “no” a “hacer de todo”.

Ante esta situación, acompañamos al equipo a construir los objetos prioritarios de cada práctica y a pensar cómo pueden articularse estratégicamente, con las situaciones de la población y entre sí. A partir de una planificación analítico–institucional que incluía ejercicios metodológicos interdisciplinarios, construimos que:

- un *tallerista* se ocupa de la dimensión pedagógica, cultural y/o productiva (oferta un lenguaje desde el propio oficio);
- un *educador* acompaña a los jóvenes en la convivencia cotidiana (vínculos, acciones y saberes que van ocurriendo a lo largo de la jornada);

- un *trabajador social* dispone y facilita el acceso a los distintos espacios y programas de inclusión para el armado de circuitos específicos junto a cada joven;
- un *psicólogo* analiza e interviene directa e indirectamente respecto de la dimensión subjetiva de los jóvenes; y
- un *coordinador*, entre otras cosas, combina estratégicamente las prácticas del equipo de trabajo.

A partir de allí pudieron ensayarse algunas articulaciones:

Tallerista + Educador +
Coordinación = Armado de la
Jornada diaria para los jóvenes.

Trabajo social + Psicología +
Educador = Espacio de Admisión.

Tallerista/educador + Psicología =
Entrevistas conjuntas y Retrabajo de
espacios grupales.

Todo el equipo = Retrabajo de
situaciones singulares.

Transversalizar la organización es, en el marco del proyecto compartido, ensayar *operaciones de diferenciación*, de distribución de incumbencias y de puesta en funciones específicas, a la vez que relacionales e interdependientes. Esto es articular las prácticas sin homogeneizarlas. Esto es, al fin y al cabo, sostener “el derecho a la singularidad en el marco de lo colectivo” (Schenquerman, s/f).



V. Síntesis

La práctica es un conjunto de relevos de un punto teórico a otro y lo teórico, un relevo de una práctica a otra. Ninguna teoría puede llegar a desarrollarse sin llegar a una especie de muro, y la práctica es necesaria para perforar ese muro.

Una teoría es exactamente como una caja de herramientas (...) es preciso que sirva, que funcione, y que funcione para otros, no para uno mismo. Si no hay personas que se sirvan de ella, comenzando por el propio teórico, que deja entonces de ser teórico, es que la teoría no vale nada, o que aún no llegó su momento.

(Deleuze, y Foucault, 1972: 107–108).

Partimos distanciándonos de concepciones que ubican lo *instituido* y lo *instituyente* como instancias coaguladas, ofreciéndonos la oportunidad de pensarlos como coeficientes, como proporciones distintas en cada situación o momento de lo colectivo, por tanto generadoras de distintos procesos: tanto de *institucionalización* como de *desinstitucionalización*.

Ubicamos que el Análisis Institucional supone como principal ámbito de intervención la *burocratización* de las instituciones (polo derecho de la secuencia sartreana); es decir, que herramientas como el analizador tienden a disolver las formas sociales instituidas en pos de liberar las (supuestas) potencias instituyentes.

Sin embargo, situaciones colectivas emergentes, nos llevaron a tender la secuencia sartreana en toda su amplitud, interviniendo a partir de sus otros conceptos: *serie*, *fusión*, *fraternidad–terror* y *organización*. En este punto, contar con todos ellos para analizar cada situación colectiva nos permite avizorar con mayor precisión algunas orientaciones para el trabajo en/con estas situaciones.

Para sintetizar nuestra caja de herramientas para el análisis y el acompañamiento de situaciones colectivas, punteamos:

- En el momento de *burocratización* de la institución, un analizador o una potencia instituyente puede agujerear lo instituido. Tenemos aquí un primer movimiento de *desinstitucionalización* (Primer momento de la Narración N.º 1: Escuela B).
- A paso seguido, una potencia instituyente puede ser capaz no solo de negar lo instituido sino de negarse a sí misma, afirmándose en un nuevo instituido, fundando uno distinto al anterior. He aquí un *proceso de institucionalización* (Segundo momento de la Narración N.º 1: Escuela B).
- Ahora bien: ante la disolución de las formas instituidas –o contra la vigencia de su rigidez mortificante– no siempre encontramos una fuerza instituyente aplastada, sino que muchas veces nos chocamos con la *serie* o la *dispersión*. Este momento llama a producir *intervenciones de integración*, al relevamiento o a la composición de un *punto–en–común* (lo que no ocurrió en la Narración N.º 2: Escuela G).
- Cuando nos encontramos en/con situaciones colectivas de *fraternidad–terror*, procedemos a la búsqueda y reubicación de los elementos que trascienden esta conformación poniéndola en causa, en meta –al fin y al cabo, en sentido– más allá de sí misma. Se trata de “encontrar la decisión que, en cada caso, ponga a la composición en una situación de exceso sobre sí misma” (Ingrassia, 2009). Nominamos a estas como *intervenciones de excedencia* (Narración N.º 3: Agrupación estudiantil. Cuarto frío. Trayecto en Red).
- Por último, en/con la situación colectiva de *organización*, promovimos la diferenciación de –y la puesta en relación entre– responsabilidades o funciones específicas,

proponiendo la *transversalidad* como la máxima articulación entre todos los niveles y en todos los sentidos posibles (Narración N.º 4: Centro de Día).

No es necesario circunscribir un determinado tipo de intervención a cada institución, como si entre aquellas y éstas hubiera relaciones lineales y unívocas, de una a una. Más bien apostamos a que, en/con cada proceso institucional se vayan produciendo distintas situaciones o momentos de lo colectivo, y por ende, distintas intervenciones a las que ir recurriendo. ¿Cuáles? ¿Cómo? Dependerá en parte del diagnóstico, de la posición en la institución y del tacto de quienes las habiten.

Referencias

- Castoriadis, C. (1987) *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona, Tusquets.
- Deleuze, G. y Foucault, M. (1972). *Los intelectuales y el poder. Estrategias de poder*. Obras esenciales. Volumen II. Barcelona, Paidós.
- Espósito, R. (2007) *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Guattari, F. (1976) “La transversalidad”. En *Psicoanálisis y transversalidad. Crítica psicoanalítica de las instituciones*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Ingrassia, F. (2009) *Autoorganización*. Visita 19 de abril de 2013 pensarenladispersión.files.wordpress.com/2010/11/autoog.doc
- (2013) *Estéticas de la dispersión*. Rosario, Beatriz Viterbo.
- Kaës, R. (1998) *La institución y las instituciones. Estudios Psicoanalíticos*. Cap. I: “Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones”. Buenos Aires, Paidós.
- Lourau, R. (1975) *El análisis institucional*. Buenos Aires, Amorrortu.
- (1980) *El Estado y el inconsciente. Ensayo de sociología política*. Barcelona, Kairós.
- (2001) *Libertad de movimientos. Una introducción al análisis institucional*. Buenos Aires, Eudeba.
- Markwald, D. (2007) “¿De qué se trata intervenir en el contexto actual de las instituciones?”. En *Revista Cuadernos de Campo N.º 2. Pequeñas anécdotas sobre las instituciones*. Año 1. N.º 2.
- Onocko Campos, R. (2003) *La gestión: espacio de intervención, análisis y especificidades técnicas*. En Saúde Paidéia. Gastão Wagner de Sousa Campos. São Paulo, Hucitec.
- (2007) *La planificación en el laberinto. Un viaje hermenéutico*. Buenos Aires, Lugar.
- Pichon–Riviere, E. (2001) *El Proceso Grupal (del psicoanálisis a la psicología social, I)*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Rosenfeld, D. (2012) *Acerca de Sartre y la psicoterapia de grupo*. La silla del coordinador. Biblioteca de psicología social. Visita 5 de octubre de 2013 lasilladelcoordinador.over-blogs/
- Sartre, J. P. (1963) *Crítica de la razón dialéctica*. Buenos Aires, Losada.
- Schenquerman, C. (Inédito) *Perspectiva psicoanalítica de lo grupal. El derecho a la singularidad en el marco de lo colectivo*.
- Varela, C. (2009) *La institución en la dialéctica de Sartre*. Colloque «L'héritage de Georges Lapassade». Université de Paris VIII. Visita 1 de mayo de 2013 cristianvarela.com.ar/textos/institucion-en-sartre.



La problemática de género en contexto de marginalidad. Lecturas de una experiencia.¹

The gender problematics in context of marginality. Readings of an experience.

Analía Tannuri²

Resumen

Este artículo analiza la experiencia producida por la implementación de un dispositivo grupal para mujeres dentro de un centro cultural barrial de la periferia de la ciudad de Rosario. Se toma como núcleo el dispositivo construido, las lecturas institucionales y políticas previas y los efectos posteriores a nivel subjetivo, grupal e institucional, con especial hincapié en los movimientos subjetivantes producidos en el transcurso del pasaje de las mujeres por el espacio. Asimismo, se pone en evidencia la demanda de inclusión política e institucional de determinados aspectos de la subjetividad femenina en contextos de marginalidad que quedan por fuera de circuito, ya sea por expulsión o invisibilidad.

Palabras Clave: mujeres – dispositivo grupal – efectos subjetivantes – inclusión – género

Abstract

This article analyzes the experience produced by the creation of a groupal system for women in a cultural center located in the periphery of Rosario's city. The analyzers of

the system are: the institutional and previous policies analysis, the subjective, group and institutional later effects; we specially take into consideration the subjectifying movements occurred during the work of the women in the system. We likewise underline the demand of political and institutional incorporation of certain aspects of the feminine subjectivity in contexts of marginality that are not considered and therefore, stay out of the system due to either expulsion or invisibility.

Keywords: women – group system – subjective effects – inclusion – gender

Introducción

En este trabajo nos proponemos abordar la experiencia de un taller de mujeres realizada con un equipo de profesionales de diferentes campos (Trabajo Social, Medicina, Psicología) que nos encontrábamos, como residentes algunas y como militantes otras, en un centro cultural barrial ubicado en la periferia de la ciudad de Rosario entre los años 2011 y 2012.

¹ Artículo escrito sobre la base del trabajo final integrador para la Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria de la Universidad Nacional de Rosario. El TIF, dirigido por Ps. Claudio Cúneo, fue presentado en 2014 y aprobado en 2015.

² Psicóloga. Especialista en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria (UNR). Docente de la Cátedra Introducción a la perspectiva de género de la Carrera de Psicología (UNR). Activista Feminista dentro de la colectiva Mala Junta, a cargo del equipo de violencia y la coordinación de espacios grupales de mujeres en situación de violencia desde el año 2015.

Hasta ese momento, la demanda de la institución se relacionaba con el imperativo de llevar a cabo acciones que resolvieran lo que desde la coordinación se formulaba como problema. Por ejemplo, lograr que los niños y niñas de determinado asentamiento concurrieran a la escuela de manera regular. Pero había una queja que no llegaba a tomar forma de demanda, más bien se mostraba como una molestia con respecto a que un grupo de mujeres no conseguía incluirse en las propuestas que se ofrecían, en general con la forma de talleres semestrales o anuales provenientes de programas del gobierno de la provincia. Estas mujeres eran madres de niños y niñas que concurrían a algún espacio dentro del centro cultural. La queja tenía que ver con cierta incomodidad acerca del *estar* de estas mujeres *sin hacer nada*, es decir, sin incluirse en la modalidad de asistente a un taller, o reconocerse como alumna de determinado profesor.

La experiencia que se toma para analizar surge de una práctica con un objetivo político: la visibilización de la problemática de género. Dichas inquietudes emergieron del anudamiento entre la condición de residente por la carrera en un Centro de salud del barrio y la militancia feminista dentro del centro cultural del mismo barrio. Pero la continuidad del espacio, la intimidad, la circulación de la palabra, el tiempo para la elaboración del sufrimiento y el surgimiento de nuevos modos de narrar y distintos modos de creación se revelaron con posterioridad como efectos que excedieron este objetivo primero, como así también los posteriores impactos en las configuraciones institucionales y colectivas.

A partir de esta experiencia se generaron una serie de convergencias e interrogantes acerca de la problemática de género que afectaba a mujeres de sectores marginalizados y la forma que tomaba su padecimiento. Nos interrogábamos –como equipo de trabajo– acerca

de los modos en que ellas actuaban dentro de la institución aquello que no tenía palabras para ser dicho, el lugar postergado que ocupaban. Se trataba de aquello que aparecía como molestia, pero más tarde entendimos que se trataba de una resistencia indomesticable a las formas de tratamiento que se ofrecían. Resistencia eficaz porque permitió que ese circular en desventaja no se naturalizara, es decir, que no pasara sin ser visto.

Este escrito se propone reflexionar sobre el espacio grupal como dispositivo que posibilita el tratamiento de este malestar. Se intentarán situar, además, los efectos en el nivel de la singularidad, de lo institucional y de lo colectivo.

Dimensiones política e institucional del problema

Cuando se propuso el armado del taller, la institución lo aceptó de inmediato con el pedido que *se hiciera algo con ellas*. Todo parecía muy factible ya que la no-inclusión de esta población generaba incomodidad a la institución y la propuesta del espacio fue recibida como una solución. Pero había una diferencia inicial en el modo de formulación de la problemática. El taller no planeaba un hacer prefigurado para ellas, sino que propiciaba un espacio para que ellas *hicieran algo con* eso que se ofrecía. Se las habilitaba como sujetas de acción –no como objetos sobre los cuales accionar. Esta diferencia fue escuchada luego de iniciado el espacio, sobre todo a partir de la incomodidad que generaba la irrupción de la coordinadora de la institución en el taller. Desde la coordinación del taller ubicábamos el problema en estas propuestas genéricas que masifican, en tanto no alojan la singularidad. Esta demanda de *hacer algo con* ellas, así como *se hacía algo con* la población de determinado asentamiento, seguía ubicándolas como obje-



to de intervención. Ese *con*, paradójicamente, las excluía. Y ese modo de hacer con aquel malestar que circulaba por fuera de las propuestas genéricas, para el equipo de trabajo que constituíamos se reveló como la condición de reproducción del hacer institucional, la dimensión de lo instituido.

La institución dejó de ver a estas mujeres, naturalizó su circulación y esto produce como síntoma la aparición de lecturas que las ubican en un lugar de objeto a tutelar o reeducar dando una respuesta automática frente a la dificultad de recibir las y escucharlas en su diferencia.

Ubicamos aquí un síntoma de la institución, entendiendo que al no tener un espacio al cual llegar, aparece en el lugar del problema algo que molesta y con lo que no se puede hacer nada porque la institución no se ve concernida. Es cierto que ellas no podían incluirse en las propuestas institucionales, que las bordeaban, las rondaban, cebaban mate alrededor de los talleres, no bailaban *reggaeton* ni iban a carpintería, pero estaban allí en el medio, pasando la escoba o el trapo, ni adentro ni afuera, molestando. La lectura de la institución era que estaban en el *borde*, como cayéndose.

Un tratamiento posible del problema así formulado surgía a través de la lectura deficitaria. Muy comúnmente desde el discurso pediátrico se indicaba un acompañamiento terapéutico para alguna mujer porque “no llegaba a ser la madre que se esperaba que fuera”. Entonces podían tener un acompañante que las ayudara a ser madres. Es decir, un actor o actora social enunciaba como problema la maternidad deficitaria y el Estado disponía recursos para que esta mujer alcanzara al menos un estándar.³

Pero no se podía tener un acompañante por los efectos del aislamiento y la vulnerabilización que sufrían por el hecho de ser mujeres, por la falta de autonomía a la que las había arrojado el proyecto familiar y las violencias cotidianas a las que estaban sometidas, relegadas a la crianza de sus hijos e hijas, aisladas de todo tipo de red de sociabilidad y cada vez más dependientes de la dinámica familiar, sin un proyecto propio por fuera de ese. La lectura que hicimos desde el equipo de trabajo es que esta dimensión no constituía un problema para los actores y actoras sociales en aquel campo. Su condición de *mujeres* permanecía por fuera de la visión estatal. Estas personas sólo eran vistas en tanto “madres” o “pobres”, lugar desde el cual sólo se esperaba de ellas la disposición pasiva a recibir recursos, con sus consecuentes efectos desubjetivantes. Paradójicamente, su autoevidente condición genérica resultaba una categoría invisible para los marcos epistémicos de la institución (Thiers Vidal, 2002).

Dice al respecto Ana María Fernández (2014):

Los procesos de inferiorización, discriminación y fragilización operan como naturalizaciones; conforman en tal sentido invisibles sociales. (...) Un invisible social no es algo oculto o escondido, sino que –paradójicamente– se conforma de hechos, acontecimientos, procesos y dispositivos reproducidos en toda la extensión de la superficie social y subjetiva. Está ahí, pero no se ve o se lo considera natural. (p 33)

³ Se hicieron numerosos pedidos de acompañamiento en esos años para lograr inscribir dentro de las tareas maternas, la obligación de que los hijos e hijas sostuvieran la escuela. Muchas mujeres no lograban comprender la importancia de la escolaridad

porque ellas mismas no habían pasado por eso, o bien lo habían hecho de manera muy irregular y como consecuencia tenían, ellas mismas, una débil inscripción institucional.

Nuestra lectura es que, aunque la institución las expulsaba, allí resistían, en los bordes. Pensamos que este modo de resistir tiene que ver con las relaciones del sujeto con el poder, tema del que se ocupa Gilou García Reinoso (2000), más precisamente las relaciones del sujeto con el gran Otro en sus formas históricas. La autora entiende que el poder, en el lugar de Amo, emite discurso y propone identificaciones, ligando el deseo a las representaciones que se le ofrecen, con lo cual consigue el consenso, apoyándose en los procesos más arcaicos de la constitución subjetiva. Ella propone que las relaciones que mantenga el sujeto con el discurso político tendrán las marcas de las relaciones inconscientes del sujeto con el Otro. En este modo de circular en los bordes leemos un modo de resistencia, loco y sintomático por la incomodidad que produce, pero también efectivo, de no ser capturadas por las lógicas patriarcales que producen el recorte del problema, y las lógicas manicomializantes que las ubican en lugar de objeto. Esta lectura relanza la posición analítica para desmontar las relaciones del sujeto al poder y hacer algo nuevo con eso. De aquí surge la idea de armar grupo para tramitar algo del malestar de manera colectiva, para interrogar el síntoma y hacerlo hablar.

Entonces comenzamos a recortar un problema, a pensar en sus diferentes dimensiones y a ofrecer una instancia donde fuera posible formular de qué se trataba eso que insistía y molestaba.

Muchas de ellas vivían en condiciones muy precarias, en una mala vivienda que aloja a varias generaciones, en malas condiciones sanitarias, escasamente escolarizadas, con una débil referencia a las instituciones.

Para estas mujeres con las que trabajamos, el aislamiento era un destino al que las expulsaba su condición de pobres, pero además de mujeres, ya que esto implicaba que, dentro del

círculo de la pobreza y marginalidad, además estaban conminadas a las tareas de reproducción de la vida hogareña y de reproducción biológica. En la institución repetían la misma escena que en la vida privada: mantenerse al margen de todo tipo de intercambio productivo. Destino apropiado y convertido en síntoma que molesta, que pica, y que al ser interrogado muestra eso que no tiene palabras para ser dicho dentro de las limitaciones epistémicas estructurales (Thiers Vidal, 2002). Esto permite, de ahí en más, comenzar un trabajo de nominación y luego un pasaje de la anécdota a la categoría (Amorós, 2005).

Como plantea Ana María Fernández (2014), para que un grupo sea discriminado es necesario que haya un proceso de apropiación, tanto de los bienes producidos por éste como de las potencias que como grupo tiene para producir esos bienes. Bienes como la capacidad para dar cuidados, para reconfortar la fuerza de trabajo, para limpiar y mantener la vivienda como un espacio habitable, cuidar de la niñez, etc. Esta doble apropiación garantiza que circulen por los mismos circuitos, pero con desigualdad de oportunidades y que esta circulación en desventaja se despliegue sin ser vista.

Diálogos entre el Psicoanálisis y la problemática de género

Es oportuno retomar el planteo de Débora Tajer (2013) en relación al sentido que ha producido la introducción de la perspectiva de género en el trabajo y pensamiento psicoanalítico. La autora señala que justamente el punto de partida de los estudios de género en diálogo con el Psicoanálisis se encuentra en el intento de relacionar el estado subordinado de las mujeres en el sistema patriarcal con las formas del malestar femenino. La in-



dagación se realizó siguiendo la línea de Freud (1930) en “El malestar en la cultura”, texto en el que expresa que no se puede esperar una conformación similar en los aspectos morales de aquellas personas que más gozan de los bienes culturales y sociales, y aquellos sectores más pobres. Freud se refería a los sectores más acomodados económicamente. Hoy, a partir de los desarrollos de reconocidas intelectuales respecto del *Patriarcado* (Millet, 1975; Rubin, 1975; Firestone, 1970; Guillaumin, 1972), se puede pensar en los privilegios que otorga la pertenencia a determinado género. Desde los Estudios de Género se retoman estos desarrollos como herramientas para visibilizar un grupo que no había sido pensado como subordinado socialmente: las mujeres, hasta entonces consideradas como constituyendo su psiquismo en tanto efecto psíquico de la diferencia sexual anatómica. Esta creciente receptividad de los distintos campos de las ciencias sociales y humanas respecto de la teoría feminista y los estudios de género permitió correr la feminidad del campo de la esencia y de la determinación psíquica de la biología para darle un estatus de construcción social que constituye psiquismo.

Tratándose de un concepto polisémico cuyo sentido es objeto de discusiones en el campo de la teoría social y los estudios de género, optaré por una reposición del término Patriarcado dentro del pensamiento de Kate Millet (1975), una de las mayores exponentes del feminismo radical estadounidense, quien en su tesis “Política sexual” inaugura la historia de este concepto dentro de la teoría y praxis feminista. Ella dice:

El ejército, la industria, la tecnología, las universidades, la ciencia, la política y las finanzas – en una palabra, todas las vías del poder, incluida la fuerza coercitiva de la policía – se hallan

enteramente en manos masculinas. Y como la esencia de la política radica en el poder, es infalible el impacto de semejante privilegio (...) así como también los valores, la ética, la filosofía y el arte de nuestra cultura son también de fabricación masculina (...). Si consideramos al gobierno patriarcal como una institución en virtud de la cual una mitad de la población (es decir, las mujeres) se encuentra bajo el control de la otra mitad (los hombres), descubrimos que el Patriarcado se apoya sobre dos principios fundamentales: el macho ha de dominar a la hembra, y el macho de más edad ha de dominar al más joven (p 70).

Otro aporte indispensable de los Estudios de Género al Psicoanálisis se encuentra en la articulación y problematización de las posibles retroalimentaciones entre una analítica del poder y del sujeto, o entre las relaciones de dominación y los modos de subjetivación en sus respectivos cruces con el clivaje sexo–genérico, complejizando el planteo de Freud sobre el poder como un problema para la psicología circunscripto originalmente a la asimetría entre generaciones. En este sentido, los Estudios de Género ayudaron a identificar relaciones de dominación que exceden las jerarquías intergeneracionales, ofreciendo herramientas para un abordaje más integral de las problemáticas vinculadas a este tipo de padecimientos.

En esta línea de planteos atinentes a las relaciones del sujeto al poder se podría decir que la *estrategia de vulnerabilización* (Fernández, 2013) específica que tiene por receptor a este grupo poblacional en contextos de marginalización, apunta al aislamiento, la apatía, el quiebre de los soportes relacionales y la invisibilización de la problemática.

Las vecinas que concurrían al centro cultural estaban ahí, circulaban, cebaban mate, limpiaban. Estaban ahí pero no tenían un lugar. Ya se conocían sus historias (clínicas) familiares, ya no había asombro, se habían vuelto invisibles a menos que quisieran consultar por su Salud Mental. En la institución las llamaban “mujeres vulnerables”. Nadie se preguntaba por qué o cómo llegaron hasta ahí, qué pasó en la historia de estas mujeres. Ellas tampoco hablaban. El discurso de género sirvió para interrogar esto. El Psicoanálisis permitió pensar que había que poner en movimiento algo de esta situación cristalizada a partir de hacer circular la palabra, generar inscripciones. No había ningún tratamiento de esta población más que la queja, no había lugar desde el cual esperarlas, ni modo de aljarlas. Las categorías disponibles para pensar la problemática sostenían prácticas tutelares que eran resistidas por ellas porque provenían de un lugar de control, apuntaban a normalizarlas, para que llegasen a alcanzar algún estándar. Esto hacía muy difícil la relación con ellas, ya que tendían a desconfiar y a rechazar cualquier intervención que viniera desde el Estado. Nos preguntaban: “Ustedes de dónde vienen? ¿Quién las manda? ¿Cuánto tiempo se van a quedar?”

La hipótesis de trabajo del equipo apuntó a lo grupal, pensando que podía funcionar como dispositivo para el empoderamiento, ya que justamente apunta a armar red de sostén, que va a contramano del aislamiento que producen los dispositivos de vulnerabilización. Porque al encontrarse, hablar con otras de aquello que les pasa, ven que no son las únicas, que a las demás les pasa algo parecido y pueden escucharlo en un espacio contenedor, donde la imagen que les vuelve de la otra no es la del desconocimiento, sino una que puede contrarrestar u ofrecer alternativas de resistencia a las mencionadas estrategias de

vulnerabilización.

Consideramos oportuno recuperar de la praxis feminista la herramienta de los *grupos de autoconciencia*, espacios donde las mujeres se encuentran hace más de medio siglo dejando como legado la ejercitación de la toma de la palabra, la validación y politización de la experiencia propia gracias a la legitimación que propicia la escucha sensible y recíproca. Estas prácticas remiten directamente al objetivo que perseguían los grupos de autoconciencia durante la llamada segunda ola feminista, de *hacer político lo personal*. Con esta herramienta se logró relativizar el clivaje entre lo político-público y lo privado, lo cual funciona como pivote para cuestionar los supuestos pretendidamente universales de los discursos emancipatorios para propiciar la politización de temas como el amor, la familia, la maternidad, los cuidados, la domesticidad, la heteronorma, la conyugalidad, la prostitución, la naturaleza, la biología, la cultura, los procesos de racialización y otros (Caudana, 2018).

La propuesta: el dispositivo grupal

Entre la multiplicidad de demandas que presentaba la institución, se define comenzar por resolver qué hacer con la cantidad de ropa que llegaba a través de donaciones, bajo la forma de *Roperito*. Entendíamos que dicho espacio era estratégico como puerta de entrada y como excusa para el encuentro, nos permitía estar allí sin caer en la tallerización y soportando el devenir.

La propuesta era organizar esa ropa y ponerla a la venta, mientras trabajábamos algunas cuestiones que tenían que ver con ellas y así comenzar a funcionar. Los encuentros eran de dos horas una vez por semana y coincidían con el *Roperito*. Cinco coordinadoras y unas seis vecinas rotábamos para atender.



Una de las dificultades era sostener el *adentro* del espacio, no dejarse aplastar por la urgencia de la institución que entraba y salía todo el tiempo, amenazando la intimidad que el dispositivo precisaba para poder funcionar:

Algunas veces se acercaba la coordinadora del centro cultural al espacio y se sentaba entre nosotras, sin avisar que vendría y sin someterse a las reglas del espacio como son los horarios de inicio y finalización, el respeto de las tareas o la escucha de las compañeras. Eran momentos de tensión para todas, porque esta persona venía a pedir cuentas sobre la productividad del espacio, a recordarle a alguna que le había conseguido un subsidio; recordándoles a todas que iban allí a pedir: ayuda y subsidios. Esto iba a contramano de la lógica del espacio, puesto que no es lo mismo quedar en el lugar de alguien *que pide*, que convertirse en alguien que reconoce la presencia de recursos de los cuales puede disponer con distintos fines.

Esto resultaba muy disruptivo, pero no siempre provenía de afuera. Algunas veces, una de ellas se paraba para leer una producción escrita donde se animaba a hablar de sus sueños de bailar o ser escritora, de diseñar ropa, sus pensamientos reivindicativos de género, además de compartir con otras que había aprendido a leer y escribir y disfrutaba mucho de eso. Era un momento de mucho júbilo. Frecuentemente, frente a estos emergentes surgía un comentario dirigido a quien leía: “Che, ese que llora ¿no será tu hijo?”, recordándole a esa mujer en un momento de despliegue deseante las obligaciones maternas, la maternidad como obligación, como destino. Desde la coordinación se animaban las producciones y se procedió a convocar al profesor de Literatura y cuentos para que coordinara un espacio paralelo con los niños y niñas. Con el transcurso del tiempo, la atención del Roperito fue quedando al margen,

deconstruyendo paulatinamente el imperativo que compelia a priorizar cualquier demanda que viniera *de afuera*, independientemente de su tiempo y oportunidad.

Los primeros momentos del taller no fueron tan jubilosos. Las historias de estas mujeres eran desgarradoras. Padres incestuosos, maltratos y violencias desde niñas, hombres que ejercían violencias y abusos físicos, ausencia de dispositivo de infancia como espacio para el juego tal y como era conocido por las coordinadoras que pertenecemos al grupo de mujeres blancas y burguesas. Lo que se intentaba desde el grupo era inscribir como políticas esas violencias cotidianas a las que habían sido sometidas desde muy pequeñas. Es decir, producir un acto que las filiera al género, hacerles lugar para que existan en una historia que se escribe con mayúscula y excede la historia singular pero la contiene: la historia contada por mujeres desde el movimiento de mujeres. Historia que tiene un saber y modos de enunciar aquello por lo que ellas pasaron, decirles que allí existen y no hace falta que inventen palabras para nombrar lo innombrable. Quizás no sabíamos exactamente qué les había pasado, pero entendíamos que el hecho de que las mujeres sean la abrumadora mayoría de quienes sufren violencia por parte de hombres significa que hay un poder social y subjetivo que es patrimonio del género masculino en este sistema patriarcal, y que muchos deciden ejercerlo bajo las formas públicas y privadas del abuso (Fernández, 2014).

Frente a estas marcas de desmantelamiento subjetivo es difícil pensar los modos institucionales de incluir. Nos encontramos con personas que no hablaban, que no pedían, que parecían encontrarse en una posición cristalizada de sufrimiento. Frente a esta realidad pensamos en un dispositivo como el grupal, con la capacidad de metabolizar (Montoya, Crisalle y Grande, 2011), es decir de poner en

palabras, generando inscripciones posibilitadoras del armado de un relato. La posibilidad de nombrar algo del sufrimiento se encontraba petrificada bajo las formas de la naturalización.

Luego de un año de taller, estas mujeres que habían participado comenzaron a hablar, se preguntaban qué les pasaba a otras mujeres, participaron de movilizaciones colectivas que a su vez generaban más preguntas como *¿qué pensarán los hombres de esto?* Comenzaron a escribir, se dirigieron a sus compañeras, luego a las talleristas y luego a todo el barrio desde un escenario con un micrófono—desde su lugar y en nombre propio—pero sintiéndose parte del Centro Cultural y con el respaldo del discurso feminista.

Por un lado, se trata del pasaje de lo privado y personal de las vivencias a algo de orden colectivo donde a otras les suceden cosas similares. Pero también se trata del tránsito por lo público donde sus derechos se inscriben en una trama colectiva. Lo anterior produjo un efecto filiatorio en el que nos interesa profundizar.

Lo grupal, sus legalidades y sus efectos

La invitación a formar parte de un grupo no implica pertenecer a una muchedumbre sino a un número discreto de personas. Además, hay una serie de reglas que requieren un acotamiento del goce para poder pertenecer. Es decir, hay que prepararse para llegar porque hay un horario acordado de comienzo y finalización, un sitio de trabajo seleccionado dentro de la institución, una se viste apropiadamente, se expone a la mirada de otros, hay alguien que convoca y se pone en escena cierta hospitalidad, hay una tarea, reglas para realizarla, todo lo cual arma una escena (Jasiner, 2011). El encuentro no transcurre de

cualquier modo, hay un encuadre metodológico que establece ciertas constantes que se repiten y ordenan la escena, pero a la vez hay espacio para la creación, dentro de determinado marco. Hay que mantener un orden para hablar, conversar de un tema y no de otro, respetar el tema que se propone por encuentro, son cuestiones que hacen a un orden simbólico. Dentro de la continuidad del tiempo y el espacio institucional se instala una marca diferenciadora. Hay un equipo de coordinadoras que instalan un ritmo de encuentros, un espacio-tiempo propio creado para el dispositivo: el horario, el día y el espacio que se utiliza. Se genera entonces un tiempo de ilusión compartida y de satisfacción cuando se crea con otros, aparecen nuevas respuestas y lugares posibles para habitar.

Luego de un tiempo de trabajo dejaron de insistir los relatos del horror para dar lugar al trabajo sobre algún contenido. Pareciera que aquellos afectos del miedo, la culpa y la vergüenza encontraron nuevas formas de expresión. Se propició la escritura de textos de reivindicación en los que se reflejaba un ejercicio del pensamiento para transmitir preocupaciones colectivas que habían encontrado en el taller un espacio y un tiempo para enunciarse y dirigirse a un interlocutor. Entonces aquel exceso de realidad se volvió creación. Aparecieron los dibujos, la invención de un logo propio con colores y significados asignados por ellas, que luego fue plasmado en la plaza del barrio por el profesor de Graffiti durante una intervención que servía como cierre del primer año de trabajo. También surgió la escritura de pequeñas ficciones para transmitir algo de sus historias singulares, que luego fueron plasmadas en siluetas anónimas y ofrecidas al público. Las otras instituciones del barrio y diferentes actores y actrices comunitarios se acercaron para acompañar y apoyar. Ese día un spot radial reproducía las voces en



off de las mujeres, grabaciones realizadas para colectivizar fragmentos del taller, momentos de juego, de lectura y reflexión, intercalados con música que habían seleccionado para ese día. Algunas se animaron a subir al escenario, relatar por qué estábamos allí, presentar el espacio e invitar a otras mujeres del barrio. Muchos de sus compañeros y familiares no concurrieron al evento final donde se realizó la puesta en común del trabajo de todo el año. Pero aquello que habían escrito para compartir y que armamos para mostrar, las había transformado. Trabajo de sublimación pensado como otro destino posible para las pulsiones en el marco del trabajo grupal.

Acompañamos la transición entre quedar tomada por una experiencia dolorosa y luego tomar esta experiencia con otras para pensarla y transformarla colectivamente. Este modo de organizarse tuvo un impacto en la singularidad, pero, también, múltiples resonancias en las otras integrantes del grupo, en tanto pudieron apropiarse de otra faceta de la legalidad, que puede marcar límites a alguien que los desconoce, legitimar que allí se produjo un daño, que este acto tiene consecuencias y se puede exigir que sea reparado. Esto generó una nueva inscripción, una marca que se recuperó como colectiva y tuvo efectos reparadores en la singularidad, en tanto permitió instalar otras huellas más allá de la cultura de la mortificación (Ulloa, 2011). En esa situación tan adversa es posible juntarse, darse palabras. Que algunas pongamos en juego nuestro deseo de que todo esto surja posibilita que aparezcan otras en posición deseante.

Es decir, el grupo funcionó como espacio privilegiado de elaboración. Se propició un tiempo para pensar, frente al imperativo exterior de la acción. En dicha escena las coordinadoras limitamos las intervenciones a facilitar la circulación de la palabra o relanzar alguna frase en la que se hubiera tomado posición.

El trazo singular dentro de la trama grupal

Es oportuno relatar una situación particular que ocurrió durante el tiempo de trabajo en el espacio grupal para dar cuenta de los efectos en la subjetividad de la disposición deseante de las mujeres que integrábamos la coordinación, y cómo nuestra disposición amorosa contrarrestaba lo mortífero de las condiciones políticas y económicas que habían arrojado a algunas de ellas al desmantelamiento subjetivo.

Había una mujer entre las participantes del taller que durante los primeros encuentros venía muy desarreglada, a veces con la ropa sucia, no tenía dentadura y por eso sentía mucha vergüenza de hablar. Solamente cebaba mates y escuchaba, repitiendo en la escena grupal su posición en la institución. Muchas intervenciones que hacíamos desde la coordinación tenían que ver con el cuidado hacia ella, como ofrecer un espacio de juego para sus niños mientras ella trabajaba, estar atentas a sus posibilidades de llegar al espacio, además de aquellas otras cosas que hubiéramos querido hacer y no pudimos. Esas otras cosas que como mujeres deseábamos para ella se convirtieron en ese plus de las intervenciones que, como lugar de otro que sostiene, que arma, generó efectos incluso en el cuerpo de esta mujer. Luego de un tiempo pudo llegar vestida con ropa que ella misma seleccionaba, que tomaba del roperito o que “cirujeaba” (así lo decía). Ella le hacía arreglos, apliques, marcas que la diferenciaban como suya. También comenzó a fabricar *bijouterie* y a lucirla. Decidió tomar un turno para hacerse una dentadura (hacía tiempo se planteaba como un imperativo y una necesidad dentro del centro cultural al cual nunca podía llegar porque perdía los turnos). Ahora podía sonreír reinventando su imagen, mirándose en nuevos espejos que

devolvían las miradas que acompañaban este cambio, invistiendo lo nuevo como parte del propio cuerpo. Ella pasó de un estado de silencio y perplejidad a otro en que pudo hablar para decirnos “*yo no quería vivir más, pero con ustedes...*”.

Gilou García Reynoso (1992) plantea que la organización de desigualdades tiene relación directa con el deseo de muerte del Otro encarnado en los discursos de poder. Estas condiciones objetivas de sufrimiento por acción de procesos políticos, económicos y sociales que condujeron a la desigualdad encuentran eco en el inconsciente con aquellas escenas de terror fundantes, a las que se anudan las vivencias de terror de las que fueron objeto estas mujeres en sus historias comunes. Esta es la inscripción psíquica según la autora, a través de la cual se legitima el sistema de dominación. En este punto plantea que muchas veces somos cómplices de la censura y no podemos pensar aquello inexplorado, aquello que aún carece de nombre, allí donde se levantan nuestras resistencias, porque lo que estamos cuestionando nos aplasta desde la exigencia de seguir sirviendo a los mismos amos y a título individual. Entonces, en ese espacio donde nos encontramos con otras para pensar estamos yendo en contra de estas exigencias, que cada vez se vuelven más feroces y nos generan culpa.

En el trabajo de pensar aquello inexplorado en el pequeño grupo, mediante la resonancia simbólica, se produce un deslizamiento entre lo que arma trama y el trazo singular a partir de que algo se inscriba. Un primer momento en el que un sujeto se proyecta imaginariamente sobre el otro que deviene pantalla, momento en que todas parecen iguales porque han vivido situaciones similares y un segundo momento donde se produce un registro a nivel de la singularidad, donde el mismo acontecimiento nunca se inscribe de la

misma manera para dos sujetos. Retomando la idea de Piera Aulagnier (2010) podríamos pensar que el acceso a la narración, trabajo a través del significante, es lo que permitirá al sujeto una distancia progresiva respecto del goce traumático, pero cada una encontrará su manera.

La escena grupal propicia el instante de ver y el tiempo para pensar que no es sin otros (Jasiner, 2011) En el momento de concluir aparece la palabra, la reflexión que permite un corrimiento de la posición sacrificial convertida en destino para alguien en soledad. Es entonces cuando algunas cosas comienzan a ser enunciadas y dejan de ser invisibles: “todas hemos sufrido situaciones similares en nuestra vida, pero... ¿Cómo fue que cada una de nosotras se las ha arreglado para sobrevivir? ¿Cómo transcurrió esta historia? ¿Cómo es que llegamos a armar lo que hoy tenemos? ¿Cómo nos hemos arreglado con la maternidad? ¿Qué lugar tenemos en el centro cultural? ¿Qué somos para la coordinadora de la institución? ¿Por qué trabajamos sin cobrar? Preguntas muy valiosas para historizarse, pensarse, dejar de ser puro acto y elaborar algo a través de la palabra, en posición de sujeto y no de objeto de la historia. Todo esto tiene un efecto aliviador.

Para concluir

Al ser resistidas y desafiadas las normas por los mismos sujetos que son producidos por ellas, este trabajo de pensamiento y acción remueve muchas veces el sentimiento de culpa y, otras tantas, toma los caminos de la inhibición o el síntoma, obstaculizando la protesta, muchas veces conduciendo estas problemáticas al circuito de salud.

En el espacio institucional donde tuvo lugar la práctica analizada no se encontraban



disponibles las herramientas para la escucha o para nombrar estos sucesos padecidos, o bien algún espacio para su tramitación, con lo cual quedaban conminados a la petrificación en el síntoma o algo muy parecido a lo que se realiza con la segregación institucional través de los discursos manicomializantes.

A su vez, las dificultades de esta población para acceder al circuito institucional tenían que ver con múltiples y diversos síntomas e inhibiciones que las habían alejado de los circuitos de lo público, quedando reclusas a lo doméstico; además de una serie de aprendizajes que tienen que ver con mandatos sociales destinados a garantizar la feminización de las tareas domésticas, reproductivas y de cuidado, lo que impide o demora, a veces durante muchos años, el acceso a la pregunta por el deseo propio. Si pusiéramos la mirada sobre ellas como responsables de no estar referenciadas a ninguna actividad, estaríamos desconociendo las vulneraciones de las cuales son objeto estos sectores de la sociedad, más aún si se trata de mujeres—madres, ocultando la desigualdad, enunciándola como discapacidad en nombre de una supuesta fragilidad mental.

¿Qué contrato proponen estas instituciones para las mujeres? ¿Qué lugares les ofrecen para ocupar? Esta es una de las primeras cuestiones con las que nos encontramos antes de plantear el espacio grupal. O acaso, luego de atravesar la experiencia, podríamos plantear que en el lugar del contrato o de un posible alojamiento algunas veces aparece la violencia institucional, allí donde hay ruptura del lazo social. Entonces la institución las señalaba como “en el borde” ubicando que no podían, que no llegaban, patologizando o culpabilizando. Esta posición institucional, sintomática de las rupturas del lazo social, también es un desafío para los dispositivos grupales que se crean dentro de tales instituciones, porque intentan resistir sin renegar el conflicto,

trabajar en la tensión que implica pelear por la manera en que se conciben los proyectos, los modos en que se enuncian los problemas que muchas veces invisibilizan desigualdades y violencias. Ese trabajo se realiza apostando a la construcción de manera colectiva, subrayando que habrá puntos en los que estas mujeres estaban mortificadas, pero también hay otros en los que habían podido hacer algo con ese sufrimiento que traían. Las intervenciones apuntaban a fortalecerlas, acompañarlas en la búsqueda de sentido, a tomar algo de lo singular para construir lo colectivo.

Si pensamos, por ejemplo, en las conquistas del movimiento de mujeres en términos políticos y jurídicos, —el hecho de que las mujeres hayan conquistado derechos que las alejaran del tutelaje y las acercaran a la ciudadanía plena— entendemos que esto constituye un capital cultural. Cuestiones como ésta, que atraviesan el lazo social, se transmiten en las instituciones. Cuando este capital cultural se ha erosionado por las condiciones de marginalización y vulnerabilidad, la posibilidad de transmitir algunos dones de la cultura se vuelve un desafío. Con lo cual muchas veces las instituciones parecen reproducir la expulsión de esta población en los diferentes modos de desalojarla.

La tarea de pensar el género como categoría política, de pensarse ellas dentro de un colectivo, pensar las violencias cotidianas como una problemática social que trasciende lo individual—patológico, les permitió correrse de aquella tarea imposible de adecuación a lo que se esperaba de ellas, que bajaba como imperativo, que las aplastaba y frente al cual sólo podían intentar mantenerse invisibles, así como también resistir para mostrar aquello que no se ve, la repetición en la institución del lugar doméstico: mantenerse al margen de la circulación productiva.

Este trabajo que se dieron, el de tomar la

palabra y enunciar frente a otros aquello que las preocupaba, en algún punto supone a la comunidad, al barrio. En el recorrido trabajaron por aquello que querían tener, se organizaron, todo aquello pagando un precio, ya no el de la obediencia de limpiar en la institución, cebar mate, dejar de hacer algo para ir a atender el roperito y ser valoradas sólo por esto. El precio a pagar consiste en perder la mirada amorosa y a la vez vigilante de los viejos amos, poniendo coto al goce que deriva de cumplir los mandatos para tener algo propio como la posibilidad de escribir, de decir frente a otros y ser escuchadas, de organizarse con otras y limitar el tiempo total de esposas y madres, para acercarse a algo que tiene que ver con la actualidad de su deseo.

Pensamos al grupo como recurso para tramitar el malestar, crear con otras nuevas narrativas, donde no es lo mismo tomar experiencias dolorosas y pensarlas colectivamente, analizar sus condiciones de producción, que quedar tomadas individualmente por ellas. Pero también como herramienta para instalar una demora, un rodeo frente a los imperativos aplastantes. El grupo como un espacio donde transmitir y hacer circular algo del don, como aquello de la transmisión que va más allá de la lógica de la compensación y cuyos efectos son sobre un sujeto responsable y no obediente, alguien que puede tomar la palabra como sujeto de una historia y no en el lugar de objeto.

Si estas mujeres en algún momento pudieron participar de la institución con un trabajo remunerado, por ejemplo, pudieron encargarse de un sector a cambio de una retribución, o en algunos casos pudieron decir que no querían seguir participando de la misma o enfrentarse a la coordinadora, esto se debió a que previamente habían puesto en común y elaborado algunas cuestiones relativas a la inscripción en lo singular y colectivo de estas posiciones cristalizadas de sufrimiento.

La encrucijada en la que se encontraban, propiciada por lecturas realizadas desde el discurso médico hegemónico era la siguiente: quedar petrificadas en el síntoma que refuerza la vulnerabilización o bien la segregación institucional que propicia el aislamiento y la invisibilización. En este punto el trabajo con ellas posibilitó efectos que las envió hacia lugares distintos. Entre otros, hay que poner en la cuenta aquél que les permitió a algunas formularse alguna pregunta y consultar por un espacio propio.

El deslizamiento de la invisibilización a lo inaudible propuesto a veces por otras disciplinas no parece un progreso, más bien lo contrario.

Resulta necesario instituir lugares que permitan intervenir, produciendo efectos, instalando preguntas allí donde aparecen las certezas de las nomenclaturas, habilitando lo singular y proponiendo otros modos de habitar una situación. En el caso trabajado, se trató de hacer algo con el exceso de realidad, abrir grietas que permitan vislumbrar otra cosa que la imposibilidad, poner en juego la invención para que sea posible habitar otros lugares.

Referencias

- Amorós, C. (2005). *Dimensiones del poder en la teoría feminista*. Revista internacional de filosofía política, (25). Madrid: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Aulagnier, P. (1986). *El aprendizaje de historiadador y el maestro-brujo. Del discurso identifiante al discurso delirante*. Buenos Aires: Amorrortu
- Caudana, L. (2018) *Hacer político lo personal. Interpelaciones feministas a los maridos marxistas en épocas de primavera*. En: Herramienta N°61. Buenos Aires
- Fernández, A. M. (2009). *Las diferencias des-*



- iguales: multiplicidades, invenciones políticas y transdisciplina*. Revista Nómadas. Universidad Central. Colombia
- Fernández, A. M. (2014). *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias*. Buenos Aires: Nueva Visión
 - Fernández, A.M. (2013) *Jóvenes de vidas grises. Psicoanálisis y biopolítica*. Buenos Aires: Nueva Visión
 - Firestone, S. (1970) *La dialéctica del sexo: en defensa de la revolución feminista*. Barcelona: Kairos.
 - García Reinoso, G. (2000). *Relaciones del Psicoanálisis con lo social y lo político*.
 - Estados Generales del Psicoanálisis. Recuperado de: <http://www.psicomundo.com>
 - García Reynoso, G. (1992). *Algunas consecuencias psíquicas de las transformaciones sociales*. Buenos Aires. Recuperado de: www.apdhargentina.org.ar/areas/cultura
 - Guillaumin, C. (2005) “Práctica del poder e idea de Naturaleza”, *El patriarcado al desnudo: tres feministas materialistas: Colette Guillaumin, Paola Tabet, Nicole Claude Mathieu*. Buenos Aires: Brecha Lésbica.Pp.
 - Jasiner, J, (2011) *Coordinando grupos. Una lógica para los pequeños grupos*. Buenos Aires: Lugar.
 - Millet, K. (1975) *Política sexual*. Rosario: La ciudad de las mujeres
 - Montoya, L.; Crisalle, M.; Grande, S.; (comp.) (2012). *Andando Juntos. Una experiencia de prevención de la exclusión escolar. Equipos FAE Rosario 2004–2007*. Rosario: Laborde.
 - Rubin, G. (1986) *El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo*. Nueva antropología, Vol. 8, Nro.30, México DF, Asociación Nueva Antropología.
 - Tajer, D. (2013). *Diversidad y clínica psicoanalítica: apuntes para un debate*. En Fernández, A. M. y Siqueira Peres, W. *La diferencia desquiciada. Géneros y diversidades sexuales*. Buenos Aires: Editorial Biblos. Pp. (123–142)
 - Thiérs Vidal, L. (2002). *De la masculinidad al antimasculinismo. Pensar las relaciones sociales de sexo a partir de una posición social opresiva*. Nouvelles Questions Féministes, Vol. 21, no 3, pp. 71–83, Diciembre 2002.
 - Ulloa. F. (2011) *Salud Ele-Mental, con toda la mar detrás*. Buenos Aires: Zorzal.



Prácticas interdisciplinarias en infancia: dispositivos facilitadores^{1*}

Interdisciplinary practices in childhood: facilitating systems

Laura López Papucci^{2**}

Resumen

Este artículo se propone visibilizar el modo de trabajo particular de la Sala de Internación Pediátrica del Hospital Provincial de Rosario en lo que respecta a los cuidados de la infancia por parte del equipo interdisciplinario. Dicha novedad reside en la inclusión en la atención/cuidado de dispositivos lúdico-clínicos destinados a la elaboración por parte del niño y su familia de los padecimientos por los cuales se internan y aquellos producidos por la internación.

Estos dispositivos facilitan el encuentro entre las distintas disciplinas que integran la sala para permitir la construcción conjunta del diagnóstico y el tratamiento del paciente y su familia. Esta facilitación, imprescindible para la atención integral en salud, queda muchas veces invisibilizada o naturalizada para el mismo equipo, por ello intentamos exponerla aquí para su jerarquización.

Palabras claves: infancia, proceso salud/enfermedad/atención/cuidado, interdisciplina, dispositivos

Abstract

This article aims to make visible the particular way in which the Pediatric Area of the Hospital Provincial de Rosario takes care of the child's admissions through an interdisciplinary team. The novelty is the inclusion in the childhood health/disease care system of a clinical-playful area which tries to help the child and his family to overcome the discomfort of admission reasons and the one produced by the admission itself.

This system provides the work-together among different disciplines making diagnosis and treatment of the patient and his family. This facilitation, essential for the integral attention of health, is often invisible or devalued by the team itself. We try through this analysis to give it the importance it deserves.

Keywords: childhood, health-disease-care-process, interdisciplinary, systems

¹ El presente artículo fue reescrito sobre la base del Trabajo Final Integrador de la Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria "Prácticas Interdisciplinarias en Infancia" (2017) del que soy autora y que fue dirigido por la Ps. Alicia Angelastro.

² Psicóloga especialista en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria (UNR). Actualmente se desempeña como psicóloga en los centros de salud provinciales N°8 Independencia y N°20 Esperanza.

Introducción

El Hospital Provincial de Rosario corresponde al Nodo 4 “Rosario” de la Provincia de Santa Fe. Se trata de un hospital de apoyo matricial a la población del corredor sur de la provincia que recibe derivaciones de todos los centros de salud (tanto provinciales como municipales) ya que dentro de la estrategia de Atención Primaria en Salud (APS) es un hospital polivalente de 2° y 3° nivel.

Al interior de la organización del hospital, la Sala de Internación Pediátrica, que cuenta con quince camas distribuidas en cinco habitaciones, forma parte del Departamento Materno–Infantil junto con la Maternidad, Neonatología y Terapia Intensiva Pediátrica y corresponde a los cuidados intermedios. En ella se reciben niños y niñas desde el primer mes de vida hasta los quince años de edad.

El equipo de la sala está compuesto por distintas disciplinas: enfermería, medicina, psicología, trabajo social y teatro. Algunos de los integrantes del equipo forman parte de la planta permanente, otros se encuentran en instancias de formación (concurrentes, residentes, practicantes, cursantes de la carrera de especialización) y, además, se recurre a interconsultores de determinadas especialidades. Quienes están en formación integran la Sala por un tiempo acotado y algunos de ellos suelen rotar por otros servicios durante ese tiempo. Sumado a ello, cada profesión tiene sus modos de organización particulares, que no siempre coinciden con los del resto. Ante esta multiplicidad profesional y la variabilidad de actores, cuando se recibe a un paciente en la sala, ¿cómo hacer para que la atención no sea una fragmentación de instrumentaciones separadas según el objeto de cada disciplina? ¿Cómo hacer para que se pueda dar una construcción interdisciplinaria a partir del diálogo entre las diferentes miradas de quienes integran la sala? ¿Cómo construir

conjuntamente indicadores que den lugar al diagnóstico y al abordaje de una situación de un modo más integral? ¿Cómo escucharse en las diferencias y las especificidades de cada práctica para construir conjuntamente el diagnóstico y el abordaje del paciente?

Los dispositivos lúdico–clínicos coordinados por el profesor de teatro (Espacio de Juego, Espacio de Cuentos, Espacio de Cine, Club del Tejido y Jueves Espectaculares) facilitan la construcción interdisciplinaria de los pacientes. Sin embargo este efecto muchas veces queda invisibilizado para el mismo equipo. Aquí se busca revalorizarlos como instancias no sólo destinadas a lo que de terapéutico tiene el juego para niños y adultos sino, sobre todo, como instancias que convocan a los profesionales de las distintas disciplinas a construir qué le sucede a un niño internado y su familia y de qué modo abordarlo. Para ello se analizaron diferentes documentos acerca de cómo funcionan estos dispositivos y se relevaron tres categorías de análisis en el discurso de actores clave de cada disciplina: infancia, proceso salud/enfermedad/atención/cuidado e interdisciplina.

Concepción del equipo de la sala acerca de la categoría de infancia

El equipo concibe a la infancia como el momento de constitución subjetiva del ser humano en el cual es imprescindible el cuidado de un otro adulto. En tanto sostén para el desarrollo de un niño, consideran que siempre tiene que haber un adulto responsable en todas las circunstancias de su vida y que los niños no pueden estar solos. Más específicamente, en lo que a la internación atañe, tiene que haber un adulto responsable en términos legales que autorice las prácticas que se llevan a cabo. Por esta razón el trabajo allí no es so-



lamente con el niño, sino que también incluye a quien lo acompaña y/o a su familia.

En este sentido los integrantes del equipo expresan que suelen encontrarse con dos dificultades en relación a los cuidados de los referentes adultos. La primera es que la mayoría de las veces son las madres quienes se internan con sus hijos. Esta situación acarrea la dificultad de la organización familiar de quienes quedan en el hogar. La internación requiere que la madre se encuentre en el hospital acompañando al niño enfermo cuando en general tiene más hijos que quedan en la casa y para los cuales hay que organizar el cuidado cotidiano. Otra complejidad es que no siempre los adultos están en condiciones de officiar su función, muchas veces se les dificulta ejercer ciertos cuidados por cuestiones propias de su historia de vida. Ante estas situaciones refieren que desde el equipo se intenta apostar a otro referente familiar que pueda apuntalar o acompañar, tanto en la internación como en los cuidados de los niños que quedan en el hogar.

Por otro lado, entienden al niño como sujeto de derecho a partir de los distintos marcos legales que dieron origen a la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, a diferencia del paradigma anterior que lo consideraba como objeto a ser tutelado. Para que los derechos de un niño que enferma no sean vulnerados es necesario incluir otras dimensiones en su atención: no sólo pensar en un órgano sufriendo sino comprender también su historia de vida, su identidad, el lugar de donde viene. En ese sentido afirman que la apuesta es recuperar las historias de vida, los lazos que tiene en el territorio, los recorridos institucionales que han tenido el niño y su familia. Por ello detallan que parte del trabajo también consiste en la articulación con otras instituciones por fuera del Hospital, sobre todo los centros de salud y aquellas con

las que tengan lazos territoriales que puedan acompañar en la función de cuidado de los niños. Cuando esto no es posible se recurre a la Dirección Provincial de Niñez.

Relevamiento del proceso salud/enfermedad/atención/cuidado

Consideramos al proceso salud/enfermedad/atención/cuidado como un proceso dinámico que incluye las distintas dimensiones (históricas, sociales, económicas, subjetivas, biológicas) del sujeto que enferma y su comunidad, los modos de atención/cuidado y las políticas públicas. Para analizar cómo se concibe este proceso al interior de la sala se apela a que el equipo pueda recuperarlo en tres instancias: el ingreso, el tratamiento y el egreso.

Con respecto al ingreso describen que comúnmente se requiere desde la Guardia Pediátrica. Asimismo se reciben derivaciones de la Terapia Intensiva Pediátrica, la Sala de Neonatología e incluso desde otros hospitales de la provincia. La mayoría de los profesionales coinciden en que el criterio que prima cuando se decide un ingreso a la Sala es el médico. Aunque también acuerdan que el nuevo marco legal (constituido por las leyes nacionales n° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y n° 26.657 de Salud Mental) permite considerar otros criterios. Así, la mayoría de los ingresos se debe a cuestiones orgánicas y una menor parte a situaciones de vulnerabilidad, crisis subjetivas o adicciones, que se vienen incrementando en los últimos años.

Los profesionales relatan una situación paradójica en torno a los cuidados que tiene lugar durante las internaciones. Por un lado, hay toda una serie de intervenciones médicas o de enfermería bastante invasivas para el niño, que si bien están comandadas por un

protocolo de atención médica (determinado por su diagnóstico y tratamiento), muchas veces son vivenciadas por el paciente y su familia como un sufrimiento. Los miembros de las distintas disciplinas de la Sala concuerdan en que el modo de tratamiento impuesto por la internación interrumpe tanto la vida cotidiana del niño como la de la familia. No obstante, se encuentran al interior de la Sala los dispositivos lúdico-clínicos que proponen tramitar, mediante lo metafórico, el sufrimiento que provoca la enfermedad orgánica y el producido por la misma internación. Es paradójal en el sentido de que para curar se infringe sufrimiento. Sin embargo, se despliegan los dispositivos en los cuales algo de ese sufrimiento puede ser tramitado.

Todos los profesionales coinciden en que lo más natural en el niño es el juego y que por medio de él el niño crece, se desarrolla y elabora las situaciones penosas. Relevan como un indicador de salud el juego en el niño y manifiestan que se preocupan si un niño no juega. De todos modos, los pediatras relatan lo complejo de tener que mediar con el juego las intervenciones que deben hacer. Refieren que su práctica es muy exigente, que pasan muchas horas con los pacientes, que muchas veces tienen que ser veloces con los procedimientos y que en este contexto no es sencillo prestarse al juego cada vez. Por su parte, los psicólogos, el trabajador social y el profesor de teatro (coordinador de los dispositivos lúdico-clínicos) mencionan que muchas veces estas prácticas médicas son un poco avasallantes y manifiestan la importancia de mediar con la palabra tales intervenciones. Esta situación revela que se trata de prácticas diferentes que a veces producen malestar al interior del equipo, ya que producen encuentros y desencuentros en una tensión imposible de ser resuelta y que se incluye en los modos de atención y cuidado de la Sala.

Los profesionales coinciden en que la mirada hegemónica es la médica pero que de todos modos hay una apuesta a ampliarla. En este sentido sitúan a los dispositivos lúdico-clínicos como espacios que intentan recuperar aquello que queda perdido en la internación: el juego, la identidad (cómo se llaman, dónde viven, con quienes viven), la palabra, la historia. Pero además, ubican que lo que va pasando en el dispositivo sirve de insumo para construir una situación, para poder abordarla.

Coinciden en que quienes forman parte más activamente son los psicólogos y el coordinador. El trabajador social, los médicos o las enfermeras se encuentran en el momento del pase de pacientes previo al espacio. Los pediatras refieren que les cuesta participar del espacio cuando está aconteciendo. Expresan que muchas veces tienen que hacer un esfuerzo para no sentir que dicho espacio interfiere con sus tareas. Aunque en algunos casos, relatan que varias situaciones se han podido abordar de un modo distinto por la intervención del dispositivo, esto es algo que pueden construir a posteriori.

En relación a las situaciones que ingresan a la Sala por otros criterios (como las situaciones de vulnerabilidad, crisis subjetivas o adicciones) desde psicología relatan que son muy complejas de abordar porque no hay un protocolo de acción. Manifiestan que es siempre un trabajo muy artesanal de construcción de la situación en función de los marcos legales pero cuidando no vulnerar derechos en relación a las decisiones que se toman. Por el contrario, los médicos refieren tener criterios claros de internación para cada patología. Afirman que se trata de situaciones ya protocolizadas. De todos modos, relatan que hay ocasiones en las cuales no son claros y deben discutirse.

Del mismo modo, señalan que los criterios médicos de externación también son claros. Sin embargo, relatan que hay momentos en los



cuales aparece tensión en el equipo a la hora de decidir. Expresan que esto sucede cuando los criterios no se deben a cuestiones orgánicas, sino, por ejemplo, a construir un afuera habitable para un niño en situación de vulnerabilidad o acompañar la función del adulto como sostén para un niño o continuar un trabajo de elaboración que se inició con un niño. Aparece, entonces, la pregunta por la salud en un sentido amplio, en relación a las condiciones subjetivas, históricas, sociales, económicas, culturales, comunitarias, territoriales y a las políticas públicas en materia de derechos y las instituciones que las encarnan. Refieren que las situaciones que lo ponen más de manifiesto son aquellas más complejas, en las cuales se presenta cierto arrasamiento subjetivo, muchas veces como consecuencia de vivir en condiciones de extrema vulnerabilidad.

De esta manera, indican que parte del proceso de salud/enfermedad/atención/cuidado en muchas ocasiones incluye poder armar una referencia en el territorio o hacer intervenir a la Dirección de Niñez. En este sentido, refieren que dar un alta es mucho más que externar al paciente porque ya ha solucionado su padecer orgánico. En muchas situaciones implica un arduo trabajo interinstitucional: volver a referenciar o incluso construir una referencia.

Los dispositivos lúdico-clínicos

Los dispositivos lúdico-clínicos tuvieron su origen en el año 1992, cuando se creó el primero de ellos, el Espacio de Juego. En los documentos relevados, quienes fueron partícipes de esta creación, relatan que fueron los médicos quienes convocaron a los psicólogos para pensar un espacio cultural en el que se priorizara el juego. Esta convocatoria surge al encontrar límites en la propia práctica médica y la necesidad de incluir en el proceso de aten-

ción/cuidado una mirada subjetivante a través del juego. Ambos, médicos y psicólogos, reconocen que el juego es constitutivo en el niño y posibilitador de otras escenas. Es decir, que el niño recrea mediante el juego escenas en las cuales deja de ser pasivo y logra elaborar activamente sus malestares, temores, fantasías. Por ello, a través de un convenio con la Escuela Provincial de Teatro y Títeres, en aquel momento se convocó a una profesora de Teatro y Títeres quien devino en coordinadora del Espacio.

Durante muchos años éste fue el único dispositivo de la Sala hasta que en 2012 en conjunto con las maestras de la Escuela Hospitalaria se creó el dispositivo Espacio de Cuentos, “espacio lúdico que la literatura contribuye a instalar y que es fundamental para el psiquismo infantil” (Sala de Internación Pediátrica del Hospital Provincial de Rosario, 2016b) ya que “trabajar con cuentos aporta a la constitución psíquica, y la recuperación del espacio literario significa un importante aporte a la constitución subjetiva” (Ledesma et al., 2014: 20). Este espacio “tiene un eje importante en la historicidad de los niños, ubicando estrategias de nominación ante el riesgo de anonimato o invisibilización de su singularidad o del grupo familiar, especialmente en situaciones de gran vulnerabilidad o condiciones de interculturalidad” (Sala de Internación Pediátrica del Hospital Provincial de Rosario, 2016a). “Es por ello, que uno de los fundamentos del Espacio de Cuento es ‘no solo contar, sino escuchar’; dar la palabra a cada niño y acompañante para que pueda narrar algo de su historia, de donde viene, por qué está internado, qué cosas le gustan” (Ledesma et al., 2014: 20).

A posteriori, en el año 2013, se creó el dispositivo Jueves Espectaculares a partir del convenio con el Área de Cultura de la Municipalidad de Rosario. Se trata de un espacio en el cual se recibe la visita de espectáculos en la

Sala. Esta modalidad formaba parte del Espacio de Juego pero al valorizarse sus efectos, se le brindó un marco específico. Este dispositivo se proyectó con una periodicidad mensual. Sin embargo, ha tenido variaciones.

Los objetivos de este espacio se vinculan a la ampliación del universo cultural para todos los presentes en la sala. Incluso invitados que pueden asistir al evento. Además de acercar otros tipos de lenguajes al interior del hospital. Una propuesta más de inscribir en la dinámica hospitalaria un paréntesis que permita rescatar aspectos de la vida cultural. (Ledesma et al., 2014: 21)

En él “se apuesta a reconocernos como parte integrante de una cultura, con la posibilidad de compartir un tiempo y un espacio donde la ficción se haga presente” (Sala de Internación Pediátrica del Hospital Provincial de Rosario, 2016b)

Un espectáculo se vincula con el ambiente lúdico allí donde ambos crean una “realidad otra”, una “ficción”, una “verdad paralela”, que permite suspender las coordenadas de la cotidianidad, para acceder a un mundo vinculado con lo imaginario y reencontrar allí, aspectos de la propia vida, de los propios deseos, miedos, etc. Es un reinventar el mundo, reformulando “lazos necesarios”, causalidades, leyes naturales, permitiendo acceder, por un instante, a la confirmación, por lo pronto ficcional, de que las cosas pueden ser de otro modo (Ledesma et al., 2014: 21).

Durante el año 2014 se organizó el dispositivo Club de Tejido a partir del encuentro con el grupo Cobijando Sueños, quienes ense-

ñan a tejer a las madres internadas con sus niños. En este espacio se propone el encuentro entre las madres a partir de estar aprendiendo a tejer. A través de este espacio se promueve la integración entre ellas ya que se facilita el acceso y la circulación de la palabra.

Finalmente, en el año 2016 se creó el Espacio de Cine. “Este espacio además de la incorporación de elementos culturales, conlleva la posibilidad de mitigar con recursos ficcionales el estar o la detención que implica la internación, así como se contempla realizar eventos compartidos hacia otros sectores del hospital” (Sala de Internación Pediátrica del Hospital Provincial de Rosario, 2016a).

Los dispositivos lúdico-clínicos “buscan reinsertar, al interior del ámbito hospitalario, un lugar de revalorización del juego, el arte, la palabra como promotores de salud, como medios de un proceso de subjetivación, como medios de expresión de conflictividades, padecimientos, temores, deseos, expectativas” (Ledesma et al., 2014: 10). Además, “permiten ‘auxiliar’ en la tramitación del dolor de los pacientes, sus acompañantes, los agentes de salud y todo aquellos que se encuentren en relación al padecimiento en el hospital” (Ledesma et al., 2014: 10).

En estos espacios se rescata el lugar del niño del anonimato que puede implicar para él la institución. Muchas veces el niño, al ser internado en el hospital queda ubicado en función de su patología, representado por un número de historia clínica o de habitación y cama. La internación conlleva cierto anonimato y una pérdida de los lazos de ese niño con su familia y el resto de su entorno social y cultural, viéndose interrumpidos sus lazos simbólicos. Desde aquí que estos dispositivos se piensan como “posibilitadores” de



una experiencia, donde esa primera red simbólica que tiene que ver con la historia, el origen y la tradición se recrean. (Ledesma et al., 2014: 10).

En los documentos elaborados por los integrantes de la sala se los denomina como “dispositivos” porque por definición un dispositivo es un artificio destinado a producir efectos. En este caso, los efectos deseados son efectos subjetivantes. “Se trata de oportunidades para dar lugar al sujeto, a la singularidad” (Ledesma et al., 2014: 11). Asimismo, se los caracteriza como “lúdico-clínicos” por concebir que el juego es un espacio de suma importancia en la constitución subjetiva del niño: “El juego es una ‘vía’, un ‘camino’ que le permite al niño transitar por los avatares de la vida, aprender, tramitar, vincularse, fantasear, probar sin consecuencias”. (Ledesma et al., 2014: 11). Se describe que la impronta lúdica atraviesa todos los dispositivos, aunque en cada uno de ellos adquiera una “materialidad” determinada. Lo “lúdico”

se presenta como un nuevo modo de expresión, que permite mediatizar y ayuda a tramitar el dolor. Abre a los “jugantes” un tiempo y espacio diferentes, un paréntesis en lo “real” de la sala y la enfermedad, que posibilita un “apartarse” momentáneo de eso, para volver allí, de un modo diferente. En este nuevo espacio lúdico pueden volver a aparecer los miedos, las fantasías, los deseos, pero estarán tamizados por el contexto que el espacio propicia. No se trata de negar la realidad, sino de incorporar lo vivenciado de un modo diferente, favoreciendo un procesamiento psíquico del sujeto (Ledesma et al., 2014: 11).

Según el equipo, estos dispositivos permiten la emergencia de diferentes aspectos que

son escuchados por quienes coordinan los espacios. Esta escucha permite “pensar cómo los participantes (...) van transitando los procesos de salud-enfermedad, las dificultades que van hallándose en el mismo, aspectos que pueden obstaculizar este proceso, como así también aspectos que pueden favorecerlo” (Ledesma et al., 2014: 12). De esta manera, el material *clínico* es susceptible de ser retomado en otros ámbitos: los espacios singulares ofrecidos desde psicología, los seguimientos con los efectores de referencia, la construcción que hace el equipo interdisciplinario del paciente.

La coordinación de estos espacios se hace conjuntamente entre los psicólogos y el profesor de teatro. De todos modos, del pase de pacientes participan el trabajador social, los médicos y/o enfermería. Cada espacio se desarrolla un día prefijado de la semana, salvo el espacio de espectáculos que tiene una periodicidad mensual. Si bien la coordinación está a cargo de dos disciplinas, las demás participan del acontecimiento de los encuentros de algún modo por encontrarse en la Sala mientras se desarrollan³.

Los miembros del equipo manifiestan que el pase de los pacientes previo a los espacios puede ser ocasión para detenerse sobre algunos pacientes en particular y hacer algún señalamiento por parte de médicos, enfermeras o trabajador social. También puede ser ocasión para que los psicólogos o el coordinador de los dispositivos pregunten acerca de cómo continúa un paciente internado con el que se está trabajando. Aparte de este trabajo previo que implica el armado de cada espacio, a posteriori de su realización pueden relevarse indicadores que aporten a la construcción diagnóstica de un paciente y a la direccionalidad de su tratamiento.

³ Desde el momento en que se hizo el relevamiento que da origen a este artículo hasta la actualidad ha habido cambios en los dispositivos (coordinación, periodicidad, etc.).

Percepción del equipo acerca del trabajo interdisciplinario

Los integrantes más recientes del equipo ubican una clara división disciplinar que para ellos se manifiesta incluso a nivel arquitectónico o de división de espacios físicos. Describen que las enfermeras tienen su sala de reunión separada de la sala de reunión de los médicos, a su vez dividida de la sala de reunión en la cuál se encuentran psicólogos, trabajador social y coordinador de los dispositivos lúdico-clínicos. Refieren que este modo de organización en la estructura de la Sala pre-configura de alguna manera los encuentros. En este sentido, los psicólogos, el trabajador social y el coordinador de los dispositivos relatan que se encuentran más entre ellos en el trabajo cotidiano que con los médicos o enfermería y lo atribuyen tanto al espacio de reunión como a la modalidad de trabajo. Asimismo, desde pediatría relatan que vivencian una relación permanente de amor-odio con enfermería. Afirman trabajar mucho conjuntamente pero con algunas diferencias. Por ejemplo, los mismos médicos manifiestan que los residentes de pediatría hacen las indicaciones a enfermería sobre determinados procedimientos con los pacientes, a pesar de que los residentes son más nuevos en la práctica y la mayoría de las enfermeras tiene bastante más antigüedad y experiencia trabajando en la Sala. Expresan que esta situación produce algunos desfasajes que generan tensiones entre ellos.

Tanto los médicos, como los psicólogos, el trabajador social y el coordinador de los dispositivos lúdico-clínicos hacen algún relato de las reuniones semanales que se llevaron a cabo ininterrumpidamente desde el año 1992 hasta el año 2012 que se decidió discontinuarlas. Los más jóvenes manifiestan que en la actualidad no hay ningún espacio formalizado de encuentro y expresan el anhelo

de que vuelvan a realizarse dichas reuniones. Para ellos son como una especie de mito, suponen que allí habría un encuentro interdisciplinario garantizado.

Sin embargo, quienes han vivenciado esta modalidad (independientemente de la disciplina que encarnen) refieren que al suspenderse se han sentido aliviados (en el sentido de que no es lo mismo hacer un pase de pacientes por obligación que buscarse para trabajar determinada dificultad). Relatan que era tedioso que todos escucharan todo. Describen enfáticamente que la Sala tiene capacidad para quince niños y que a los psicólogos, el trabajador social y el coordinador de los dispositivos, los cansaba escuchar el pase médico específico de cada niño. Ellos relatan que intervenían sólo cuando se hablaba de algún paciente con el que estaban trabajando o habían relevado en el espacio de juegos (el único que existía en ese momento) algún indicador que pudiera sumar a la construcción de la situación. Realizan la autocrítica de que probablemente ellos también fueran bastante tediosos con algunas cuestiones sociales y/o subjetivas y no poder ser sintéticos para explicar cuestiones de dicho entramado. En este sentido refieren que muchas veces se detuvieron largamente en relatos del Espacio de Juego que para los médicos aparecían como meras anécdotas.

Los médicos refieren esas reuniones como un día a la semana en el cuál salud mental se reunía con el equipo médico y se discutía sobre todos los pacientes. Relatan que: ‘eso siempre terminaba en lío, terminaba complicado’. Refieren que probablemente no fuera la forma, no particularmente por quienes iban o venían sino porque no era la forma tener veinticinco personas discutiendo un paciente. De hecho quienes asistieron a ese momento de quiebre y aun se encuentran trabajando en la Sala (independientemente de su disciplina) mencionan que luego quedó cierta tensión sobre todo en-



tre los médicos y psicología, que fue ablandándose lentamente en los últimos años.

Todos los integrantes del equipo refieren que el modo de encuentro más común entre las diferentes disciplinas, luego de la interrupción de esas grandes reuniones, es estar trabajando con un paciente en común. Hay quienes nombran a esta modalidad como “construcción de situaciones”. Describen a estos encuentros como no programados y que no suceden con todos los pacientes que ingresan a la Sala. Los médicos refieren que cuando relevan alguna situación que amerita la intervención del trabajador social o de psicología, se acercan a presentarla. Aquí aparece cierta tensión en función de romper con las lógicas de la interconsulta: no se trataría de presentar al trabajador social y/o psicólogo para que intervenga desligado del médico, sino que la apuesta sería que no se fragmente la atención, que se pueda trabajar la situación conjuntamente. En este sentido, los médicos exponen que para ellos es costoso detenerse a conversar con trabajo social o psicología. Diferencian su práctica en el sentido de la modalidad que tiene su residencia, la cual es muy exigente con los tiempos y ellos suelen estar abocados a responder a esos tiempos más ligados a la práctica médica. De algún modo, desde trabajo social y psicología perciben que el médico muchas veces tiende a desligarse del trabajo que, supone, le corresponde a las disciplinas sociales o subjetivas, como si cada uno se ocupara de una dimensión distinta del mismo niño. De todos modos, todos relatan que no es posible hablar en términos generales, ya que el modo de trabajo lleva la marca de las personas que lo realizan, más allá de la disciplina de la que formen parte.

Ante la pregunta por si hay espacios formalizados para el encuentro entre las distintas disciplinas, ninguno nombra el pase de sala anterior a los dispositivos lúdico-clínicos. Sin

embargo, ante el pedido de relato de situaciones en las cuales se pone en acto la construcción interdisciplinaria de los pacientes, todos hacen alguna referencia al pase. Éste está dirigido a presentar los pacientes que se encuentran ese día en la Sala y sus acompañantes (sus nombres, lugares de residencia, aspectos relevantes de su estar en la Sala) e informar acerca de los cuidados especiales que desde la bioseguridad es necesario sostener. En los relatos acerca de las situaciones que se trabajan conjuntamente, se hace referencia, por ejemplo, a que durante un pase de sala una de las pediatras se detuvo más de lo común en alguna situación particular. O desde los médicos refieren que el espacio previo al Espacio de Juego les permite detenerse un poco y analizar qué le pasa a cada paciente. Y en ese sentido, manifiestan que también les permite no enojarse o angustiarse tanto con las situaciones de dificultad de algunas familias.

El coordinador de los dispositivos lúdico-clínicos expresa que coincidir en los tiempos y lugares destinados a encontrarse es más difícil que hacerlo en otros lugares donde uno no pensaba que eso podía ser posible. Para él es importante poder estar atento a los tiempos que no están instituidos y aprovechar esos tiempos no instituidos para generar encuentro. Da como ejemplo el desarrollo de alguno de los espacios lúdico-clínicos en el que se encuentran jugando varios profesionales que están trabajando con un paciente y se quedan comentando acerca de cómo estuvo el paciente en dicho dispositivo.

Reflexiones finales

La inclusión de cada una de las disciplinas que integran la Sala revela que se apuesta institucionalmente a trabajar acorde a la concepción de clínica ampliada (Souza Campos,

2009). Ésta propone pasar de la ontologización de la enfermedad (productora de atenciones protocolizadas y fragmentadas que tienden a incrementar el sufrimiento del paciente y a disminuir la capacidad de cada profesional de resolver problemas) a la consideración del sujeto que enferma y su comunidad en sus dimensiones históricas, sociales, políticas, económicas. Para ello es fundamental sostener un posicionamiento interdisciplinario respecto de la práctica que implica dejarse interrogar por la experiencia junto a otros para construir conjuntamente la problemática a abordar, sosteniendo las diferencias y la especificidad de cada disciplina en ese proceso.

La experiencia misma devela que esto no sucede sin que se tensionen las prácticas durante el proceso de atención/cuidado. Poder construir juntos qué le sucede a un paciente y cómo abordarlo se transforma en un problema al interior del funcionamiento de la Sala por la singularidad de cada disciplina, tanto en sus concepciones como en sus modos de organización.

Sin embargo, en esta sala de internación nos encontramos con una novedad: los dispositivos lúdico-clínicos que se incluyen en la atención/cuidado. Son espacios formalizados en el sentido de que están pautados en un tiempo y un espacio determinados, con una frecuencia fija y un modo de funcionamiento particular según cada dispositivo. Pero a su vez, se convierten en ocasión de encuentro informal entre los integrantes del equipo, lo cual posibilita el intercambio de un modo más fluido y descontracturado. Se construye clínica desde lo lúdico. Es el carácter de lo lúdico lo que permite que los diferentes modos de abordaje propios de cada disciplina distiendan sus fronteras y se encuentren en los bordes. Ello no sucede sin tensiones, pero lo propio de lo lúdico es la posibilidad de flexibilizarlas.

Estos cruces que son facilitados por los

dispositivos muchas veces quedan velados o naturalizados para el mismo equipo, pero tienen efectos en la atención/cuidado de los pacientes. Estos efectos son los de promover una atención lo más integral posible a partir de la construcción conjunta de indicadores que den lugar al diagnóstico y tratamiento de un niño que enferma y su familia. Aquí nos proponemos hacerlos visibles con la finalidad de valorarlos y jerarquizarlos como modo de trabajo. En tiempos en los cuales prima la superespecialización y la fragmentación, encontrar espacios que convoquen a pensar juntos es todo un hallazgo. Asimismo en tiempos en que se vuelve a dar un embate sobre la salud y lo público, es menester privilegiar estos espacios como productores de salud tanto para la población como para el equipo profesional.

Referencias

- Ledesma, C., López Papucci, L., Novero, E., Romero, L., Yunis, N. (2014) *Salud en Juego*. Ponencia presentada en el XI Congreso Argentino de Antropología Social. Rosario. Inédito
- Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 26/10/05
- Ley N° 26.657 Nacional de Salud Mental, Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 03/12/10
- Sala de Internación Pediátrica del Hospital Provincial de Rosario (2016a). *Carta dirigida a la Dirección Provincial de Salud Mental*. Rosario. Inédita
- Sala de Internación Pediátrica del Hospital Provincial de Rosario (2016b). *Documento de circulación interna*. Rosario. Inédito
- Sousa Campos, G. (2009). *Gestión en Salud*. Buenos Aires: Lugar.



La función de filiación en instituciones de alojamiento. Un análisis mediante ceremonias mínimas.¹

The filiation function in housing institutions. An analysis through minimal ceremonies.

Rosario Telleria²

Resumen

El presente artículo está basado en la práctica del Acompañante Convivencial de una Institución de Alojamiento para Niñas y Adolescentes en la ciudad de Rosario, dependiente de organismo del Poder Ejecutivo del estado provincial en co-gestión con una asociación civil de la mencionada ciudad.

Para analizar las posiciones en el lazo de los adultos y de las niñas y adolescentes de la institución y concluir en la producción de lazos filiatorios entre ellos, se caracterizan tres enlaces discursivos de la función institucional de filiación; entendiendo al lazo filiatorio como un lazo paradójico que liga y desliga a la vez.

Los enlaces discursivos de la función institucional de filiación son: la relación asimétrica entre los adultos y las niñas y adolescentes, la empatía y el miramiento, y la transmisión de límites. Estos enlaces se despliegan en el devenir cotidiano-convivencial de la institución y son analizados mediante ceremonias mínimas.

Palabras claves: *función institucional de filiación – relación asimétrica – empatía y miramiento – transmisión de límites – ceremonias mínimas*

Abstract

This article is based on the practice of the Cohabitation Accompanist at a Housing Institution for Girls and Adolescents in the city of Rosario under the executive branch of the provincial state in co-management with a civil association.

To analyze the relationship of the adults, girls, adolescents of the institution and to conclude in the production of filiatorial ties among them, we will characterize three discursive links of the institutional filiation function, understanding the filial tie as a paradoxical one which binds and separates at the same time.

The discursive links of the institutional function of filiation are: the asymmetric relationship between adults, girls and adolescents, empathy and consideration, and the transmission of limits. These links are deployed in the everyday-coexistence in the institution and are being analyzed through minimal ceremonies.

Keywords: *institutional function of filiation – asymmetric relationship – empathy and observation – transmission of limits – minimum ceremonies*

¹ El presente artículo fue reescrito sobre la base del Trabajo Integrador Final, homónimo, de la Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria, del que soy autora. El trabajo, finalizado en 2017, fue dirigido por la Dra. Silvia Lampugnani

² Psicóloga. Especialista en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria.

Introducción

El Sistema de Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia de la Provincia de Santa Fe, mediante la Ley 12.967 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, establece un marco legal que busca regular las separaciones de las niñas, niños y adolescentes de sus medios familiares por falta de cuidados y sostén en el crecimiento de ellos. Ante esta situación, y por el más breve lapso posible, puede recurrirse a una forma convivencial alternativa a la de su grupo familiar.

Esa posible alternativa nos obliga a repensar los modos de *alojar* en instituciones a niñas, niños y adolescentes cuyos padres no pudieron ser soportes de su crianza (Lampugnani, 2014) ¿Puede una institución de alojamiento producir lazos filiatorios? ¿Cómo es que esa producción puede llevarse adelante?

Sostenemos que es la figura de un *adulto*, sean o no sean los padres, que como tal asume una posición determinada en el lazo con el otro quien, mediante el *sostén cotidiano-convivencial* y el acompañamiento en el crecimiento del niño, niña y adolescente, puede *instituir la función de filiación*. Es resaltando esa posibilidad que la problemática de la *crianza* cobra un valor fundamental en la vida de estos sujetos y es desde ahí que intentamos hacer este desarrollo.

En el armado de este artículo nos encontramos con varias lecturas psicoanalíticas que, a nuestro entender, formulan una reducción de las funciones remitidas a figuras generando obstáculo para pensar las funciones institucionales de filiación más allá de la madre o el padre. De esta manera, se achica el campo para pensar las posibilidades del lazo filiatorio. Consideramos que las funciones que pueden dar lugar a que la compleja mecánica de la filiación se ponga en juego son aquellas que pueden *soportar la alteridad* con el otro, sea o no

la madre o el padre.

Pensar al lazo filiatorio como estructuralmente paradójico (Kreszes, 2005), permite resaltar la responsabilidad del sujeto ante el acoplamiento totalizador fundante para el cachorro humano. Siguiendo los desarrollos de David Kreszes en la *obra Superyó y Filiación*.

Llamamos lazo filiatorio a una de las diversas modalidades de lo que situaremos como una relación de no relación con la alteridad (...) Continuidad y discontinuidad, ligadura y desligadura, participan de la estofa de la relación paterno-filial. No podremos referirnos al lazo en su vertiente de ligadura si al mismo tiempo no hablamos de su vertiente de desligadura. Nos oponemos a concebir al lazo filiatorio en tiempos de una cronología lineal –primero un tiempo de ligadura, después un tiempo de desligadura–, en tanto la estructura misma del lazo impone la ligadura y la desligadura. (Kesztes, 2005:14)

No hay una relación causal entre el Otro y el sujeto, sino un acto de lectura que pone en juego la responsabilidad subjetiva. Como si las huellas del Otro se mantuvieran virtuales hasta que aparece la lectura de éstas; esta lectura, llamada acto psíquico da como emergente a un sujeto, el sujeto *es* ese acto de lectura de las huellas del Otro. Así, no puede pensarse al sujeto como una reacción, sino como una respuesta de las marcas del lazo filiatorio, lazo que liga y desliga a la vez. Al decir de Kreszes, “El sujeto no adviene sino en respuesta al llamado del Otro. Y en la respuesta misma lo encontramos tomando posición respecto a lo que llamamos la estofa paradójica del lazo”. (Kreszes, 2005:14). La *función institucional de filiación* puede pensarse, entonces, como este acto de *instituir* sujeto en un lazo paradójico.



Instituido el sujeto, quedan instituidas, también, las prohibiciones universales edípicas: incesto y parricidio. Si hay sujeto es porque no hay incesto ni parricidio, pensándolos como dos modos de eliminación de la alteridad: el incesto, al hacerse Uno con el Otro y el parricidio al desentenderse de las marcas del Otro.

Podemos caracterizar tres modos de relación de no relación con la alteridad (Kreszes, 2005) que dan lugar a la función institucional de filiación, o sea, que dan lugar a la emergencia del sujeto: *el sostén de una relación asimétrica, la transmisión de límites y la empatía y miramiento ante el otro*. Los tres enlaces discursivos nos hablan de una posición en el lazo con el otro. La demarcación de cada uno de ellos por separado se realiza a los fines de desmenuzar el análisis sobre las posiciones en el lazo, ya que los tres están intrínsecamente enlazados entre sí.

Esto quiere decir que si hay alguien que puede asumirse en una relación asimétrica con otro, o sea, puede asumirse en un lugar distinto, es porque sostiene una empatía y miramiento que indica la lectura del otro como alguien *diferente* a uno. Además, la diferencia de lugares implica la diferencia de funciones. El Otro como auxiliar en el crecimiento del cachorro humano tiene la función de enlazar al sujeto esperando su respuesta. Es fundamental para sostener la diferencia entre Uno y Otro mantener una actitud *tierna*, entendiendo a ésta, siguiendo a Ulloa, como “la coartación –el freno– del fin último, fin de descarga, de la pulsión (...) Esta coartación del impulso de apoderamiento del hijo, este límite a la descarga no ajeno a la ética” (Ulloa, 1995:135).

Es renunciando, entonces, al apoderamiento del infantil sujeto (Ulloa, 1995) que Otro puede sostener “la empatía, que garantizará el suministro adecuado (calor, alimento, arrullo, palabra) y como segundo y fundamental componente: el miramiento. Tener miramiento es mirar con amoroso interés a

quien se reconoce como sujeto ajeno y distinto a uno mismo. El miramiento es germen inicial y garantía de autonomía futura del infante” (Ulloa, 1995:136).

Sostener esta posición en el lazo, soportar ser el Otro para otro es ser, a nuestro modo de entender, *adulto*. Es la figura de un adulto la que habilita el despliegue de un niño, niña o adolescente. Un adulto ya ha pasado por los avatares de la constitución subjetiva y por lo tanto ya ha perdido algo para ganarlo en otro nivel (Mannoni, 1983), ya ha capitalizado el *No todo es posible* y es esa la ganancia que se habilita a transmitir a la siguiente generación, porque es el lazo lo que se transmite y es la interpretación de él lo que hace a un sujeto (Kreszes, 2005).

Entonces, si consideramos la relación de asimetría con otro, la empatía y miramiento y la transmisión de límites como tres enlaces discursivos de la función institucional de filiación, podemos pensar que dados ellos tres, un alojamiento para niñas, niños y adolescentes es posible. Mejor dicho, alojar implica necesariamente sostener una relación asimétrica con el niño, niña o adolescente, mantener cierta empatía y miramiento y habilitarse como transmisor de límites. Es a través de ellos que un ordenamiento de las posiciones en el lazo es posible.

Para poder desarrollar escenas institucionales que nos permitan leer las posiciones en el lazo con otros, poniendo a jugar los tres ejes discursivos desarrollados previamente, utilizaremos la categoría *ceremonias mínimas* de Mercedes Minnicelli. Las ceremonias mínimas pueden pensarse como actos pequeños que se repiten en la cotidianidad mediante dichos o hechos. Caracterizarlas como unidad de análisis implica de una escucha activa que pueda recortarlas y analizarlas para hacer de lo dicho otros decires (Minnicelli, 2013). En ese sentido, según la autora, podemos,

Otorgarles carácter de invención, de creadores de condiciones de posibilidad subjetivantes, que implica necesariamente entender que el poder (hacer) no se aloja en las grandes estructuras de manera exclusiva, sino que se sostiene en detalles mínimos, en la palabra, en el decir diario, en la posición de cada sujeto en lazo con otros. (Minnicelli, 2013:55)

Como instancias de intervención, las ceremonias mínimas “implican un reposicionamiento subjetivo de los adultos ante los niños, niñas y adolescentes” (Minnicelli, 2013: 55), permitiendo así: instituir otro discurso, desarticular discursos encriptados o analizar discursos y prácticas.

Por último, según Minnicelli, para que un acto tenga el carácter de ceremonia mínima debe contar con:

- El despliegue de una *escena* cuyo guión variará según la institución y el para qué de la misma.
- *Personajes* que juegan distintos roles, algunos protagonistas de la escena misma, otros creados ad hoc.
- Un *marco tiempo-espacial* que no necesariamente queda establecido por el reloj, sino con un *cada vez que...*, *antes de...* o *después de...* Toda forma ceremonial presenta una reiteración y un momento de apertura, despliegue y cierre, generando muchas veces una suspensión del tiempo.
- Un *marco simbólico* que permita leer la transferencia desplegada.

Las primeras tres ceremonias mínimas descritas intentan instituir otro discurso a lo dicho, mientras que las últimas dos son material de análisis de discursos y prácticas. La elección de estas ceremonias mínimas y no de otras está en relación a la repetición. Es la pregunta por esa repetición la que nos lleva a

desglosarlas, encontrándonos en el recorrido con el lazo y las posiciones en él.

Ceremonias Mínimas (instituir otro discurso)

“Ustedes no son nadie en mi vida para decirme lo que tengo que hacer”.

La escena tiene como protagonistas a una de las niñas alojadas en la institución, de seis años, y al Acompañante Convivencial (AC) que estaba a cargo de ella en ese momento. La niña, *cada vez* que tomaba un té intentaba ponerle diez cucharadas de azúcar. El AC quería explicarle lo mal que eso hacía y enseñarle otra forma. Ella devolvía: “Ustedes no son nadie en mi vida para decirme lo que tengo que hacer”. *Cada vez* que desayunaba y *cada vez* que merendaba, aparecía la regulación del AC y este dicho como respuesta.

La niña estaba siendo alojada en una nueva institución tanto para ella como para los trabajadores y para el Sistema de Protección Integral. Por lo tanto, se trataba de nuevas personas responsables de su cuidado que portaban modos de acercamiento y tratos distintos a los que la niña estaba acostumbrada. En la vieja institución, el té ya venía servido con el azúcar.

Pensar en el marco simbólico nos habilita a preguntarnos por la relación entre la niña y las personas que intentaban constituirse como adultos para con ella. El *No* frente a las diez cucharadas de azúcar era un pequeño acto que buscaba establecer una regulación frente al exceso. Ante esto aparece una respuesta que despliega la pregunta por el lazo con el otro.

Frente a la afirmación de la niña “ustedes no son nadie” nos preguntamos ¿quién era *alguien* para ella? ¿Ante qué sí quedaría subsumida? ¿Dónde se ubicaban las personas del cotidiano en el lazo con esta niña? Había, pues, alguien absoluto y había otro que tal vez tenía



que prestarse al *agujeramiento* para hacerse un lugar en el lazo. La respuesta de los adultos fue: “Somos quienes, en este momento, te cuidamos y porque sos chiquita y nosotros somos grandes vamos a intentar enseñarte algunas cosas”.

Con la sanción de la diferencia es que los adultos se habilitaron un lugar posible de transmisión en el cual algo se pierde y algo también se espera. Es desde esta nueva simbolización, que se puede admitir, al decir de Minnicelli,

una legalidad ordenadora que lleve a que (...) otro intervenga delimitando hasta dónde se puede llegar mediante una acción determinada. Esto supone que quien interviene porte en sí una legalidad a la cual representa sin serlo. Allí mismo se crean, mediante el límite, posibilidades de otra cosa, otro espacio transicional (Minnicelli, 2004:15).

Sin los límites, como dice Paulo Freire en su obra *Pedagogía de la Autonomía*, “la libertad degenera en libertinaje y la autoridad en autoritarismo” (Freire, 2008: 99). Es interesante pensar la relación que el autor establece entre la libertad y la autoridad para sí después problematizar sobre la autonomía de los sujetos. “Lo que siempre busqué fue vivir en plenitud la relación tensa, contradictoria y no mecánica, entre autoridad y libertad, en el sentido de asegurar el respeto entre ambas, cuya ruptura provoca la hipertrofia de una o de otra”. (Freire, 2008:102)

Sostener esta legalidad ordenadora implicaba, necesariamente, un posicionamiento subjetivo de los adultos ante la niña. Un posicionamiento ético tierno, retomando las conceptualizaciones de Fernando Ulloa (1995). Es desde esta *ternura* que sentían la suficiente empatía hacia ella como para criarla y el suficiente *miramiento* como para esperar amoro-

samente que sus propios tiempos de tramitación trabajasen.

Según Freire, el desafío para los educadores democráticos, y podríamos agregar: también para los adultos que offician de soportes de crianza de niños, niñas y adolescentes, es pensar “cómo trabajar para hacer posible que la necesidad del límite sea asumida en forma ética por la libertad. Cuanto más críticamente la libertad asuma el límite necesario, tanto más autoridad tendrá, desde el punto de vista de la ética, para seguir luchando en su nombre” (Freire, 2008: 100).

Los niños tienen derecho a una *relación asimétrica*, es necesario y fundante que haya un Otro que vaya demarcando el camino sin caer por eso en omnipotencias ni autoritarismos. Como dice Perla Zelmanovich,

no olvidar que hablar de niño significa pensar en una subjetividad en vías de constitución, que no está dada desde el vamos. Significa pensar en una subjetividad que se constituye en el discurso de los adultos, que requiere de alguien que le acerque al niño la lengua y la cultura, y que, al mismo tiempo, le ofrezca espacios de protección que le posibiliten aprehenderla. (Zelmanovich, 2003:3)

El desafío, entonces, es asumirse como *pasadores de cultura* (Lampugnani, 2014) de esta niña en ese momento y correrse, de esta manera, de la trampa que el discurso jurídico, con la fuerza de su arraigo en el sentido común de la sociedad, nos presenta: no necesariamente sólo la procreación y los lazos sanguíneos filian.

“¿Qué hicieron mientras yo no estuve?”

La pregunta es repetida por una niña de seis años cada vez que regresaba a la institución luego de alguna actividad. Era dirigida

hacia las personas del lugar y aparecía cuando el resto de las residentes, o la gran mayoría, se habían quedado en la institución y ella había salido. En un principio, la niña pedía ir a lugares cercanos. Con el tiempo, fue eligiendo espacios un poco más alejados de la institución.

Se trataba de un primer momento de conocimiento y acercamiento entre la niña y el espacio: nueva institución para ella (y para el equipo de trabajo), nuevas personas como referencia, nuevo barrio, nuevo espacio de educación formal. Si bien el grupo de residentes era conocido, ya que convivía con ella desde sus tres años, el marco de esa convivencia era distinto.

Su pregunta fue escuchada por primera vez y respondida con extrañeza. La insistencia de ella fue transformando la extrañeza en curiosidad, la curiosidad en interrogante y el interrogante en una posible lectura.

Hay en este *dicho* una incógnita sobre su ausencia en el lugar que comenzaba a constituirse como referencia, una pregunta que habilita el despliegue de la operación psíquica presencia – ausencia fundante en la constitución del sujeto. A partir de una lectura de esta operación se intentó generar una nueva *red discursiva* en la escena institucional. El descubrimiento freudiano sobre el juego del Fort–Da pudo abonar la lectura.

En su obra *Más allá del principio de placer*, Freud describe la escena lúdica que un niño de un año y medio repite frente a la ausencia considerada de su madre: hace desaparecer y aparecer un carretel de madera atado con un piolín tras la baranda de su cuna (Freud, 2001). Esta observación, mucho más detallada en su obra, explicita la función que el juego de presencia – ausencia tiene para la constitución subjetiva. El niño hace aparecer y desaparecer los juguetes para, en un segundo momento, jugar él mismo a aparecer y desaparecer ante la mirada de su madre; y en ese movimiento transmuta la pasividad de la vida real a la acti-

vidad de lo lúdico. Es él quien se va y vuelve para la madre, no al revés. La operación evidencia la construcción del lazo filiatorio con el Otro, en tanto se pueda faltarle al Otro y este Otro pueda soportarlo.

En el lazo, recordemos, el sujeto es llamado –por el Otro– a responder. Es desde un significante de la alteridad que es convocado, el significante “Tú”. Ahora bien, ese “Tú” explícita, nuevamente, lo paradójico del lazo ya que, por un lado, es falo como deseo de la madre, por lo tanto anudado al deseo del Otro; y por el otro lado es el objeto a, como medida incommensurable que imposibilita la identificación al falo (Kreszes, 2005).

La separación logra simbolizarse tolerando, entonces, esta paradoja (Rodulfo, 2010) y la búsqueda incesante del deseo se pone a andar. Se trata de un corte que como tal no es mera traducción sino, más bien, interpretación.

Resulta interesante retomar la experiencia institucional que llevó adelante Maud Mannoni en Bonneuil, Francia donde la relación de presencia – ausencia ante el Otro, representado por la propia institución, ha tenido un papel fundamental en la donación de un lugar para vivir para el niño sujeto enfermo (Mannoni, 1983) que llegaba a ser alojado. En la obra que recolecta la experiencia *Un lugar para vivir*, Robert Lefort, compañero de Mannoni, cuestiona la omnipotencia que en la práctica las instituciones encarnan al comportarse como las madres de los psicóticos, dejando a los sujetos capturados por ella sin poder apartarse. “Una institución que pretenda ser distinta es la que, para producir un cierto contrapeso, asume el estallido y permite al sujeto situarse al nivel de la palabra, con posibilidad de separarse, de apartarse de la institución. Sin que por este motivo la institución se tambalee o le pida cuentas” (Lefort, 1983:52).

Desde el marco simbólico de esta ceremonia mínima podemos decir que es sosteniendo



su ausencia como la niña de nuestra escena, de a poquito, va tolerando no estar. Es contándole qué fue lo que se hizo mientras ella no estuvo, guardándole un pedazo de la torta cocinada por la tarde, preguntándole qué hizo ella, despidiéndola con un *“te esperamos para merendar juntas”*, que la niña fue y vino, emergiendo así un sujeto en busca de su deseo.

En su pregunta, además, se pudo escuchar cierto temor a lo que puede suceder con ese lugar mientras ella no esté: ¿estará al volver? Por esta razón, en ocasiones, los nuevos decires se acompañaban de objetos que hacían de representantes de un espacio en el otro y viceversa, en el intento de reafirmar la existencia de un lugar que la esperaba, la imaginaba, la proyectaba, por ejemplo, pedirle que a la vuelta de su salida traiga, junto al adulto con quien había salido, el dulce de leche para la torta o dejarle en la mochila escolar una cartita secreta para que encuentre una vez allá. Es ofertándole seguridad y confianza que la niña pudo separarse. Como dice Winnicott, “cuando hay fe y confiabilidad existe un espacio potencial, que puede convertirse en una zona infinita de separación, que el bebé, el niño, el adolescente, el adulto pueden llenar de juego en forma creadora” (Winnicott, 1982:144).

Ahora bien, ella decía *“mientras yo no estuve”*, y con la apoyatura en las teorizaciones de Donald Winnicott preguntándose dónde estamos mientras vivimos, vale la pregunta ¿en dónde estuvo? Hay una zona intermedia, según el autor, en donde el juego como accionar creativo da lugar a la experiencia cultural. Es en este pasaje por distintos lugares que la niña abonó a su experiencia cultural y pudo hacerlo porque supo construir un lugar adonde poner lo que encontraba para poder buscar ser original dentro de la tradición. (Winnicott, 1982)

La nave que te lleva al mar...

“Buscame vos el viernes por la escuela, que quiero

decirte algo”. Con ese pedido de una niña de nueve años, la misma niña que protagonizó la primera ceremonia mínima descripta, uno de los AC se retiró de la institución un miércoles, sabiendo que el viernes iba a ser la última vez que busque a la niña por la escuela. El matrimonio adoptante con quienes hacía unos meses se estaban conociendo también iba a estar presente para entregar los últimos papeles, ya que a partir de ese día la niña comenzaría a vivir con ellos.

Luego de saludarse con las señoritas y con la consigna propuesta por ella de no hacer “despedida” con sus compañeros porque va a volver a saludarlos de vez en cuando, se dirigieron todos al auto del matrimonio para pasar por la institución y buscar sus cosas.

Es ahí cuando la niña agarró de la mano al Acompañante, adelantaron un par de pasos del resto y le anticipó:

“Ahora nos vamos a subir a mi auto, cuando nos subamos se va a transformar en una nave espacial. ¿Y sabes a dónde nos va a llevar?...nos va a llevar al mar; que es un lugar que a vos te gusta mucho y a mí también me gusta mucho, y siempre nos va a gustar...”

Son reiteradas las ocasiones en que el AC, el adulto de la escena, contaba a la niña historias sobre el mar, a veces para acompañarla a dormir y donarle la protección necesaria para lograr descansar; otras, mientras compartían el almuerzo intentando libidinizar el momento; algunas otras, para desmontar escenas de enojo permitiéndole salirse de ese lugar. Las historias sobre el mar aparecían como herramientas que permitían condiciones de posibilidad subjetivantes. Es interesante ubicar lo rico y valioso del cotidiano, del sostén de todos los días como el escenario posible para la construcción subjetiva de esta niña y de todos los niños, niñas y adolescentes.

Además, las historias sobre el mar sirvieron como elemento lúdico que apostaba a la creatividad del sujeto guiado por la premisa

de brindar condiciones para que esta niña encuentrara un lugar en el lazo con el otro.

Tal vez algo de eso puede leerse en su dicho ante el adulto, en esa especie de despedida que sí planificó para él. Las historias sobre el mar parecían ser donaciones del Otro que la niña tomó para inventar-se la de ella misma. Armó su propia historia de viaje, de despedida, de destierro, navegando en un mar en búsqueda tal vez de nuevas identificaciones a las que anudarse; pero con la ganancia y el reconocimiento de una posición subjetiva en el lazo con el otro. Es desde ahí que encontrará las herramientas para responderles a los Otros con los que se enlace.

Vale recordar que estamos hablando de la misma niña que a sus seis años le decía a este Acompañante Convivencial y al resto de los integrantes del equipo que ellos no eran nadie en su vida para decirle lo que tenía que hacer. Entre el no ser nadie para ella y el mar que siempre les va a gustar a los dos hay una institucionalización del lazo filiatorio.

En la institución, mientras tanto, las bolsas del negocio Escape (local de ropa que a la niña tanto le gustaba), rebalsadas con sus cosas, esperaban subirse a la nave espacial. Los dibujos, los lápices de colores recontra usados y las pinturas de uñas viejas se daban pelea por caerse de las bolsas, mientras ella, junto a sus hermanas los levantaban eufóricamente para llevarlos a la nave. El bolso pesado lo llevaba el hombre; la mochila de la escuela, la mujer. La hermana mayor se acerca a la mujer para pedirle los datos de la nueva casa de su hermanita. La mujer se los da y les dice que a la noche los va a encontrar siempre.

El Acompañante de la escena pidió hablar a solas con la niña. El también tenía algo para decirle. Se retiraron a la habitación de ella. Una vez ahí, la niña buscaba no mirarlo, intentaba disimular sus nervios, abría y cerraba la puerta de la mesita de luz buscando más cosas por

llevarse o por dejar. El acompañante adulto le dijo: “*¿Sos irremplazable!*”. Se quedó quieta, levantó la mirada. “*¿Sabes lo que quiere decir eso?*”. Silencio. Contesta: “*Que nadie va a ocupar mi lugar, ¿no?*” “*Si, eso: que nadie va a ocupar tu lugar*”. Pareciera que el adulto tuvo la necesidad de reforzar junto a la niña el lugar ganado y desde ahí donarle la confianza y seguridad para continuar como plantea Winnicott (1982).

Vale la pregunta sobre si estaban dadas las condiciones para que la niña vaya a vivir con un matrimonio adoptante en el intento de constituirse como familia, más aún nos preguntamos: ¿siempre tiene que llegar ese momento en la vida de niños y niñas que viven en instituciones de alojamiento? ¿Vivir en familia implica, como por añadidura, filiación? Lo desarrollado en este artículo nos indica que no son las superestructuras solas las que filian, como familia o instituciones de alojamiento. Lo que filia es el despliegue de ciertas funciones que habilitan la emergencia del sujeto. Funciones que pueden ponerse a jugar tanto dentro de una familia como de una institución de alojamiento, depende, claramente, si hay adulto o no.

Vuelve la interpelación una vez más a los adultos que trabajamos intentando instituir infancia: ¿Qué representaciones manejamos sobre familia, sobre alojar? Es desandando esas propias representaciones que los niños, niñas y adolescentes como sujetos podrán forjar las propias y ver si quieren viajar al mar o no.

Ceremonias Mínimas (análisis de discursos y prácticas)

“Me falta la tarjeta de cole”. “No encuentro unas medias”. “Me sacaron otra vez los auriculares”. “Hagan algo”. “Ustedes no hacen nada”.

Los dichos se repetían una y otra vez en el despliegue de una escena que tenía como pro-



tagonistas las residentes de la institución y a las personas a cargo. *Cada vez* que faltaban algunas de sus pertenencias convocaban a ellas a hacer algo. Ante las respuestas de éstas, las residentes sancionaban: “*Ustedes no hacen nada*”.

Es interesante resaltar que, para ese momento, la conformación de los grupos de la institución, el de las residentes y el del equipo de trabajo, se había modificado; implicando la ida y la llegada de nuevas residentes y nuevos trabajadores. En cuanto al equipo de trabajo, el cambio más movilizante estuvo relacionado con la modificación de la dirección de la institución ya que generó una transformación en los modos de dar tratamiento a los conflictos institucionales. Ahora bien, si consideramos la siguiente ceremonia mínima como un analizador de discursos y prácticas, es fundamental preguntarnos por la metabolización de estas transformaciones.

Los dichos citados se situaban, justamente, a partir de estos cambios; sobre todo la interpelación directa al adulto en cuanto a su hacer. Anteriormente eran aisladas las situaciones donde faltaba alguna pertenencia de las residentes; en esos casos, se realizaba una asamblea entre los presentes en donde la niña o joven afectada relataba lo que le estaba faltando, dónde lo había dejado por última vez y por qué era necesario y valioso para ella. En el transcurso del día el objeto perdido aparecía sin que nadie enunciase haberlo tenido.

La modificación en la lógica de trabajo se inauguró y escenificó con el modo de ingreso de una joven que, además, era totalmente desconocida para el resto de las residentes y para los adultos. Los dos ingresos anteriores se intentaron trabajar paulatinamente tanto con las protagonistas como con las residentes y, en ambos casos, se trataba de hermanas de antiguas residentes de la institución; fueron ellas, incluso, quienes pidieron convivir con sus hermanas. Asimismo, todas se conocían

por su larga estadía en conjunto en una institución anterior³.

La llegada de esta nueva joven, en cambio, fue abrupta, sin un trabajo previo tanto para con ella como para el resto de las jóvenes. Llegó con lo puesto, sin ninguna documentación propia, ni ningún documento que indique la toma de la Medida de Protección Excepcional⁴; sólo un llamado telefónico de la directora del organismo estatal de ese momento, obligando a alojarla y una dirección dividida ante el pedido: una parte intentando conservar los viejos modos y otras, realizando lo ordenado. En el medio, el equipo de AC que comenzaba a vivenciar como otras lógicas de trabajo sobre los modos de alojar ingresaba al cotidiano de la institución. En un principio, esto generó enojo y frustración. La llegada de esta joven se vivenció como una violación y amenaza a lo construido, generando una reacción un tanto hostil y discriminativa por parte de todos los actores institucionales. Como dice Derrida en su obra *La hospitalidad*,

³ Vale aclarar que en los cimientos de esta nueva institución de alojamiento, año 2012, se encontraba el objetivo de alojar a un grupo *determinado* de niñas y adolescentes que habían quedado sin lugar para ser alojadas luego de la intervención y cierre de la institución donde vivían. Fue el estado provincial quien dispuso de esos accionares debido a las denuncias sobre sus lógicas de trabajo y las prácticas totalizantes que se ejercían sobre los niños, niñas y adolescentes alojados ahí.

⁴ Las medidas de protección excepcional son aquellas medidas subsidiarias y temporales que importan la privación de la niña, niño o adolescente del medio familiar o de su centro de vida en el que se encuentra cuando el interés superior de éstos así lo requiera. Tienen como objetivo la conservación o recuperación por parte del sujeto del pleno ejercicio y goce de sus derechos vulnerados y la reparación de sus consecuencias y sólo proceden cuando la aplicación de las medidas de protección integral resulten insuficientes o inadecuadas para su situación particular. (Ley Provincial N° 12.967)

En todas partes donde el “propio–hogar” es violado, en todas partes donde una violación en todo caso es sentida como tal, se puede prever una reacción privatizante, incluso familiarista, incluso, ampliando el círculo, etnocéntrica y nacionalista, y por lo tanto virtualmente xenófoba: no ya dirigida contra el extranjero como tal, sino, paradójicamente, contra la potencia técnica anónima (extranjera a la lengua o a la religión, tanto como a la familia y a la nación) que amenaza, con el “propio–hogar”, las condiciones tradicionales de la hospitalidad. (Derrida, 2014:57)

Esto nos permitió repensar los fundamentos iniciales de la práctica y lo poco analizados que fueron en su momento: en el anhelo de construir un lugar para vivir (Mannoni, 1983) para estas niñas y adolescentes en particular, se construyó un *propio–hogar* que, por su propia definición, se volvió hostil a todo lo de afuera. ¿Cuánto de esta construcción habilitó el despliegue de condiciones de posibilidad subjetivantes (Minnicelli, 2013) y cuánto negó el contexto de la experiencia?

Volviendo a la escena, el marco simbólico habla de un nuevo equipo de trabajo que debía, por un lado y frente a la imposibilidad de alcanzar los objetivos estipulados al comienzo, repensar la lógica de trabajo y, por el otro, construir referencialidad ante las nuevas jóvenes. El llamado incesante de las mismas los convocaba a hacer ¿qué? El accionar asambleario que se llevaba adelante previamente ante estas situaciones también había quedado cristalizado. Al preguntarles qué esperaban que hicieran, las jóvenes contestaban: “*que nos revisen, cómo se hacía en el otro lugar*” (en referencia a la residencia previa). La negación a esta propuesta era rotunda, pero a cambio ¿qué ofertar? Resulta interesante pensar que

no eran sólo las jóvenes quienes se sentían *despojadas* de sus cosas y por lo tanto de su lugar. El equipo de trabajo de AC vivenciaba el mismo *despojo* en relación a los modos de dar tratamiento dejándolos, aparentemente, sin herramientas para trabajar.

¿Cómo salirse, entonces, de esa encerrona? En la apelación a otro, a un tercero mediador, siguiendo a Ulloa, el equipo pudo empezar a “componer una narración” (Ulloa, 1995:195). En espacios de retrabajo con alguien externo de la institución se pudieron desplegar interrogantes taponados por la dinámica de la encerrona, preguntándose por la propia posición ante este panorama y renovando las herramientas útiles para hacer otros decires de lo dicho. ¿Cómo recuperar el sentido de pertenencia con la institución y desde ahí convocar a las jóvenes?

Los aportes de Minnicelli en *Ceremonias Mínimas* sobre los sentidos del término *pertenencia*, permiten hacer una grieta en esta escena institucional tan encriptada. La autora desarrolla, por un lado, la pertenencia desde el sentido de la propiedad, pero, también, la pertenencia desde el sentirse parte. Dice,

pertenencia tiene también otro sentido que nos interesa destacar, y es el valor de *sentirse parte*, incluido, perteneciente a... Algo de lo propio se encuentra en ciertos lugares que nos hace sentirnos que somos parte, que nos identificamos, en definitiva, que no es indistinto para nosotros ni para los otros estar o no estar allí, porque nos sentimos reconocidos. (Minnicelli, 2013: 94)

Si los AC pudiesen construir *algo de lo propio* en los nuevos modos de dar tratamiento podrían darles lugar a ellas también, hacerlas parte, reconocerlas en la diferencia e instalarla en un sentido simbólico; porque, como plan-



tea Minnicelli, si a los niños y jóvenes

no los albergamos, si no les transmitimos ciertas llaves y claves para tolerar el malestar propio a la presencia de los otros, en la intemperie, ellos mismos crean sus propias claves; como bien nos lo enseñan los grupos de chicos a la intemperie de la vida, agrupados en bandas que los hacen sentirse parte de algún lugar en el mundo, por la vía de la crueldad sin límites. (Minnicelli, 2013:95)

Entonces, al quedar encandilados con la caída de aquel brillante ideal del inicio de la experiencia y sintiéndose impotentes, las jóvenes remitían a otros modos ya conocidos. El “*No hacen nada*” los obligó a despertarse, asumir la responsabilidad que tenían como adultos ante las jóvenes, reencontrar su propio sentido de pertenencia institucional y, desde ahí, volver a invitarlas a ser parte del lugar.

“*Bueno, ¿qué quieren? Somos adolescentes*”.

Es esta la respuesta que daban las jóvenes *cada vez* que se les hacía una observación sobre su comportamiento en la cotidianidad de la institución. Era con enojo que lo transmitían y con estupor lo escuchaban los AC. Las observaciones se daban cuando no se cumplía con lo acordado, por ejemplo: levantarse para ir a la escuela, respetar el horario de vuelta de las salidas, colaborar con la limpieza de sus habitaciones.

En ese momento, tal como en la ceremonia mínima anterior, había habido cambios en el grupo de residentes, sólo quedaban jóvenes entre catorce y diecinueve años y también nuevos integrantes en la dirección de la institución.

La ida de la última niña alojada motivó a la nueva dirección a proponer acciones que, según su lectura, se condicionaban con la función de *alojar adolescentes*, por ejemplo, con-

vocar a las jóvenes a sacar los juguetes que quedaban en la casa, flexibilizar los horarios establecidos que supieron demarcar hábitos y rituales en la institución, como los horarios para comer, dejar de convocarlas en el sosten cotidiano de la casa, como cocinar junto a ellas, hacer las compras u ordenar. Vale recordar que desde el comienzo de la experiencia se intentó trabajar con las residentes jóvenes la construcción de herramientas para poder llevar adelante proyectos autónomos propios; para esto, y a modo de ensayo, se las hacía partícipe, no sin dificultades, de las tareas hogareñas, como armar los menús semanales, realizar las compras, administrar el dinero destinado para eso y organizar la limpieza. En este momento, los AC llevaban adelante esta tarea solos. Además, las jóvenes se levantaban a la hora que podían/querían y comían lo que cada una quería a cualquier hora.

Para preguntarnos por los dichos de las jóvenes es pertinente interrogar primero los propios haceres y dichos de los adultos referentes que dejaban entrever la construcción que portaban sobre *la adolescencia*, y así problematizar el marco simbólico de la escena institucional; porque ahí donde esperamos a un niño o adolescente, ahí mismo va a llegar.

Los dichos de las jóvenes devolvían en espejo el lugar donde eran colocadas, desresponsabilizándolas de sus acciones porque, *total*, son adolescentes. Si recordamos lo paradójico del lazo filiatorio en la ligadura y desligadura, podemos pensar que desresponsabilizar implica necesariamente no dar lugar a la respuesta del otro, por lo tanto no dar lugar al sujeto, entendiendo que “responsabilidad es un término que proviene del latín, *responderé*, y su connotación es justamente la de dar respuesta” (Flesler, 2014:8).

Podemos pensar que si no se espera una respuesta es porque no hay una visión de la alteridad presente, sosteniendo sólo lo pro-

puesto y evitando así la invención creativa del sujeto ya que, siguiendo a Fresler, “en la respuesta, llave para abrirse paso a la libertad, el sujeto va insertando un rasgo distintivo, no idéntico al niño que le fue propuesto ser. Contribuye de ese modo a plasmar para sí un marco de existencia, más allá del espacio que lo vio nacer” (Fresler, 2011:64).

Es sumamente interesante la distinción que la autora hace entre las operaciones *responder* y *realizar* abriendo la dimensión temporal entre ellas, planteando que

No es lo mismo responder como sujeto al Otro que realizar la presencia del objeto en el fantasma del Otro (...) entre las dos opciones, se define una magna diferencia estructural para el sujeto. En términos más bien de orden lógico, entre uno y otro se va abriendo paso el no todo que enlaza la vida del sujeto a la incompletud de la existencia. (Fresler, 2011: 67)

Pareciera que ante el significante *adolescente* que a las jóvenes les llegaba desde el campo del Otro sin intervalo, sólo les quedaba *realizar* la presencia del objeto cuando “falla la falta” (Fresler, 2011:67).

Igualmente, con la interpelación directa hacia los adultos “¿qué quieren?”, las jóvenes evidenciaban lo contradictorio de su discurso: se les pedía que actuaran de una manera cuando sus acciones no abonaban a que pudiesen hacerlo. Se les pedía que respetaran los marcos cuando eran ellos los primeros en desarmarlos o ignorarlos. ¿Qué le suponía ese equipo a la adolescencia? ¿Qué se esperaba de ella? Y aún más: ¿se han preguntado por la adolescencia, por estas adolescencias, o simplemente se trabajaba con los preconceptos que cada uno de los integrantes contaba desde su propia experiencia personal o

profesional?

No hay registros de ese trabajo al interior del equipo; sólo pasado un tiempo, con un nuevo cambio en la conformación del mismo y ante la inminente realidad de transformarse en una institución de alojamiento para adolescentes, es que estos interrogantes aparecen en el intento de llenar de sentido la frase *alojar adolescentes*.

Es interesante problematizar sobre las condiciones que caracterizarían el concepto adolescencia: ¿Es una cuestión de edad? ¿Se trata de una actitud? ¿Puede pensarse como un tiempo de tránsito entre la infancia y la adultez? Tal vez podamos pensarlo como un proceso más en la intrincada constitución subjetiva, estando advertidos que, siguiendo a Marisa Rodulfo,

estos procesos no están referidos meramente a estadios en un desarrollo lineal. Si bien tienen un irreductible despliegue en el eje diacrónico de la estructura, quedan incorporados como un funcionamiento permanente, “capas de lava” como decía Freud para pensar la simultaneidad; en razón de ello, estas vicisitudes, se reencuentran en un paciente de cualquier edad. (Rodulfo, 2010: 32)

Según Arminda Aberastury, hay tres duelos fundamentales que el sujeto realiza en ese momento: el duelo por el cuerpo infantil perdido, el duelo por el rol y la identidad infantiles y el duelo por los padres de la infancia (Aberastury, 1976). Hay pérdidas, resignificaciones y búsquedas, lejos de “ser una etapa estabilizada es proceso y desarrollo” (Knobel, 1976:10) que no necesariamente implica sólo dolor, a pesar de que el término *adolescencia* esté referido al sufrir y padecer. La visión del adolescente que adolece, que sufre, es una visión adultocéntrica que evidencia, siguiendo a



Aberastury, la hostilidad de la sociedad frente a “la ola de crecimiento lúcida y activa que le impone la evidencia de alguien que quiere actuar sobre el mundo y modificarlo bajo la acción de sus propias transformaciones” (Aberastury, 1976:158).

Nos interesa regresar al duelo por los padres de la infancia enunciado anteriormente y preguntarnos por aquellos jóvenes que no han contado con esos soportes. El primer párrafo de *La novela familiar del neurótico* de Freud enuncia la misma operación

En el individuo que crece, su desasimiento de la autoridad parental es una de las operaciones más necesarias, pero también más dolorosas, del desarrollo. Es absolutamente necesario que se cumpla, y es lícito suponer que todo hombre devenido normal lo ha llevado a cabo en cierta medida. (Freud, 1979: 217)

Ahora bien, ¿qué sucede con estas jóvenes que en su niñez no han contado con referencias suficientes estables que puedan hacerle de autoridad parental en lo cotidiano y, por lo tanto, en su crianza? ¿De quiénes se desprenden? Tal vez estos interrogantes eran los que no podían ser soportados por el equipo de trabajo. Tal vez asumir que en ese momento no solamente debían prestarse identificatoriamente para la construcción imaginaria de las residentes, sino además, soportar el rompimiento de estas identificaciones, no les era posible y prefirieron evitarse la transgresión haciendo desaparecer la ley.

Resulta interesante pensar cómo la ida de las niñas, es leída como la ida del trabajo con la infancia, como si las residentes que estaban no necesitasen, a pesar de su edad, el calor de un abrazo, las cejas fruncidas de un no y la mano bien apretada para cruzar la calle.

Reflexiones finales

A modo de recapitulación y en base a los objetivos establecidos de este trabajo, intentaremos explicitar cómo en las ceremonias mínimas analizadas se ponen en tensión los tres enlaces discursivos mencionados, aquellos que son sostenedores de la alteridad y por esta razón dan causa a la función institucional de filiación.

En las primeras tres ceremonias mínimas descritas, aquellas que posibilitan instituir otros discursos, los enlaces se ven en su máxima expresión intentando brindar condiciones de posibilidad subjetivantes. Vale destacar la necesidad de cautela para detenernos a escuchar lo que se repite y a partir de ahí repensar la relación que comienza a establecerse entre los adultos y las niñas y adolescentes en el devenir cotidiano de la institución. Este modo de organizar el material de trabajo habla de la riqueza que porta la utilización de la ceremonia mínima para llevar adelante la práctica.

En relación a las últimas dos ceremonias mínimas descritas, utilizadas como herramientas para analizar discursos y prácticas, en una de ellas se puede evidenciar cómo los dichos de las jóvenes explicitan la falta de estos enlaces y las consecuencias que esto conlleva. En la otra, lo que se explicita es un exceso en la posición del Otro que inhabilita la emergencia del sujeto.

Se destaca en estos dos últimos análisis, cómo la ceremonia mínima utilizada para el análisis de discursos y prácticas brinda la posibilidad de generar grietas en lo establecido para volver a pensar sobre las posiciones en el lazo y volver a jugar la partida.

Más allá de las utilizaciones de esta herramienta, siempre implica una interpelación directa sobre los adultos partícipes de las escenas con niños, niñas y adolescentes, una interpelación que no obtura sino que pone a

andar un trabajo posible.

Es justamente la categoría *adulto*, que se evidencia en una relación asimétrica con el niño, niña o adolescente, en la empatía y miramiento hacia él y en la transmisión de límites, la que permite afirmar que siempre que haya un adulto habrá un niño, niña o adolescente filiado en el lazo con el otro. No importa si son sus padres, si tienen una relación de parentesco o si son padres adoptivos, no es esto lo que define la filiación. Lo que define la filiación es soportar una posición en el lazo que permita las respuestas del sujeto.

Esta posición se evidencia y, a la vez, se construye en el sostén de todos los días, en la construcción de un cotidiano, en el armado de las rutinas; en definitiva en la *crianza* de un niño, niña o adolescente. Es apreciando el valor que conlleva *criar* que un trabajo posible puede hacerse, tanto en esta experiencia como en cualquier otra que implique alojar infancias en lo cotidiano.

Es hora de enunciarlo: no necesariamente sólo la procreación y los lazos sanguíneos filian. La *crianza* sostenida por adultos en su función de *pasadores de cultura* (Lampugnani, 2014), sean o no sus padres, también lo hace.

Referencias:

- Aberastury, A y Knobel, M (1976). *La adolescencia normal*. Buenos Aires: Paidós.
- Derrida, J y Dufourmantelle, A (2014). *La hospitalidad*. Buenos Aires: De la Flor.
- Fresler, A (2001). *El niño en análisis y las intervenciones del analista*. Buenos Aires: Paidós.
- Fesler, A (2014). “Yo no lo hice”. En *Revista Actualidad Psicológica*. N° 428. P. 7–9.
- Freire, P (2008). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freud, S (1979). *La novela familiar del neurótico*. Obras completas. Tomo IX. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S (2001). *Más allá del principio de placer*. Obras completas. Tomo XVIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kreszes, D (2005). “El lazo filiatorio y sus paradojas”. En *Superyó y filiación. Destinos de la transmisión*. Rosario: Laborde.
- Lampugnani, S (2014). “La función de filiación: la articulación de lo prohibido como discurso que sobrepasa a todo sujeto”. En *Revista Borrromeo*. N° 5. P. 311–334.
- Ley N° 12.967 Promoción y protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, en Boletín Oficial miércoles 22 de abril, Poder Legislativo de la Provincia de Santa Fe, 2009.
- Mannoni, M (1983). *Un lugar para vivir*. Barcelona: Crítica.
- Minnicelli, M (2004). “De límites, confines y fronteras. Notas sobre el problema de los límites, la autoridad y la responsabilidad”. En *Revista Ensayo y Experiencias*. N° 55. P. 6 – 17.
- Minnicelli, M (2013). *Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Rosario: Homo Sapiens.
- Rodulfo, M y Rodulfo, R (2010). *Clínica psicoanalítica en niños y adolescentes. Una introducción*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Rodulfo, R (2010). *El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana*. Buenos Aires: Paidós.
- Ulloa, F (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D (1982). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- Zelmanovich, P (2003). “Contra el desamparo”. En *Enseñar hoy. Una introducción a la ecuación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de la cultura económica.



La filiación en la clínica psicoanalítica: del estrago al lazo. Preguntas alrededor de la transferencia.¹

The filiation in the psychoanalytic clinic: from the havoc to the tie. Questions around the transfer.

María Victoria Corrales*²

Resumen

Este artículo presenta la problematización de las posibilidades de construcción de lazos filiatorios en la clínica psicoanalítica, a partir de registros de entrevistas realizados en un Centro de Salud de primer nivel de atención durante la práctica realizada en la Carrera de Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria, en el período 2012–2014.

Con ese objetivo se indagó la construcción de lazos filiatorios en el marco del establecimiento de la transferencia en un tratamiento analítico, y se ubicaron las consecuencias del estrago materno en un recorte clínico.

La pregunta en relación al lugar del analista en la transferencia funciona como ordenador de los conceptos teóricos, y además sostiene una posición ética que insiste cada vez que alguien llega a un espacio analítico.

Palabras Clave: *transferencia – filiación – estrago materno – lazos*

Abstract

This article presents the problematization of the construction of filiator ties in the psychoanalytic clinic. The work is based in records of interviews realized in a Health Center of the first level of attention in the Public Health System during the practice carried out in the Career of Specialization in Clinical, Institutional and Community Psychology, during the period 2012–2014.

With this objective, the construction of filiator ties was investigated through the transfer in an analytical treatment, and the consequences of the mother devastation will be explained through a clinical vignette.

The question about the place of the analyst in the transfer order the theoretical concepts, and in addition, supports an ethical position which is repeated whenever someone comes to an analytical space.

Keywords: *transfer – filiation – maternal havoc – ties*

¹ Este artículo fue reescrito sobre la base del Trabajo Integrador Final de la Carrera de Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria, cohorte 2012–2014: “La filiación en la clínica psicoanalítica. Preguntas alrededor de la transferencia”, del cual soy autora. La dirección estuvo a cargo de la Ps. Cecilia Gorodischer.

² Psicóloga, Especialista en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria. U.N.R. mavictoriacorrales@hotmail.com

Introducción

“¿Cómo situar cuál debe ser el lugar del analista en la transferencia?” (Lacan, 1961:367). Esta pregunta insiste cada vez que se escucha a un paciente; sostenerla es una posición ética, no sabemos qué viene a depositar el paciente al espacio analítico (aunque nos suponga ese saber), tampoco lo sabe quien viene. Soportar ese no saber es un trabajo con las propias resistencias del analista, como así también escuchar lo insoportable del padecimiento subjetivo de quien llega a consultarnos.

La posibilidad de construcción de un lazo transferencial permite al sujeto encontrarse con otro que lo aloja. Se sostiene que el trabajo analítico permite ubicarse en un linaje filiatorio, linaje necesario para empezar a contar-se; esta operación subjetiva no es sin otro, es fundacional en la historia de un sujeto, registrar a otro supone haber sido registrado. La filiación permite ubicar dos escenas, un primer tiempo mítico que ordenará los tiempos venideros, tiempos que permitirán la construcción de lazos.

Para pensar algunos conceptos teóricos en relación a la construcción de lazos filiatorios en el marco del establecimiento de la transferencia en un tratamiento analítico, se tomaron fragmentos de entrevistas realizadas durante la práctica de la Carrera de Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria durante los años 2012–2014, en un Centro de Salud de primer nivel de atención.

A partir de estos registros clínicos, se indagó cómo operó la transferencia en la construcción de posibles lazos filiatorios y se situaron las consecuencias del estrago materno en la clínica.

En la viñeta clínica analizada, se evidenciaron serias dificultades en relación a la noción de temporalidad, luego de un tiempo de

trabajo en el que fue posible la construcción de un mito sobre el origen, recién allí M. pudo empezar a registrar-se, inaugurando la noción de pasado, no todo es puro acontecimiento, algo ya pasó, entonces así también algo diferente pudo desear que pasara.

Consideraciones teóricas

La función del analista es no interferir para que la palabra sufra su transformación en demanda, demostrando que el sentido del hablar se produce a partir de que existe alguien que escucha, permitiendo así que el sujeto reciba el mensaje modificado por la pura presencia del analista. Es en el retorno del mensaje como interrogación que el sujeto emerge en el campo del lenguaje. La interrogación subjetiva constituye el lugar de escucha, de ese tercero que encarna la presencia de un sitio surgido desde el lugar de una ausencia. No hay otra forma de ubicarse ante la historia y de asumirla más que por medio de la palabra que se dirige a Otro.

El amor de transferencia, motor de la experiencia analítica, implica una relación al Otro, el discurso del sujeto se dirige a Otro en donde puede alojarse lo que dice. El analista también tiene que vérselas con las corrientes hostiles que el paciente deposita. La resistencia, no solo proviene del paciente, sino que también implica al analista.

Lacan (1961) ubica que el análisis es una falsa situación y que de lo que se trata es de remitirla a una experiencia, la conocemos sólo en la medida en que la hayamos atravesado. En transferencia el sujeto fabrica, construye algo. En este sentido, Lacan (1961) introduce el término ficción, y se pregunta ¿Cuál es la naturaleza de esta ficción? ¿Qué es lo que se finge? ¿Para quién? El inconciente indica que hay fenómenos psíquicos que se constru-



yen para ser escuchados por otro que está ahí aunque no se sepa. Esto supone que la transferencia es en relación a alguien a quien se le habla. El sujeto interroga al analista como si supiera. Tal suposición es el sostén de la práctica analítica, no sin correr riesgos respecto de las relaciones de fuerza que esto implica.

“La transferencia pone en acto, pone en funcionamiento el lugar del Otro como lugar de destinación de dichos. Subrayemos aquí que la filiación es justamente un modo de abordar la relación al Otro” (Haimovich, 2005: p 114). Filiarse es también entrar en la temporalidad, nos permite investir el pasado y el futuro. Ingresar a un linaje filiatorio supone la construcción de dos escenas, un tiempo mítico que ordenará los tiempos venideros y el tiempo del rito, tiempo de entrada en la cultura. El lazo filiatorio es estructuralmente paradójico, es continuo y discontinuo, liga y desliga. Operación que dista de ser natural, es forzada: de allí su fragilidad y precariedad. (Kreszes, 2005)

En el recorte clínico que se tomó para pensar estas cuestiones conceptuales, hay un punto en el que este movimiento del lazo se detiene, el sujeto queda ligado a otro que lo aplasta, lo devora; se sitúa también su contracara: la desligadura, que es un soltar—se que lo deja en condiciones de extrema vulnerabilidad, pareciera quedar detenido en uno de estos dos tiempos.

El papel de la madre es el deseo de la madre. Esto es capital. El deseo de la madre no es algo que pueda soportarse tal cual, que pueda resultar indiferente. Siempre produce estragos. Es estar dentro de la boca de un cocodrilo, eso es la madre. No se sabe qué mosca puede picarle de repente, y va y cierra la boca. Eso es el deseo de la madre. Traté de explicar que había algo tranquilizador (...). Hay un palo, de piedra por supuesto que está ahí en potencia, en la boca y eso lo contiene,

lo traba. Es lo que se llama el falo. Es el palo que te protege si de repente, eso se cierra. (Lacan, 1992: p 18).

Se podría relacionar esta metáfora con los tres tiempos del Edipo, considerando un primer tiempo el de la boca del cocodrilo, un segundo tiempo el de la boca con el palo, y un tercer tiempo, donde el significante fálico permitiría un posterior acceso a la dimensión de la falta. En este sentido, el estrago materno se ubicaría en el primer tiempo, donde el niño queda capturado siendo devorado y tragado por esa gran boca.

Otra cuestión que aparece es la del capricho en el deseo materno, “no se sabe qué mosca puede picarle de repente” ubicando un goce sin medida. El sujeto queda capturado ante el deseo de Otro que se muestra sin barrar, sin distancia, y lo considera un objeto. El terror que esto produce, puede arrojar a modos de padecimiento subjetivo insoportables. Es aquí donde el analista interviene. El diálogo analítico permite que circule otra cosa, el paciente no está en un sin salida. La transferencia ubica al analista en un lugar, pero es otro para el sujeto.

Viñeta clínica

M. es una paciente con la cual comencé a trabajar durante la práctica en el Centro de Salud. Una primera instancia consistió en construir condiciones para un posible análisis, en donde sus relatos desgarradores, sangrientos y con serias dificultades en establecer un corte, encontraran un modo de hacer cadena, de filiarse, y así generar algún tipo de marca.

“Le pregunté hasta que estuvo despierta si yo era adoptada y no me contestó. Hace siempre lo mismo, no me mira, se va, no me contesta”. M. rogaba a su madre que le dijera “la verdad”. “Hasta el último hilito de vida le

voy a seguir preguntando”. M. decide cuidarla porque a lo mejor “ahora sí pueda tener una relación madre hija aunque sea de grande”.

“Tal vez, a mi mamá biológica le pasó lo mismo, me tuvo que dar en adopción porque la obligaron, porque no le quedó otra como a mí”. En su adolescencia M. tuvo una hija a la que su madre adoptiva la obligó a dar en adopción.

M. cree que ha sido un objeto más, un capricho de esta mujer que la adoptó. Se coloca en la serie: vestidos, joyas, salidas, viajes, una hija. M. cree que tiene un precio que solicita ser pagado y desde temprana edad ejerce la prostitución.

En un primer momento, afirmaba que no sentía nada cuando estaba trabajando, pero luego de un tiempo menciona: “Me duele, a veces lloro mientras tanto”. Esta nueva posición respecto al dolor y al registro de su cuerpo aparece luego de que su madre adoptiva le confesara: “Te trajo tu tía, pero no se quién es tu madre biológica, nadie lo quiso saber”. Después de escuchar estas palabras, esta madre se le vuelve persecutoria. Temía ser envenenada por ella, podía hacerle “cualquier cosa”.

Aproximación a un análisis

La primera pregunta que surge en relación a este recorte clínico es: ¿Cuáles son las condiciones necesarias para un análisis? Se sostiene una práctica que no es del orden de lo cronológico, pero sí que el tiempo de trabajo instaure marcas, preguntas, puntualizaciones que permitan hablar al sujeto. Ese primer tiempo en el que M. llevaba relatos que parecían no tener tiempo, ni principio ni fin, retornaban a ella de un modo diferente en el espacio analítico, hay otro que se dispone a escuchar.

La interrogación subjetiva constituye el lugar de escucha, de ese tercero que encarna

la presencia de un sitio surgido desde el lugar de una ausencia. Es atravesando la propia imagen que el analizante, al escuchar su relato, resignifica lo vivido. La posibilidad que otro, el analista pueda escuchar ese relato, construir preguntas, sostener la mirada, devolver “otra cosa”, que no sea del orden del horror como lo eran los relatos de M. permitió la construcción de algo diferente.

“Tal vez no me quiso dar, la obligaron como a mí”, permite a M. posicionarse en otro lugar, construir un mito que la aloja como sujeto. M. queda entre esta construcción y lo que considera fue un capricho: su adopción. Este *capricho*, que, como sitúa Lacan (1992), “no se sabe que mosca puede picarle de repente”, la ubicaba en un goce sin medida, dejándola en un lugar de objeto, posición subjetiva que repetía incansablemente.

“No voy a saber quién es mi madre biológica” le produce a M. un efecto tranquilizador, construye un suspenso respecto del saber, un puente que sostiene el mito que construyó, mito que la aloja en un lugar diferente al del desecho, “no le quedó otra”.

M. no puede dejar de trabajar, no puede dejar de repetir aquello que le produce dolor, llanto y necesidad de que termine. Durante un largo período se trabajó en relación a qué pagaba M. para recibir el dinero, qué era lo que ella ponía en juego en el intercambio. En ese tiempo llevaba relatos en los que se enojaba con otros porque “no le devolvían lo que ella les daba”.

Hay una relación del objeto en el don y en la pulsión. El objeto del don circula, entra en intercambios regidos por una ley de equivalencia, obliga a una respuesta, a devolver, a re-donar. Este intercambio supone un exceso, un plus que se pierde. La pulsión enlazada al deseo implica pérdida de goce y recuperación del goce en la escala invertida en la ley del deseo. La pulsión desenlazada se corres-



ponde con el apremio pulsional. A su vez, la ley social y la ley simbólica vienen a regular el goce; si no hay ley hay goce mal enlazado, el superyó manda a gozar y el sujeto se pierde como sujeto del deseo.

El acto analítico apunta a producir un corte en ese lugar en que el sujeto queda como de objeto de goce para el Otro, y en donde el Otro aparece como fantasmáticamente completo. M. puede preguntarse por su deseo luego de haber podido barrar a ese Otro que se le había vuelto todo poderoso. Esta operación subjetiva la tranquiliza, pero también sostiene un momento de desligadura. “¿Hasta cuándo voy a trabajar? Estoy grande”, un vacío que le permite construir algo del orden del deseo: “Esto ya no lo quiero más”.

Reflexiones finales

A modo de cierre, se reabre la pregunta con la cual se comenzó: “¿Cómo situar cuál debe ser el lugar del analista en la transferencia?” (Lacan, 1961: p 367). Cada vez que alguien llega al espacio analítico, esta pregunta ordena una posición ética, el lugar del analista y del analizante. El analista compartirá con otros las resistencias que puedan surgir, en un espacio de supervisión, como así también en su propio espacio de análisis. No es sin otros que un analista puede disponerse a escuchar.

Lo insoportable de soportar, se evidenciaba en los espacios de supervisión. M. actuaba aquello que había vivido pasivamente: narraba experiencias horribles e interminables. El concepto de estrago materno permitió ubicar lo que en la clínica aparecía a modo de capricho, acciones que suponían cierta arbitrariedad por parte del Otro que dejaba al sujeto capturado, o su contracara desamparado.

En esos momentos, el trabajo consistió en barrar al Otro, retomando la metáfora que

formuló Lacan (1992), ubicar algo tranquilizador, un tercer elemento que sostiene la boca del cocodrilo, para que no venga una mosca de repente, le pique y la cierre.

Introducir un corte en las entrevistas, situar en qué época de la vida se habían vivido ciertos acontecimientos, fue un trabajo arduo. Los relatos de M. no tenían principio ni fin, no había un tiempo antes, ni uno después. La construcción de un mito sobre su origen le permitió ubicarse como sujeto, y sostener un vacío respecto de un saber: desconocer quién fue su madre biológica, posición subjetiva diferente a la del desecho.

La posibilidad de construcción de un lazo transferencial dio lugar a que M. instaure un tiempo antes: eso que llevaba al espacio analítico ya había ocurrido y podía ser interrogado. Entonces, si eso era pasado, hay un presente y podía pensar un momento posterior que, quizás, fuera diferente. Tiempo del deseo.

Por esto, se puede pensar que el trabajo analítico permite alojar al sujeto en un linaje filiatorio, linaje necesario para poder empezar a contar-se.

Referencias

- Bugacoff, A., Czerniuk, R., Haimovich, E., Nucenovich, N., Rozemberg, L., Sneh, P., (2005), “Super yo y filiación”. *Los destinos de la transmisión*. Rosario: Laborde.
- Freud, S. (1905) “Fragmento de análisis de un caso de histeria”. *Obras Completas*. Tomo VII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1912) “Sobre la dinámica de la transferencia”. *Obras Completas*. Tomo XII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1915) “Puntualizaciones sobre el amor de transferencia”. *Obras Completas*. Tomo XII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1920) “Más allá del principio

del placer”. *Obras Completas*. Tomo XVIII. Buenos Aires: Amorrortu.

- Insua, G. (2006) “*Transmisión y filiación: No sabe, no contesta*”. *Psicoanálisis y el Hospital. Paternidad y filiación*. Año 15. Nro. 30. Buenos Aires: Seminario.
- Lacan, J. (1951) “Intervención sobre la transferencia”. *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Lacan (1961) *Seminario 8: “La Transferencia”*. Buenos Aires: Paidós.
- Meo, A. (2010) “Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad, en la investigación social. La experiencia internacional y el caso de la sociología en Argentina”. *Aposta*, revista de Ciencias Sociales. Nro 44. Visita 16 de octubre de 2016. Disponible en: <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/aines.pdf>
- Zawady, M (2012) “La clínica del estrago en la relación madre-hija y la forclusión de lo femenino en la estructura”. *Desde el Jardín de Freud*. Nro 12. Bogotá. Visita 14 de mayo de 2016. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/jardin/article/view/36136>



“Sin escenario adecuado no hay escena” Construcción de condiciones habilitantes para la participación de niños y niñas en espacios artísticos¹

“Without a suitable stage there is no scene” Construction of enabling conditions for the involvement of children and girls in artistic areas

Esp. Ps. Juliana Sabadotto²

Resumen

En la producción de este trabajo se desarrollan, desde una perspectiva histórica y una mirada psicoanalítica, diferentes significaciones en torno al concepto de niño. El despliegue y problematización de las miradas hacia este concepto, permitirán situar un marco general, desde donde pensar aquellos dispositivos artísticos que se ofertan para la niñez desde una institución Municipal, en la que se desarrolla la experiencia que se recorta para pensar.

Trabajados estos aspectos generales, se puntualizan teóricamente, desde el psicoanálisis, aquellas relaciones respecto de la actividad del jugar, el “como si” y las condiciones para instalar una convención teatral, buscando ubicar aspectos estructurales y estructurantes de estas operatorias.

Con estos precedentes, utilizados al modo de categorías de análisis, se recorta una experiencia de inicio de un taller de teatro y sus avatares en la institución. Se trabaja también,

desde la perspectiva de dichas conceptualizaciones, a la luz de un caso.

Palabras clave: niño – institución – juego – ficción – constitución subjetiva

Abstract

We develop in this article the different meanings around the concept of child from a historical perspective and a psychoanalytic point of view. The deployment and problematization of the viewpoints around this concept will allow us to situate a general framework from where to think those artistic systems that are being offered to the children by a local public institution. The analyzed experience belongs to this mentioned system.

Once we have analyzed these general aspects, we will point out, based on psychoanalytic theory, those aspects concerning the activity of playing: the “as if” and the conditions for installing a theatrical convention. We try to identify structural and

¹ El siguiente artículo fue escrito sobre la base de Trabajo Final Integrador de la Carrera de Especialización en Psicología Clínica Institucional y Comunitaria, “Ficcionar, una experiencia, una conquista subjetivante. Consideraciones acerca de dos experiencias artísticas, con niños, en un Centro de Día Municipal, situado en un barrio periférico de la ciudad de Rosario en el año 2006 y 2009”, del que soy autora y que fuera dirigido por la Ps. Maria Isabel Masueco.

² Psicóloga, Especialista en Psicología Clínica Institucional y Comunitaria. Profesional a cargo de Espacios socioeducativos y artísticos en el CCB Travesía, Municipalidad de Rosario. julianasabadotto@gmail.com

structuring issues of these processes.

Then, using the precedent studies as a category of analysis, we take into account an experience of the beginning of a theater workshop and its avatars in the institution. We also analyze a case on the basis of the precedent investigation results.

Keywords: child – institution – play – fiction – subjective constitution

Introducción

A partir de la sanción de la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, se generaron una serie de políticas públicas enmarcadas discursivamente en el objetivo de generar acciones de protección y promoción. En este marco, se crearon espacios de transmisión cultural y de juego. Entre ellos, en el año 2004 se inauguró un Centro de Día dependiente de la Municipalidad de Rosario, en la zona Oeste de la ciudad.

En la creación de estos espacios, se daba por hecho que al ser lúdicos, con propuestas divertidas, coloridas y atrayentes, se constituirían por sí mismos, en instancias convocantes para cualquier niño, en especial aquellos que se encontraban con sus derechos vulnerados.

De este modo se configuraban dos grandes supuestos que requieren de un trabajo de despliegue e historización teórica: ¿de qué hablamos cuando hablamos de niños?, y ¿cuál es el estatuto del jugar en la niñez? Conceptos como institución, niño, adulto, constitución subjetiva, juego, ficción, se constituyen en categorías de análisis, cuando lo que acontece no se acerca a lo esperado.

Este artículo trabaja estos conceptos, para indagar aspectos que se dejan leer en dos recortes de experiencias en ese Centro de Día: el inicio de un Taller de Teatro y sus avata-

res, y la singularidad de una propuesta creada para alojar el proceso de un niño en particular. Ahondar en las diferentes dimensiones que se ponen en juego en dos escenas institucionales es un modo de repensar la práctica, para orientarla hacia un trabajo que trascienda la repetición de instancias de control, exclusión, productoras de desubjetivación.

Recorridos en torno al concepto de niño

El niño en la historia

Las producciones culturales, sus instituciones, se constituyen en las invenciones humanas que mediatizan y regulan los modos de relación entre los hombres, modos que cambian, que adquieren en cada época diversos sentidos. El término *niñez* remite a un modo de relación del hombre con aquello que crece, esta es una manera de nombrar las significaciones que parten del universo adulto hacia los cachorros de la especie humana, en tiempos de desvalimiento y de constitución. ¿Existe un solo modo de producir esta relación? Relevar las maneras en las que el hombre se ha representado a la niñez desde una perspectiva histórica, ubicando las instituciones que sostienen esa producción en cada tiempo, permite rastrear las raíces en las cuales se apoyan las instituciones actuales, las políticas en relación a la niñez, el lugar que las estructuras dadoras de sentido de una cultura ofrecen hoy a un niño, a través de programas o intervenciones dirigidos a él.

Los estudios historiográficos realizados por Philippe Aries (1973), legitiman en la escena académica una noción de niño, la infancia que particularmente adviene en la modernidad. Sus postulados dan cuenta de un cambio respecto de la mirada y el sentimiento hacia los niños que se transforma radical-



mente en el cambio de la sociedad feudal, a la moderna. Este no es el único modo, como se sitúa al comienzo, pensando que la infancia es “la subjetivación epocal de lo real de la niñez” (Pujó, 2004: 109) en ese sentido es importante abrir el campo de debate y dejar situadas las tensiones que el mismo plantea.

En los tiempos de la sociedad feudal, primaba el tipo de trabajo servil, los señores feudales eran propietarios de las tierras, y los que no eran propietarios, las trabajaban para ellos, pudiéndose quedar con parte de esa producción, para vivir. La cotidianeidad de la vida, los modos de alojarse, alimentarse, se organizaba en la comunidad campesina. Este modo hacía posible la subsistencia.

En estos tiempos el cuidado del niño se reducía al período de mayor fragilidad, cuando la cría, no podía valerse por sí misma y compartía los juegos y el trabajo. La transmisión de valores y conocimientos, se daba a partir de los aprendizajes propios de la convivencia de los jóvenes con los adultos. Primaba la sociabilidad, antes que la crianza familiar y muchas veces el contacto con nodrizas o domésticas.

Aries (1973) ubica aquí, el surgimiento de una sensibilidad particular, respecto de estos seres indefensos. Esta actitud cariñosa y esta mirada de simpatía ante los gestos de los mismos, sumados a la cristianización de las costumbres, generarán, en la perspectiva de este autor, un camino de preocupaciones y prácticas, desconocidas hasta entonces en relación a la crianza, que derivará en el corrimiento, por un tiempo determinado, del niño de la escena de la vida cotidiana y la creación de una instancia específica para la educación de los mismos: la escuela.

Buscando el camino que hace a una lectura de las prácticas cotidianas, entendidas como un conjunto de determinaciones ligadas a mantener un ordenamiento social, Donzelot

(1998) realiza un estudio de las organizaciones familiares. Para este autor, las determinantes en los cambios en la relación adulto–niño, no son efecto de un nuevo sentimiento de ternura hacia la cría, sino el modo de poner fin a los problemas causados por delegar la crianza en otros y obligar a los progenitores a ocuparse de la educación de sus niños. Con estos objetivos serán dos estrategias, bien diferentes, las que durante la Modernidad se implementen en torno a esta nueva mirada. Por un lado se apunta a orientar a los padres en técnicas y conocimientos para que se constituyan en los protagonistas de la crianza de sus hijos (medicina doméstica) y, por el otro, se implementan mecanismos que oficien de control y dirección en la vida de los pobres, para obtener, con el menor costo posible, el mayor número de trabajadores (economía social, también llamada filantropía). De esta manera, apostar al resguardo de la familia se convierte en el principal objetivo filantrópico, como la fórmula más económica de mantener una asistencia mutua y un espacio donde multiplicar prácticas moralizantes.

La escuela tendrá a su cargo la posibilidad de normalizar a la población. Se ubicará en el maestro la misión de vehicular, mediante la educación del niño, la civilización de la familia direccionando la autoridad patriarcal. De esta manera, las medidas sanitarias tienen, también, un impacto político, al intervenir en los modos de socialización de la clase trabajadora.

Estas construcciones, plasmadas en las instituciones que le dieron consistencia al objeto niño como producto del Estado Burgués moderno, tienen un estatuto diferente en el marco de las transformaciones acaecidas en el estado nación y un marco jurídico diferente a partir de la sanción en Argentina de la ley N° 26.061, que declara a los niños sujetos de derecho.

Las modalidades del lazo social actual y

las condiciones en las cuales la escena familiar en las que el niño vive (precarización, desprotección, predominio del consumo y creciente exclusión social), junto a lo que semantiza el discurso de los medios acerca de la “crisis de la infancia” (sobre todo en torno al delito y al abandono) profundizan, en la actualidad, la distorsión respecto de esa Infancia ideal de la modernidad.

La distorsión entre la idea (ideal) y el modo actual de prácticas de consumo que incluye indistintamente a los niños y a los adultos, produce un borramiento de las diferencias generacionales y un desconocimiento de la inermidad de esta etapa. Al no coincidir con la imagen de la infancia construida por entonces, ¿los niños de hoy parecen no ser niños, o no se parecen a las representaciones de la infancia?

El problema, entonces, es que dicha concepción de niño, tiene consecuencias en las prácticas referidas a él, ya que pueden resultar desubjetivantes, o reproductoras de aquello que borra la necesaria diferenciación entre las generaciones, amenazando la propia condición de hijo en el enlace de una cadena filiatoria.

El niño para el psicoanálisis

Desde el psicoanálisis, se puede pensar que la operación de filiación implica, necesariamente, la fundación de una coordenada estructurante. En el acto de donar un nombre, un adulto inscribe, da un lugar a un niño en una cadena filiatoria. De esta manera, se instalan en un mismo acto dos lugares de alteridad.

La frase, tú eres mi hijo, ordena posiciones —la del adulto, la del niño; la del padre, la del hijo— determinando tiempos diferenciales de antecedencia y proyección hacia el futuro e involucrando la dimensión del tiempo. La historia en el niño será antecedencia y, a la vez, trabajo de apropiación. Antecedencia, dona-

ción, transmisión de una legalidad regulatoria de lazos, es lugar que ha de encarnar todo adulto, como condición de humanización del niño.

Para el psicoanálisis, la niñez es un tiempo fundacional, momento en que las operatorias de constitución del psiquismo tienen lugar, solo si se garantizan determinadas condiciones. En este tiempo se inaugura la actividad de representación, se sientan las bases de la sexualidad adulta, se constituyen los recursos simbólicos con los que se contará para hacer frente a los embates de la vida. El encuentro con el mundo será vehiculizado por un primer otro fundamental que dejará su huella. Freud (1996) sitúa esta primera marca del encuentro con un objeto, en aquella escena, momento inaugural, inicio de la actividad psíquica, que motoriza la complejización del aparato: “la vivencia de satisfacción”. Es el fundamento que anuda, en la representación de una vivencia, a un ser con otro. Esta actividad nutricia, excede la sola actividad de saciedad. Este autor dirá que este lazo es aquel que posibilita la conservación de la vida y es a la vez un primer lazo sexual.

Ahora bien, ¿es del orden de la naturaleza que un ser tienda a pensar y a encaminar sus acciones en el sentido de auxiliar a otro indefenso? ¿Es natural ver al otro como semejante en tiempo de desvalimiento? ¿Es posible que en vez de convocar a la ternura y al auxilio, este pequeño convoque a otra cosa? Otra vez, el encuentro de un niño con un adulto no es justamente algo del orden natural, sino que conlleva la compleja trama del encadenamiento filiatorio.

El concepto psicoanalítico de lo infantil sitúa al niño en una época de su constitución psíquica en espera de una represión completa que puede o no producirse. Este tiempo de lo infantil es un punto de vista dinámico del momento constitutivo del aparato psíquico del niño.



La historia en el niño

Un niño no es sin un otro. Enlazado en su historia a partir de las significaciones y de la experiencia vital, desde su lugar de equivalencia simbólica en la economía libidinal, será niño en tanto otro responda por él. La cultura, en sus estructuras dadoras de sentido, ofrece, no sólo las representaciones de niño sino, a partir de las instituciones en las que el niño se incluye, las condiciones de posibilidad para sostenerlo o alienar su condición de tal en prácticas desubjetivantes.

Ese otro, el niño, aquel que aún no puede valerle por sus propios medios, es incluido en prácticas generadas a los fines de preservar, preparar, educar, acompañar, controlar, pero esta oferta, no ha sido equitativa. Con el advenimiento de la Modernidad, el estado moderno ha generado instituciones: a algunos niños les fue reservado el lugar de alumno, a otros, en cambio, el de las prácticas de minorización.

Graciela Frigerio (2008) se refiere a estas prácticas como aquellas destinadas a los niños atravesados por situaciones de pobreza. En ellas se niega la inscripción de los sujetos en el tejido social, constituyendo un resto al que no se le oferta el trabajo estructurante de una institución, sino la institucionalización de las vidas dañadas.

En su texto *La División de las Infancias*, Graciela Frigerio (2008) sitúa el concepto de “deuda de vida y deuda debida”, enlazado a la función instituyente de toda institución. La autora define como deuda de vida a la acción de transmisión cultural para que el otro pueda pertenecer a una sociedad y a la institución de las prohibiciones que posibilitan reconocer en el otro a un semejante. Como deuda debida, en cambio, sitúa a la responsabilidad estatal, respecto de la distribución equitativa, que asegure una vida digna a aquellos niños cuyos padres se encuentren con dificultades para garantizar el cumplimiento de la deuda

de vida.

Podemos pensar la función instituyente como aquella que se encuentra siempre en conflicto, que transforma lo establecido, lo instituido, lo que se presenta como natural y dado de una sola manera. Lo instituido se presenta como aquellas normas, reglas, costumbres y tradiciones que se entretajan ocultando su funcionamiento y el modo de sostenerse, mediante la construcción de consensos. De esta manera, se mantiene un orden establecido, desconociendo o pretendiendo borrar las razones de origen de una institución, su función y el conjunto de prácticas que las mantienen vigentes.

Juego y Como si

En ocasiones, dar lugar a una propuesta artística se presenta, ante una mirada adulta, como una actividad sencilla. La acción del *como si* se liga al juego, como si fuera lo propio, lo natural, lo que espontáneamente un niño tiende a hacer. Sin embargo, desarrollar esta actividad cultural supone un camino transitado de experiencias. El juego, para el psicoanálisis, no sólo se limita a ser una técnica, un instrumento en la dirección de cura, sino que posee un estatuto teórico en las operatorias de la constitución subjetiva.

Repetir en el juego una situación, no sólo se encamina como cumplimiento de deseo, sino como mecanismo psíquico de inscripción, de registro de un suceso para su elaboración. En tanto jugar se constituye en una acción que opera sobre los elementos de la realidad (interna y externa) la invitación a jugar requiere de espacio, tiempo y trabajo en juego para que aquello que acontece, aunque parezca estar por fuera de la propuesta, pueda ser situado y elaborado (Winnicott, 1971). En el recorrido que pulsa por la consecución de

satisfacción, es el otro ajeno, exterior, quien se constituye en agente que presenta y de este modo funda, vías sustitutivas de alivio y placer. No es sin la coincidencia de aquello que se busca, con lo que es ofertado, que se pueda transitar una experiencia provechosa con el mundo.

En función de lo investigado por Winnicott, otro autor, Ricardo Rodulfo (1989) va a plantear algunas consideraciones que permiten situar al juego en tanto acción, más allá de toda connotación simbólica. De esta manera se deja abierta la perspectiva para pensar movimientos de constitución, de investigación, de subjetivación, sin necesidad de tomar al juego como una reacción ante un hecho traumático o un modo de procesamiento de significación edípica o una restitución de un estado anterior. El proceso de repetición en el juego, dirá, remite a una búsqueda de diferencias.

Freud (1996) compara en un momento el juego del niño con el fantaseo adulto, pero hay una diferencia a situar, ya que no todo fantaseo implica, como sí lo hace el juego, una transformación de la realidad y un trabajo de articulación entre los dos principios psíquicos. La implicación del como si en el juego, oficia de función hipotética y reguladora. Cristina Marrone (2005) dirá en su texto *El juego una deuda en psicoanálisis*, que las construcciones provisionarias que el juego admite se elaboran frente a lo incomprensible, permitiendo una flexibilización de aquello que se presenta como saber dogmático, enriqueciendo y complejizando la realidad y asignando estatuto de realidad de ficción a hechos que no lo tienen, pero que deben ser tratados como si lo tuvieran.

Las ficciones, al utilizar las personificaciones, enlazan en su accionar a la persona, involucrando el cuerpo más allá del autoerotismo, ya que incluyen al otro como semejante, admitiendo una pérdida que habilita a la búsqueda

de otros caminos para la satisfacción. Esta búsqueda, implica una ganancia pulsional en el sentido de que hace lazo social, no quedando ligado solamente a la operatoria de represión. Este lazo da cuenta de la transmisión, en el sentido de que el acto mismo de transmitir es lo que hace al lazo y aquello que se transmite, en su precariedad y fragilidad, es la posibilidad de hacer lazo. Esta donación es también una donación de tiempo, tiempo para transitar en esta cadena generacional, la posición de hijo.

Las posibilidades de crear, de hacer uso de un espacio en donde el acceso a lo real quede protegido, no encontrará lugar, en tanto se piense al niño como alguien que puede responder por sus actos de manera autónoma (Bugacoff et al., 2015: 189). Queda por fuera, de esta manera, la posibilidad de transitar ese tiempo en donde los actos contienen necesariamente la posibilidad de ser y no ser verdad a la vez, fundantes para la estructuración de las operatorias psíquicas.

En su texto *Juego, creación, e ilusión*, Diego García Reynoso (1989) equipara la convención que se establece en el juego de niños con la convención teatral. Gracias a la misma, todos participan de una fantasía compartida que tendrá componentes particulares y matices.

En el camino de la demarcación y el reconocimiento, una convención debe instaurarse previamente, de lo contrario, estaríamos inmersos en el registro de lo imaginario, donde no es posible establecer distinciones entre lo propio y lo ajeno.

La construcción de la convención tarda en establecerse, exige un tiempo y condiciones de desarrollo. Es necesario pensar en la creación de un espacio potencial entre la madre y el niño, espacio en donde se suceden los “fenómenos transicionales”, espacio que no es interno a la madre ni al niño, pero tampoco es externo. Este espacio admite un momen-



to de ilusión, pero a la vez, puede comenzar una separación, porque empieza a simbolizarse una pérdida. Habrá un objeto sustituto que se convierte en el símbolo que soporta esa ausencia. Aceptar la convención es haber transitado esta operatoria estructurante. Jugar contiene el símbolo placentero de unión, pero para que esta acción sea posible, ausencia, castración y muerte serán, al mismo tiempo, su condición.

Institución donde transcurre la experiencia

En el año 2001 la Municipalidad de Rosario creó en la Secretaría de Promoción Social un área específica: el Área de la Niñez (AN), adscribiendo a los lineamientos de la Convención Internacional de los Derechos de niños, niñas, y adolescentes y de la Ley Nacional N° 26.061 que los considera sujetos plenos de derecho y merecedores de cuidados especiales. Esta área tiene su antecedente en el Departamento de Minoridad y Familia creado en 1988. El cambio de nombre se debió a que el término menores reproduce una fragmentación en el tratamiento de la infancia, basada en la legislación de principios de siglo, cuando con ese término se hacía referencia a los niños pobres implicando, así, una fuerte estigmatización social.

El Centro de Protección Integral para la Infancia (CPII) pertenece al AN, como parte de sus programas socioeducativos. En un primer momento funcionó como hogar, después como hogar y centro de día, luego como centro de día para chicos de entre 5 y 14 años, y con un espacio de capacitaciones para jóvenes de entre 15 y 17 años.

En la necesidad de convertir esta institución en una institución de pasaje se ahondó en el trabajo de formulación de los objetivos

con los que se evaluaban las instancias de ingreso y egreso de los niños participantes. La exigencia era plantear de antemano un objetivo concreto, verificable, del que fuera posible tomarse para, una vez logrado, efectivizar la desvinculación con la institución.

Pensar el tránsito de un niño en términos de objetivos y no en términos de proceso responde a la consigna que define a esta institución como lugar de pasaje, de puente para habitar otras instituciones. La autora Gilou García Reinoso (1991), dirá:

La institución es el lugar en que una teoría se materializa y se hace práctica social. Es decir, donde reproduce el modo de producción de hombres. Ahí están en acto, los modos de distribución del saber, del dinero, del poder. Todos ocultos por los discursos y a descifrar a partir de lo visible (p 87).

Ante una nueva gestión municipal, en abril del 2004, se realizó un recambio de todo el personal del CPII. El funcionamiento propuesto tenía la modalidad de dos turnos de cuatro horas cada uno, con oferta de espacios para niños de 6 a 14 años y una apuesta a la producción de actividades lúdicas, recreativas y artísticas así como de espacios para comer y jugar. La población invitada a participar tenía una historia previa con el lugar. Algo de aquel cambio abrupto de personas y propuestas era puesto en acto por los niños que, a pesar de tener una asistencia perfecta, no lograban sumarse a las actividades programadas.

Ocultar para aparecer

A continuación se describe una experiencia de inicio de taller de teatro a los fines de pensar lo acontecido.

Cuando era anunciada la actividad del taller, todos los niños corrían por las galerías y se ocultaban en los distintos rincones. Se intenta, luego de un tiempo de llamarlos y buscarlos, implementar el juego de la escondida. Sin mediar explicación, se comienza a contar en voz alta y luego a buscarlos uno a uno. Al cabo de unas semanas se rota el rol del contador, se va pasando a la sala para trabajar. La condición particular para hacer uso de la misma, fue tomar por un largo tiempo el trabajo de cerrar y tapar cada hueco, cada espacio, transformando la sala en una verdadera caja negra. En su interior fue posible dar lugar al ‘tren fantasma’, podría decirse que fue la primera propuesta escénica sostenida por dos meses. Aunque las asistencias rotaran, se instaló una rutina de trabajo, una temática y un juego, que si bien conservaba las características de un juego dramático, cerrado en sí mismo y no para un público, en el que todos estaban implicados, se fue llegando a un punto en donde claramente se podía ordenar una secuencia narrativa y repetir para profundizar.

Este juego se diluyó, fue perdiendo interés. Simplemente se había instalado una dinámica de trabajo que permitió plantear distintas temáticas para improvisar. Ya no era necesario tapar las ventanas ni acotar tanto el espacio, ellos mismos propusieron no perder tanto tiempo en la preparación y dedicarnos a actuar. Solo se usaban los biombos para establecer un área de veda y un espacio de preparación oculto para que no vea el que actuaba de público.

De esta selección, a los fines de este trabajo, interesa detener la mirada en dos cuestiones en particular:

- El juego de la escondida como modalidad en la que se construye por primera vez un juego compartido en este espacio.

- La necesidad de tapar, cerrar cada hueco para poder dar lugar a un área de veda donde el jugar acontezca.

Dadas las condiciones en las que se inaugura este espacio de taller, con participantes que habían perdido contacto con quienes eran sus docentes y frente a nuevos docentes, parecieran emerger en acto las preguntas acerca de las implicancias de esta presencia –el nuevo docente– y las marcas que suscita.

¿Podemos pensar que la escondida es un intento de establecer una presencia/ausencia, en cuya dinámica el niño vuelva a construir un lugar de referencia en la institución ante los cambios? ¿Por qué el espacio físico en el que se desarrollaba el taller necesitaba ser transformado por ellos, sometido a las condiciones de la ficción? Ocurría que, aun siendo convocados con materiales atractivos y propuestas divertidas, no eran estas las que ellos tomaban. El juego se orientaba hacia la construcción del espacio en sí, al modo del escenario en donde la escena de ficción se hiciera posible.

La pregunta acerca de las condiciones que posibilitan la acción del jugar, la operatoria puesta en juego de la misma, permite trabajar las producciones en el espacio del taller, el lugar de los coordinadores, (o de los adultos) y la sanción sobre el hacer de los niños, de este espacio, donde lo ficcional establece un lazo de convención entre ambos. ¿Cuáles son las condiciones que posibilitan la acción de jugar? ¿Hay lugar para esta operatoria?

En el extracto se describe una acción efectuada, relatada como reacción ante la presencia de un tallerista, que no es aquel al que los niños estaban habituados. El choque con lo nuevo convoca a un trabajo, la no identidad con aquello conocido se manifiesta en la huida de aquello que introduce una diferencia no aceptada. No es mediante palabras, relato, descripción de lo que les pasa, (modo de pro-



cesamiento de lo que acontece, que supone el funcionamiento del principio de realidad), que ellos pueden dar cuenta de una situación que ocasiona algo distinto, tal vez malestar, angustia. Ante esto, la huida, el correr desenfrenado, es una reacción primaria, un intento de evitar esta sensación de displacer. En el recorrido que pulsa por la consecución de satisfacción, es el otro ajeno, exterior, quien se constituye en agente que presenta y de este modo funda, vías sustitutivas de alivio y placer. Esta acción, que podría haber sido sancionada al modo de asignarles a estos niños cierto papel, el de niños desobedientes que responden con la huida porque el docente representa a un enemigo, transformando a cualquier adulto que se les presente en un carcelero monstruoso, se desarma al ubicarse allí algo de la dimensión del juego.

Tiempo, espacio y adultos participantes se constituyen en soportes de la puesta en marcha de operaciones fundantes, en la medida en que el correr desenfrenado se signa como lúdico, se acota y esta acción comienza a tener el cariz de una vía sustitutiva, productora de nuevos lazos.

Pensar en términos de insuficiencias en tiempos de constitución del psiquismo humano permite situar que, aun cuando la concepción del tiempo de la infancia como etapa de inocencia y fragilidad, imagen producida por la modernidad, se encuentre distorsionada para algunos niños que parecen no corresponder a esta imagen, es función de un adulto, brindar las condiciones de posibilidad que dan lugar a la experiencia de juego.

Luego de este primer movimiento inaugural de la escondida, pareciera ser necesario un recorrido para instalar la convención teatral. Los adultos presentes no encuentran allí condiciones dadas de antemano. No es tiempo aún de desplegar contenidos, es tiempo de generar ese espacio potencial, de tolerar el ir

y venir, el aparecer—desaparecer, el generar un escenario que oficie de continente para este espacio de fantasía, que aún debe ser desplegado y que aparece como real insustituible, obstaculizando las posibilidades de animarse a jugar.

Esta necesidad de tapar, de cerrar cada hueco, para poder dar lugar a un área de veda donde el jugar acontezca remite a la necesidad de generar, en la realidad compartida, una membrana limitante en donde la experiencia pueda ser vivida como verdadera y falsa a la vez.

No es posible hacer uso de la experiencia de transformación que comporta el jugar. Es tiempo de dar lugar a aquel adulto que garantice la confianza de que lo que allí suceda y se ponga en acto, solo tendrá como consecuencia el despliegue de la posibilidad del hacer como si, inaugurando funciones constitutivas para el dominio de vivencias internas y externas que solo pueden apropiarse e investigarse, mediante esta acción.

Casitas para llorar, registros de un proceso singular

Al hacer foco en la situación de un niño en particular, se despejarán algunas consideraciones acerca de su historia familiar, sus recorridos institucionales, su modo de acercamiento a la institución CPII, las particularidades en torno al juego, las miradas y los objetos ofertados por esta institución y sus efectos.

En el tiempo de su ingreso al CPII, J tiene 9 años. Los relatos acerca de su modo de inclusión a la institución hablan de un niño que se incorpora, junto a sus hermanos, sin la compañía de otro adulto. Su asistencia permanente sin posibilidades de discriminar días y horarios de actividades es una característica de su modo de participación.

La reconstrucción de su historia se va armando mediante relatos que se entretajan en las visitas a su madre, quien se presenta con impotencia respecto de las cosas que a su hijo le suceden. Ya no puede con él. No aparece un padre en los relatos y no hay, en principio, otras figuras masculinas que aparezcan ocupando esta función. En cada encuentro con la mamá de J, ella relata un mismo suceso: el asesinato de su hermana, con versiones encontradas respecto de lo acontecido. Para esa muerte, no ha habido sanción legal, ni ritos de sepultura. La madre de J refiere que el niño tiene dificultades por haber visto ese asesinato.

J transcorre el día en situación de calle, en su propio barrio. Sus recorridos institucionales se limitan a un tránsito breve, en un primer grado, cuando tenía seis años. A partir de estos elementos, importa situar las condiciones de posibilidad y las dimensiones que se ponen en juego en las dificultades de participación de J en las propuestas del CPII: un niño que se presenta en una institución, sin otro adulto que lo acompañe; una madre –único referente del grupo familiar – que se presenta con imposibilidad de posicionarse asimétricamente respecto de él y; una historia institucional fallida: la escuela, como espacio creado para y productora de determinada representación de la niñez, no ha albergado a este niño.

Por fuera de esa institución el niño se muestra solo, autosuficiente, con recorridos cotidianos que no lo remiten a las representaciones de desvalimiento, propias de la representación moderna de la niñez, ¿cómo un adulto?, ¿cómo alguien de quien hay que defenderse porque se torna peligroso?

En los recorridos en torno al concepto de niño, se situaban campos de tensión que responden a las atribuciones epocales respecto de una representación, pero que se constituyen en condiciones de estructuración y humanización de la cría, en época de desvalimiento,

condicionando sus posibilidades de lazo con el otro. En este caso, tanto la institución familiar como la escolar se presentan impotentes ante él. Al modo de un resto, de una enmienda para aquellas instituciones que tienen a su cargo instituir/producir niñez pero no lo han logrado, aparece la oferta de un centro municipal, generada de antemano para un sector de niños, los que tienen sus derechos vulnerados. La división de las infancias se manifiesta de este modo, demarcando los caminos de inclusión posibles para algunos niños.

La institución Centro de Protección Integral queda atrapada: o se configura en su función supletoria de lo fallido de las otras instituciones, o se corre sistemáticamente de albergar a aquellos que no responden a la representación de alumno escapando, así, de la posibilidad de tornarse el único lugar posible para niños como J.

Estas variables son insoslayables al momento de pensar qué le sucede a J, por qué se le hace difícil estar con otros, por qué se les hace difícil a los otros estar con él y cuáles serán los soportes que habrán de habilitarse para acompañar el tránsito por una experiencia cultural sorteando los obstáculos que esto suscita.

Estatuto de lo que acontece en el jugar

La oferta institucional se presenta anticipadamente con ciertas expectativas para la participación del niño: la posibilidad de estar en una escena grupal y de producir en el marco de un lenguaje artístico. Estas exigencias aparecen como insosportables por momentos, empujando al niño a estallidos que irrumpen sin motivos aparentes. ¿Irrumpe algo, al modo de un acontecimiento traumático que no logra inscribirse y se repite en un intento de tratamiento activo, de lo vivido pasivamente? ¿Confluye este afuera con aquel no–yo, en donde se expulsa al exterior aquello que re-



sulta displacentero, siendo necesario pensar la agresión como un momento del juego?

Si se sostiene que estas operaciones involucran al otro adulto en tanto es quien habilita ese espacio potencial, quien permite alternativamente experimentar un control mágico sobre la realidad y a la vez ir soportando la intromisión de diferencias, quien oferta circuitos sustitutivos en el recorrido pulsional, inaugurando en la experiencia del jugar la posibilidad de búsqueda en el mundo, de otros caminos para la satisfacción (caminos que implicarán una articulación de los procesos psíquicos primarios y secundarios en un estar con otros y no ya de manera auto erótica), quien resguarda al niño del acceso a lo real, habilitando la escena del no es verdad, pero aun así, quien lo incluye en una cadena generacional, instaurando la dimensión de temporalidad (antecedencia y proyección hacia el futuro), ¿ha contado este niño con estas instancias?, ¿qué será adecuado ofertar por parte de los adultos institucionales para un niño en estas condiciones de posibilidad?

Importa señalar que esta falla, adjudicable al entorno ambiental del niño que no ha sabido o podido brindarle el sostén necesario en un momento de la vida de absoluto desvalimiento, puede transformarse, en una búsqueda de respuesta masiva en el ambiente, mediante la destructividad. Aquello que podría considerarse una interrupción del juego, un estallido, puede situarse como parte de un proceso esperanzado de búsqueda, de convocar a otros a reparar esta función tempranamente fallida. Considerar la agresión a los objetos institucionales, como parte del proceso a transitar, sin sancionarlo como un acto de indisciplina y habilitar la creación de instancias singulares de trabajo, se constituyen en vías posibles y posibilitadoras. Las propuestas acotadas, el soportar la destrucción y habilitar modos de reparación, son tal vez intervencio-

nes oportunas, verdaderas condiciones para la posibilidad de jugar.

Este modo de entender lo que acontece involucra un trabajo respecto de las expectativas de los adultos institucionales acerca de la función que los convoca, generando tensiones y discusiones que hacen parte en la intervención. Aun reconociendo la necesidad manifiesta de una alternativa singular para este niño, se sanciona esta necesidad como capricho, un llamado de exclusividad que todo niño intenta.

Al demandarle que juegue, que produzca, que esté con otros pares, como si esto fuera lo más propio de un niño, pero considerando que no hay ningún trabajo para llegar a esta instancia, que es algo del orden de lo natural, J vuelve a quedar solo, sin alguien que responda por él. Cuando no se dona por parte de un adulto la dimensión del tiempo, la dimensión de hijo, se borra automáticamente la posibilidad de tránsito por la experiencia de juego. Jugar es lo que hace un niño, pero no es algo a lo que un niño acceda solo y, en ocasiones, no se trata justamente de enseñar un juego, sino de involucrar-se en un vínculo asimétrico con él.

Descripción y desarrollo de propuestas singulares para J

Tomando algo de la actividad que parecía ser de su interés, se inaugura una instancia de trabajo con una docente de plástica. Allí, una persona con ciertos saberes específicos, una técnica en particular, objetos y una propuesta de construcción, se constituyen en un espacio con nombre propio, “el espacio para pintar”, generado especialmente para J. En el acto de donar un nombre, dar un lugar a alguien en particular, un adulto inscribe, da un lugar a un niño, en una cadena de ordenamientos, de legalidades, de lugares diferenciales.

En esta posibilidad de donar tiempo y lugar de asimetría, J puede hacer circular sabe-

res de los hombres de su familia, de los que se va apropiando al modo de rasgos identificatorios que le permiten pensarse, hacerse un lugar entre ellos. En esta posibilidad de relación, J parece poder empezar a contar con recursos que le permiten, justamente, contar. La lectura respecto de esos episodios de agresión, modos de mostrar que aquello a lo que se lo convocaba, de algún modo lo empujaba a una desintegración, a un desarme, se torna ahora posibilidad de armado, de encadenamiento, de construcción de un objeto para representar una pérdida. Luego de dedicarse a la pintura de tres cuadros que regala a la institución, elige con la docente construir una casita de madera. Al término de la misma se cerrará su ciclo en esta actividad especial. Esta es la producción elegida para despedirse y es también la casita que le servirá para colocar la foto de su tía muerta. La elección de una producción como recubrimiento de lo que falta, una casita para llorar a la tía (ritos de muerte) operó como posibilitador de un relato.

Consideraciones finales

La posibilidad de ubicar y construir instancias de trabajo posibles para un psicólogo en un Centro de Día, se ha transformado en una necesidad constante para abrir un juego diferente al malestar que empuja las inercias instituidas a la inmovilidad.

Distintos programas dirigidos a la infancia, a partir de actividades vinculadas a lo artístico, lo lúdico y lo recreativo, suponen una convocatoria de participación masiva y sin dificultades, ya que dichas actividades parecerían naturales en los niños. Esta idea, que supone una continuidad niño-juego, es un primer punto a problematizar.

Resulta de interés aportar elementos para pensar las condiciones de posibilidad en las

que el juego puede producirse, en función de propiciar propuestas acordes que tengan en cuenta la complejidad de algunos procesos. Muchas veces, algunos niños para los que estas propuestas están particularmente dirigidas, son rápidamente rotulados con adjetivaciones que obturan, o son derivados a la consulta con profesionales de la salud mental, sin cuestionar la adecuación de las propuestas y las posibilidades de hacer uso de las mismas con el tiempo y los modos que cada niño requiere para transitar una experiencia.

Si ha habido carencias en el armado de los primeros lazos, fundantes del espacio potencial que da lugar el juego, la posibilidad de discriminar lo interno y lo externo, la realidad y lo que no lo es, se encuentra comprometida. La transformación que comporta el jugar requiere entonces de un tiempo, el adulto será convocado allí, a propiciar espacios en el que esta función estructural y estructurante se despliegue.

Desde esta perspectiva, dos espacios de trabajo se constituyen en las instancias de intervención posibles para un psicólogo. Por un lado, una dimensión subjetiva que se pone en juego en cada niño, a partir de su inclusión en la propuesta institucional. Por el otro, el trabajo con los adultos, referentes institucionales, que al ser portadores de ciertas representaciones respecto de la niñez, pueden en su práctica ser reproductores de exclusión.

Las maneras en que se construye el sujeto-objeto de nuestra intervención, la construcción de nuestro espacio de práctica, así como el trabajo en torno a los ideales puestos en juego en el quehacer institucional permiten pensar en las condiciones de una práctica clínica sostenida en una ética que no sea moralizante, sino que interroge sus propios fundamentos y efectos, en los obstáculos que la práctica encuentra.

La clínica es una apuesta. Conceptos y



caminos recorridos dan lugar a nuevos interrogantes del quehacer. El trabajo en torno a las complejidades y dificultades deberán dar cuenta, a su vez, de una eficacia posible. La historización, la ficción, los espacios de experiencia fueron los recursos puestos en juego en la práctica con los niños, tanto en la dimensión de producción colectiva, como en la dimensión de lo singular.

Referencias

- Aries, Philippe (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Bugacoff, Adriana, R. Czerniuk, E. Haimovich, D. Kreszes, N. Nucenovich, L. Rozemberg, P. Sneh (2015). “Criminalidad e Infancia” en *Superyó y Filiación. Destinos de la transmisión*. Rosario: Laborde.
- Corea, Cristina y I. Lewcovicz (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.
- Donzelot, Jacques (1998). *La policía de las familias*. Barcelona: Pre-textos.
- Freud, Sigmund (1996, 1950). “Proyecto de una psicología para Neurólogos” en *Obras completas*, Tomo I, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, Sigmund (1978, 1914). “Tres ensayos para una teoría sexual” en *Obras completas*, Tomo VII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, Sigmund. (1978, 1914), “Introducción al Narcisismo” en *Obras completas*, Tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu.
- Frigerio, Graciela (2008). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcontica*. Buenos Aires: del estante.
- García Reinoso, Gilou (1991). “Notas preliminares para un estudio de la institución de salud” en *Revista Espacio Institucional n°1*. Buenos Aires: Lugar.
- García Reinoso, Diego (1989). “Juego, creación e ilusión”, en *Gaceta psicológica. Periódico*. Buenos Aires.
- Ley Nacional N° 26.061 – Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes– Boletín oficial de la República Argentina, 26 de octubre de 2005.
- Marrone, Cristina (2005). *El Juego una deuda del psicoanálisis*. Buenos Aires: Lazos.
- Pujó, Mario (2004) “La Infancia Amenazada” en *Revista Psicoanálisis y el Hospital N° 25*: Buenos Aires.
- Rodolfo, Ricardo (1989). *El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, Donald (2003). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.



Producción de subjetividad y trabajo docente. Las tramas del desamparo en la escuela.¹

Production of subjectivity and teaching work. The plots of distress at school.

Silvana Lagatta²

Resumen.

El trabajo que se presenta constituye un modo de contribuir a pensar y dejar registro de una particular forma de manifestación del malestar docente en la actualidad. Aproxima posibles respuestas a la pregunta por las condiciones de posibilidad para la producción de lazo en la escuela.

Categorías como infancia, lazo filiatorio y transmisión, se hacen necesarias, en tanto referencias conceptuales.

El recorrido que se propone por algunos estudios acerca del malestar docente y la escuela, son intrínsecos al nudo problemático de este trabajo, así como las categorías de vulnerabilidad social y desafiliación.

El estudio de corte exploratorio–cualitativo tiene un diseño basado en el dispositivo Historia Vital del Trabajo (HVT), como también, material clínico trabajado a modo de viñetas.

El espacio institucional de aplicación del dispositivo enmarca la experiencia realizada: práctica de salud mental en el sindicato docente de la Provincia de Santa Fe, específicamente en la delegación Rosario del mismo.

Palabras clave: trabajo docente – malestar – escuela – subjetividad – desamparo

Abstract.

This article has been conceived as a way of contributing to think and leave a record of a particular way of manifestation of a teacher discomfort today. It also tries to approximate possible answers to the question about the conditions of possibility for ties production at school.

Categories such as childhood, filiatorio relationship and transmission are necessary as conceptual references.

The analysis proposed by some researches about the teacher discomfort and the school are intrinsic to the problematic knot of this work, in addition to the categories of social vulnerability and disaffiliation.

The exploratory–qualitative study has a design based on the Vital History of Work (HVT) method, as well as clinical material presented as vignettes.

The institutional space of application of this system frames the experience referred: Mental Health practice in the Teachers Union of Santa Fe territory, specifically in the Rosario branch.

Keywords: teaching work – discomfort – school – subjectivity – distress

¹ El presente artículo fue reescrito sobre la base del Trabajo Final Integrador de la Carrera de especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria “De las tareas diferentes al malestar docente. Tramas del desamparo en la escuela” del que soy autora y que fuera dirigido por la Dra. Dulce Sauaya.

² Psicóloga. Especialista en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria UNR. silvanalagatta@yahoo.com.ar

Introducción

El modo en el que cobra centralidad la manifestación del malestar docente –no querer estar en el aula, no entrar en contacto con los chicos– abre interrogantes en torno a las condiciones de posibilidad de lazo en el dispositivo escolar.

La problemática vinculada a la subjetividad docente presenta en las producciones realizadas por las esferas institucionales (estado, sindicatos, instituciones de salud) un marcado énfasis en el problema de las licencias psiquiátricas en aumento, licencias que pueden devenir en un retorno a la escena laboral o, por el contrario, redoblar la distancia. Lo que es indiscutible es que ahí cuando aparece la licencia, algún sufrimiento está en juego. Problematizar dicho sufrimiento posibilita su visibilidad.

El compromiso de la subjetividad docente, particularmente en sus modos de sufrimiento, invita a explorar la línea infancia – trabajo docente – lazo filiatorio, para indagar si la misma aporta al concepto de malestar docente.

El proceso de trabajo está íntimamente implicado en los modos de transmisión que una generación produce sobre otra. La referencia a la transmisión permite indagar la noción del lazo social filiatorio presente en el trabajo docente.

El modo en el que el malestar se manifiesta ante el encuentro con aquello del orden del desamparo, interroga al trabajo docente y sus condiciones de producción. Indagar el sufrimiento psíquico como vía posible para analizar el trabajo docente desde la perspectiva de la subjetividad, es el eje que atraviesa este trabajo.

La revisión bibliográfica para precisar los conceptos centrales, se sostiene en las preguntas propias de una práctica situada.

Historia Vital del Trabajo (HVT). Método y experiencia

La propuesta de Dulce Suaya (2010), creadora del dispositivo HVT, es trabajar con grupos pequeños, de no más de ocho participantes. En cada uno de los encuentros plantea consignas específicas. El trabajo del grupo está centrado en el relato de la historia laboral de sus participantes.

La posibilidad de la producción de un sentido es la búsqueda del dispositivo. No se trata de desentrañar un significado perdido o reprimido, sino de construir un relato que ubique al sujeto en otra posición subjetiva.

Los conceptos centrales que lo estructuran son tres: memoria, historia y trabajo.

Memoria:

La consigna central del dispositivo invita al sujeto a narrar su trayectoria laboral, apuesta a que el desliz del decir se encuentre con la evocación de un pasado, que el narrador/a vive como presente, presentificándolo. Una participante decía:

Después de hacer el relato estuve dos días llorando en mi casa, no podía pensar en otra cosa. No pensé que recordar me hiciera revolver tanta mierda. Tenía que preparar la carpeta para los de tercero y para los de séptimo también. Creo que dividía el pizarrón... no sé cómo hacía tanto trabajo. (relato de participante HVT, 2012).

Así el relato remueve el espacio de memoria produciendo un recuerdo, el hecho vivido se pierde y el recuerdo recupera lo sucedido transformándolo en una construcción encubridora. La memoria es acto, es potencia, es posibilidad de una realización.

Dice Suaya (2010): “Al remover el espacio



de memoria, el dispositivo reactiva el deseo y encuentra objetos a los cuales ligar la energía congelada en las huellas del pasado” (p 57)

Historia:

El relato, configura un sentido que, como tal, antes no estaba. La historia no es simplemente la enunciación de eventos, sino que conforma un entramado de relaciones que constituye un sentido que cobra el nombre de realidad. El sujeto del HVT no sólo cuenta su historia, sino que la construye de un modo singular.

No se trata de una autobiografía, sino de un relato que se teje en una temporalidad social, en un entramado colectivo.

Una de las participantes recuerda: “Estaba yo solita mi alma con todos los alumnos. Manejaba también la documentación de la escuela y las tareas pedagógicas... era muy corajuda”. (relato de participante HVT, 2012)

Este modo de nombrarse “corajuda” no estaba antes del relato. Aparece como efecto del mismo, incluso como sorpresivo para la misma participante. En este modo de nombrarse –“corajuda”– se pone un juego un rasgo valorativo que produce un sentimiento de orgullo.

Memoria e Historia se conjugan y crean el pasado como un relato ficcional, con la dimensión de verdad histórica.

Trabajo:

El concepto de trabajo que la autora propone es el de trabajo como potencia creadora (Suaya, 2010). No se reduce entonces a empleo, ni ocupación, ni actividad. Trabajo creador que define al trabajador como sujeto de un saber socialmente productivo.

La implementación del HVT es subjetivante en tanto convoca al sujeto a ser protagonista de un saber socialmente productivo/ creativo. Dado el carácter prospectivo del HVT, se intenta incluir o redescubrir ese aspecto del mismo en la elaboración de un pro-

yecto laboral como resultado de la realización de los encuentros.

Sin embargo, existen situaciones en donde esta ligazón al trabajo creativo se ha perdido en el transcurso del tiempo, o solo aparece el sufrimiento. Las estrategias se orientan a producir una escena en la que el que habla es el protagonista.

Sostenido en este engranaje conceptual, la dinámica de la aplicación del HVT produce una subjetividad en la que el sujeto se reconoce como trabajador–creador, poseedor de un saber socialmente productivo, del que se apropia y lo nomina.

Caracterización del espacio de intervención

La delegación Rosario de la Asociación del Magisterio de la Provincia de Santa Fe (Amsafé), espacio institucional desde el cual se realizó la aplicación del HVT, es una delegación que alberga en su seno un centro de salud propio del sindicato, en el cual se brinda asistencia a los afiliados gremiales y su grupo familiar.

Como política de salud laboral, se ha conformado un equipo de salud integrado por médico laboral, fonoaudióloga, psicóloga, abogado y secretaria de Asuntos Sociales. En este sentido, es importante señalar que los proyectos en salud fueron generados desde dicha Secretaría, incluyendo en los asuntos sociales gremiales el interés por la salud laboral. Esto marca una superación de las políticas clásicas del sindicalismo en las que lo social está ligado exclusivamente a los aspectos recreativos.

Caracterización de la población

La propuesta de aplicación del HVT fue consensuada con el equipo de trabajo y al-

gunos actores gremiales. La población fue definida como aquella posible de encontrarse en situación de malestar. En función de la histórica reivindicación de una nueva ley jubilatoria que permita el cese de actividad a los veinticinco años de servicio, reivindicación sostenida en el conocido desgaste laboral, se convocó a docentes en situación de tareas diferentes, en licencia de larga duración y docentes con más de veinte años de antigüedad.

Las participantes en tareas diferentes no desarrollan sus tareas en la escuela en la que se produjo la licencia, sino en otra. Es a destacar este dato, porque las escuelas de procedencia se encuentran localizadas en zonas periféricas de la ciudad de Rosario, muchas de ellas insertas en comunidades afectadas por lo que se da en llamar el narcocriminalismo local. Se trata de “escuelas grandes”, tal como se las llama, en tanto cubren una alta matrícula escolar y sus condiciones edilicias y estructurales suelen estar en un claro deterioro (falta de agua, infestación por roedores, escasez de sanitarios, entre otros).

Al momento de tomar posesión de las tareas diferentes, cada participante tuvo la posibilidad de elegir escuela. La mayoría lo hizo optando por la cercanía al domicilio y la necesidad de alejarse de la escuela de procedencia.

Otras observaciones

El HVT como herramienta conceptual y metodológica orientó la escucha y las intervenciones, incluso en el despliegue de lo traumático. Construir un proyecto laboral y recuperar el placer en el trabajo son objetivos claros que el dispositivo persigue. La búsqueda de los rasgos singulares puestos en juego, rasgos que producen orgullo y que por lo tanto potencian el apropiarse del producto del trabajo es una tarea permanente en la experiencia de su aplicación. Por otro lado, no

puede dejarse de lado el hecho de que es en el ámbito sindical donde se producen estos relatos. La confianza en el espacio institucional, propició que los relatos sean ofrecidos. No se trataba de la escuela ni de los talleres creados por el Ministerio de Educación. Es el gremio quien invita a participar de un dispositivo de atención en salud colectiva.

Entramado conceptual

La noción de *malestar* es enigmática en la obra de Freud (1930) quien lo define de varias maneras a lo largo del texto: como un déficit de la dicha provocado por la elevación del sentimiento de culpa, sentimiento de culpa como variedad tópica de la angustia:

“Es hartamente concebible que tampoco la conciencia de culpa producida por la cultura se discierna como tal, que permanezca en gran parte inconsciente o salga a la luz como un malestar, un descontento para el cual se buscan otras motivaciones” (p 131).

Lo que queda claro de esta noción es que el malestar deviene de un sentimiento de culpa sobre el que se erige la cultura para poder regular la vida.

Lo otro que interesa señalar, es que lo cultural para Freud designa la suma de operaciones y normas que distancia nuestra vida de las de nuestros antepasados animales. Dicha sumatoria sirve a la protección del ser humano frente a la naturaleza y la regulación de los vínculos entre los hombres. Esta va a ser, la fuente más importante del malestar. El mecanismo de la neurosis va a develar que el ser humano no puede soportar la medida de frustración que la sociedad le impone.

Para Freud, el primer paso decisivo en la cultura tiene que ver con la forma en que



se reglan los vínculos recíprocos; el segundo paso, con construir un aparato jurídico legal que asegure esa regulación. En esta obra además, realiza toda una referencia al trabajo de sublimación de las pulsiones, destacándolo en el desarrollo cultural.

Freud (1930) habla del malestar orientado por la pregunta acerca de la felicidad. Cuestión que lo lleva a sostener el irremediable antagonismo existente entre las exigencias pulsionales y las restricciones impuestas por la cultura. El concepto de malestar invita a ubicar a la subjetividad como una producción histórico cultural. En este sentido recoger el trabajo realizado por Bleichmar (2004), es de suma trascendencia:

La subjetividad no podría remitir al funcionamiento psíquico en su conjunto, no podría dar cuenta de las formas con las cuales el sujeto se constituye ni de sus constelaciones inconscientes, en las cuales la lógica de la negación, de la temporalidad, del tercero excluido, están ausentes (p 81).

Acerca del concepto de *malestar docente*, la referencia al trabajo realizado por Martínez, Valles, Kohen (1996) del texto freudiano “El malestar en la cultura” (Freud, 1930), se hace imprescindible. Los autores resaltan que, en cuanto a las fuentes de sufrimiento, las relaciones con los otros seres humanos, comparten la característica más dolorosa.

El trabajo es una construcción histórica y uno de los ámbitos de mayor intercambio personal. El trabajo docente es un proceso de intercambio entre personas. Dicho proceso tiene un valor de producción como intercambio. Es desde esta concepción del trabajo docente que se propone resituar la centralidad del mismo en la relación docente–niño.

Por su parte la noción de escuela que este

trabajo requiere se sostiene en articulación con el resto del cuerpo teórico. Por lo tanto, ni una noción funcionalista ni organizacional de la escuela son solidarias a dicho requerimiento. En consonancia con esta elección, educación como concepto será relegado por el de transmisión.

Numerosos estudios sitúan el surgimiento de la infancia moderna de la mano de la instalación del dispositivo escolar.

La institución escolar se consolida sobre la base de la alianza familia–escuela. Sin ella no hubiese sido posible el pasaje del niño a un nuevo territorio, territorio que funda una nueva identidad, el alumno.

Naradowsky (1994) realiza un estudio pormenorizado de los orígenes de la pedagogía moderna. La niñez es recogida por la pedagogía para someterla al régimen epistemológico de su observación y análisis y al régimen institucional que garantizará su encierro. Dos operaciones básicas complementarias, son configurantes del discurso pedagógico moderno. La escuela de la pedagogía moderna se instala como una maquinaria en gran medida eficaz para consolidar el dispositivo de alianza escuela–familia y distribuir saberes a la población infantil.

Si la escuela es un espacio/tiempo propicio para la producción de operatorias de inscripción en un linaje, es al mismo tiempo un dispositivo de institución de infancia, en tanto propicia la inscripción en la legalidad de la cultura. La escuela, como institución específica del campo de lo público, hace soporte, habilita o impide la estructuración de sujetos inscriptos en una genealogía.

Siguiendo a Castel (1995) la *vulnerabilidad social*, es un concepto sustentado en el análisis de los soportes institucionales que abastecen a los individuos. Estos soportes permiten la construcción de espacios posibilitadores de sus capacidades de representación en la interacción.

Castel centrará su análisis en la relación

que tienen los individuos con el trabajo, tanto por presencia, como por ausencia. El trabajo es el soporte privilegiado de inscripción en la estructura social. Y esto no sólo por los sistemas de protección, sino por las redes de sociabilidad, como zonas de cohesión social. Una inserción sólida en las redes laborales implica la ubicación en una zona de integración. La inserción en redes laborales débiles genera procesos de vulnerabilidad social.

La vulnerabilidad aparece así no como término estático, en tanto un individuo puede localizarse en distintas zonas de la misma. De este modo, el autor realiza una crítica al concepto de exclusión social y sugiere el de *desafilación*. El mismo es propuesto como el proceso mediante el cual un individuo se encuentra disociado de las redes que permiten su protección.

La *desafilación*, como categoría, tiene la ventaja de visualizar los recorridos hacia las zonas de vulnerabilidad. Esas zonas están definidas por la mezcla de la precariedad del trabajo y la fragilidad de los soportes de proximidad.

El modo en el que este estudio aborda la infancia es en la línea trabajada por Minicelli (2012), es decir, como un modo de ingresar en la intrincada y compleja relación entre la dimensión social y la que atañe a la singularidad del sujeto.

La autora plantea la infancia, en tanto significativo siempre en falta de significación. No admitiendo por tanto un sentido unívoco. La insistencia en esta aclaración se ajusta al requerimiento que se le exige a dicho significativo de continuar representando el intercambio en la línea de las generaciones y ligando la continuidad y discontinuidad de cada uno con su propio antepasado. Así como las continuidades y discontinuidades de la historia humana.

El concepto de infancia presente es solidario con las reflexiones en torno a la relación entre el lazo social y la filiación.

Desde esta articulación, el concepto de infancia hace de bisagra con el de transmisión. Es precisamente en este entramado conceptual donde trabajo docente y malestar encuentran anclaje en los modos de presentación del sufrimiento.

Un posible análisis.

La nominación *tareas diferentes* señala una diferencia respecto de las tareas normales o habituales. Todas ellas son nominaciones que señalan un modo de estar en la escuela. Seguir estando en la escuela es al precio de no estar con los niños.

Atender a la necesidad de cambiar de tareas, conlleva a situar que la escuela, en tanto dispositivo está claramente en crisis. Las tareas diferentes aparecen al modo de síntoma en la escuela, en la organización y en el proceso de trabajo, logrando cuestionar la matriz institucional del sistema educativo. En este escenario, el sufrimiento psíquico recae en el docente.

El enfoque que este estudio se propone para el abordaje de la problemática vinculada a la subjetividad docente se encuentra a distancia del tradicional sostenido en los factores de riesgo. Tomamos de Neffa (1995) la crítica realizada al mismo:

Los riesgos inherentes al proceso de trabajo vistos de esa manera, se limitaban a lo que tradicionalmente se denominan “higiene y seguridad”, dejando en un segundo plano, o simplemente eliminando, los problemas relativos a las condiciones de trabajo y una vasta franja de problemas vinculados con la salud. Cada trabajo implicaba necesariamente uno o varios riesgos para la salud de los operarios, riesgos que eran inherentes e indisolubles de la activi-



dad, y debían ser aceptados desde el origen histórico (la culpabilidad) que habría determinado la obligación y la necesidad de trabajar (p 2).

En el esfuerzo de no retroceder en el análisis hacia una interpretación que oscila permanentemente en el adentro–afuera, sujeto–objeto, causa–efecto, y descuida, por tanto, los aspectos más propios, específicos del trabajo docente, es que la indagación sobre los modos actuales de presentación del malestar es ineludible.

La categoría *malestar docente* permite abrir la pregunta por el sufrimiento en el marco de las condiciones histórico sociales para su producción. Las formas actuales de presentación del sufrimiento psíquico son así objeto de problematización.

Ahora bien, ¿cómo se presenta ese sufrimiento hoy, es decir como modo actual de *mal–estar* en la cultura?

Estar de licencia me hace sentir que me desintoxico del lugar (la escuela). Empecé a sentir envidia a los alumnos, porque ellos se van y yo tengo que seguir. Si el precio de mi libertad está en renunciar a mi cargo, estoy dispuesta a hacerlo. Me asustan los chicos ahora, no puedo resolver ninguna problemática, antes lo hacía, ahora me largo a llorar y no puedo resolver nada. Ahora me estoy despidiendo de mi trabajo (relato de participante HVT 2012)

En estas frases se observa que el acento no está puesto en el alumno. Trabajar con alumnos, interpela al adulto desde la técnica; trabajar con niños lo confronta con el desamparo y la inermidad. Si el lazo filial puede ser pensado como lazo social puede comportar también sus mismas tensiones e imposibilidades. El sostén de las nuevas generaciones por

parte de las precedentes no sucede por generación espontánea.

El lector se preguntará por la relación existente entre este lugar de transmisión filiatoria otorgado al docente con su trabajo. Esta respuesta no puede ser dada, sin una contextualización de la escuela como institución, pero sobre todo como terreno donde el trabajo docente se despliega.

Los trabajos tanto de Puiggrós (1996), como de Duschatzky y Corea (2002) brindan elementos para dicha contextualización.

Puiggrós (1996) propone tomar como punto de análisis el período comprendido a partir de la década del ‘80, en un claro intento de invitar a los sectores progresistas a pensar alternativas para recuperar la educación como espacio privilegiado de transmisión de saberes públicos y la recuperación de la trama social. En este propósito, sitúa el dislocamiento.

Como producto de las políticas neoliberales, el dislocamiento no escatima en consecuencias tanto para el niño como para el adulto, y también para el conocimiento que el dispositivo escolar produce/transmite. El deterioro afectó a cada uno de los elementos del proceso de trabajo, pero también alcanzó a la escuela.

Los “saberes públicos”, como contenidos circulantes en la transmisión y el lugar otorgado a la escuela en tanto espacio para la recuperación de la trama social, hacen de la misma un espacio/tiempo que ofrece sostenimiento de escrituras de la ley en la configuración subjetiva. La escuela entendida como espacio filiatorio ubica al trabajo docente como productor de lazo social.

El trabajo de Duschatzky y Corea (2002), por su parte, es un valioso aporte a la hora de pensar la escuela, la infancia y la subjetividad. Las autoras realizan una detallada descripción de los mecanismos presentes en el declive de las instituciones, poniendo especial énfasis en la escuela. Sin embargo, ubican a la misma

entre el declive y la invención. El pasaje del declive a la invención ubica al trabajo docente como el soporte necesario.

Las autoras parten de caracterizar los procesos de desobjetivación como modos de habitar las situaciones marcadas por la imposibilidad de gestionar lugares de enunciación desde los cuales habitar las transformaciones. En este sentido, la subjetivación aparece como la experiencia que hace el viviente de sobrevivir como sujeto. Ellas dicen:

La indiferenciación de lugares entre adultos y chicos no llamaba la atención durante el siglo XV, en el que era común que niños y adultos se mezclaran en distintas escenas de la vida social. Pero hoy, tras un largo período de institucionalización, la alteración de los lugares simbólicos de autoridad delata algo más que un simple cambio histórico en la configuración familiar. La modernidad había puesto a disposición de la sociedad una serie de dispositivos de fabricación de la infancia y la adolescencia. Tecnologías de distinta procedencia –de la medicina, de la psicología, de la pedagogía– aportaban a la producción de la infancia y la adolescencia estableciendo necesidades propias de cada etapa e inventando instituciones de socialización que aseguraran la distinción de espacios y roles (Duschatzky y Corea. 2002: 74).

Si en las circunstancias actuales hay no sólo indiferenciación de lugares, sino pérdida de toda referencia que haga de anclaje, se comprende que la pregunta presente en el trabajo de las autoras sea por la posibilidad para la producción de procesos subjetivantes.

El niño no se produce sin el encuentro con otros significativos, como construcción social lleva las marcas y las firmas de las ins-

tituciones para las que se empieza a transitar el pasaje del universo de lo privado familiar, a lo público social. Definir la infancia como un tiempo de constitución exige que dicho tiempo sea el de la construcción de un lugar en la cadena filiatoria.

En la escuela, en el aula, la infancia transcurre y se hace, se la vive y, poco a poco, adopta otros nombres sin desaparecer nunca del todo.

Por su parte la invención, aparece para las autoras como la producción de recursos para habitar las situaciones. Por lo tanto, aún en condiciones de destitución se puede registrar la producción de operaciones de subjetivación.

Me habían tocado 44 niños que venían todos de una villa en el arroyo Ludueña. Había tres primeros, tres segundos, y tres terceros. Así era la escuela en el turno tarde; entrabas al A, olor a perfume, todos; pero en el C, olor a mandarina. Bueno, yo era feliz, les decía mis negros, los amaba,. Aparte hacía más un rol social que de maestra, porque venían descalzos, sin medias, entonces, en esa época estaba sola, 21 años, soltera, y con mi mamá buscábamos ropa, cosíamos zapatillas, llevábamos guardapolvos, conseguíamos cuadernos, lápices, porque nadie traía nada, era la nada... era todo los días empezar de cero, pero yo era feliz (relato de participante HVT, 2012)

En este recorte de un relato de historia laboral, se observa cómo se pone en acto un plus en la tarea de enseñar. En las condiciones actuales de la escuela, pero también de las infancias, el docente está convocado a un lugar de sostén, alojando el devenir de un niño.

A fin de analizar los diferentes modos de habitar la caída del dispositivo pedagógico moderno, las autoras proponen tres catego-



rías: desubjetivación, resistencia e invención. Advierten que

La destitución no es la inexistencia, no es el vacío, no es la ausencia de algún tipo de productividad. Tampoco la falta de respuesta a un tipo de demandas. La destitución simbólica de la escuela hace alusión a que la ficción que esta construyó mediante la cual eran interpelados los sujetos dejó de tener poder performativo (Duschatzky y Corea. 2002: 81).

Por poder performativo entienden la capacidad de producir efectos prácticos. La hipótesis de la destitución de la escuela sugiere que lo percibido es la pérdida de la credibilidad de la misma en sus posibilidades de fundar subjetividad.

El modo de concebir la desubjetivación, propone puntos de encuentros con las ideas trabajadas acerca de los modos de presentación del malestar en la cultura. “La desubjetivación hace referencia a una posición de impotencia, a la percepción de no poder hacer nada diferente con lo que se presenta” (Duschatzky y Corea. 2002: 83), y se arriesgan aún más, cuando señalan que la impotencia no es un problema relativo a las personas sino a los dispositivos, planteo que viene sostenido desde una afirmación fuerte: “El problema central de la educación hoy (...) es su impotencia enunciativa, que es igual a decir la desubjetivación de la tarea de enseñar” (p 85).

¿Es pertinente pensar entonces, que el sufrimiento presente da cuenta del fracaso de la escuela ante la propuesta filiatoria? La escuela parece haber resistido al vacío, a la caída de las instituciones modernas, sin embargo, tal como está sostenida en sus anonadados enunciados conmina a sus trabajadores a restituir aquello que se presenta como ausente. La producción del *mal-estar* en la escuela se

encuentra atravesada en este dilema.

El planteo de las autoras más que una condena, propone una apuesta, un desafío a la escuela centrado fundamentalmente en la tarea de transmisión. Es este el punto en el que ubican la invención.

En su análisis de la resistencia y de la invención se despliega la relación del maestro—otro (niño/adolescente) en su característica más específica que es la asimetría.

La posición docente que llamamos de resistencia da cuenta de un modo de abroquelarse en representaciones que han perdido capacidad de nombrar las alteradas condiciones actuales de enunciación del alumno o del docente. ¿Qué es hoy ser estudiante? ¿Qué es ser maestro? Esa pregunta, en nuestra perspectiva, debería formularse así: ¿en qué condiciones se es hoy maestro o estudiante? Puesto que una subjetividad no es otra cosa que su capacidad enunciativa. De donde se deduce que el análisis de las condiciones actuales de la enunciación escolar es la clave para comprender en qué consiste la subjetividad que se produce —si es que acaso se produce— en la escuela. (Duschatzky y Corea. 2002: 88)

Si la resistencia es justamente la operación que ejercen las representaciones viejas sobre las posibilidades de las actuales, por tanto, el esfuerzo está puesto en un trabajo de esas posiciones actuales que puedan dar lugar a nuevas representaciones. Las formas enunciativas no necesariamente terminan de inscribir representaciones. La resistencia está asociada, para las autoras, con el agotamiento y la frustración. Poder situar un modo de sufrimiento propio del trabajo docente permite pensar las condiciones en las que dicho sufrimiento se produce.

El análisis de la invención pone el acento en el trabajo docente. “Sólo hay posición de transmisión si, confrontados a las apariencias de lo imposible, no se deja de ser creador de posibilidades. La educación es el intento de activar un lugar, una falla, un pliegue donde la posibilidad de subjetivación sea todavía ilegible” (Duschatzky y Corea. 2002: p 89)

La invención es una chance para la producción de subjetividad, chance señalada en la posición de transmisión: introducir al sujeto en otro universo de significación. Transmisión y filiación se hacen posibles a partir del trabajo docente.

Pensar en procesos desubjetivantes requiere de un concepto de subjetividad. Bleichmar (2004) lo restringe a aquello que remite al sujeto, a su posición, restricción que coloca a la subjetividad en estricta diferencia con el inconsciente.

La autora se refiere a la producción de subjetividad en tanto operan modulaciones en la constitución de la singularidad humana en el entrecruzamiento de universales necesarios y relaciones particulares. En este sentido, podría ser discutible la desubjetivación como categoría, en tanto el concepto mismo de subjetividad es inmanente a los cambios históricos sociales. De todos modos, a los fines de la indagación que se viene recorriendo, es suficiente establecer este nivel de diferenciación.

En los registros del trabajo con los grupos la imposibilidad está puesta del lado de ‘no tener con qué’, ‘no contar con la energía necesaria’. Expresiones que parecen dar cuenta de cierta capacidad para trabajar con niños. En este sentido el concepto de *holding* (sostén) puede ser un gran aporte. Winnicott (1964) utiliza esta expresión para hacer referencia al sostenimiento que la madre hace del bebé, del cuerpo del bebé. Una madre tiene sentido de responsabilidad, está comprometida de un modo especial.

Esta idea de *responsabilidad* y de *estar comprometida de un modo especial* invita a concebir el trabajo docente como un modo de estar, una posición. El concepto de madre suficientemente buena trabajado por el autor permite pensar el lugar al que está convocado un docente cuando la escuela como territorio se encuentra desmantelada para dar lugar, para producir una respuesta social ante el desamparo de las infancias.

La bibliografía pedagógica acerca del trabajo docente, reconoce en el mismo el carácter de oficio asociado a la práctica de enseñar. De allí toda la didáctica puesta en acción para dar letra a los practicantes del oficio de enseñar. A la luz de los aportes de Winnicott (1964) se enriquece la idea de oficio en ese estar sosteniendo al otro, otro definido por la disparidad. El trabajo docente, comparte con otros oficios el compromiso afectivo.

Los docentes manifiestan repetidamente que no están preparados para afrontar las tareas que exceden lo pedagógico. “No me prepararon para esto”, es algo que se repitió en los encuentros del HVT. Lo que parece dar cuenta de una crisis en las formas de pensar y de hacer la docencia, una desproporción entre lo que se esperaba que fuera el oficio, y lo que resultó siendo.

¿Qué es lo que se esperaba que fuera la docencia? Seguramente sería digno de un estudio revisar las tradiciones heredadas sobre el oficio. Según Antelo y Alliaud (2005), es muchas veces el ideal de grandeza el que hay que revisar, porque hoy, cuando ese ideal debe asumirse individualmente, genera consecuencias inesperadas, mayoritariamente malestar, sufrimiento y dificultades para encarar la tarea.

La docencia como oficio aparece directamente asociada a los atributos, a los rasgos singulares del sujeto en cuestión. Si algo del oficio se pone en juego o entra en conflicto,



esos rasgos, esos atributos comienzan a ser vividos dramáticamente. En este sentido es que el corrimiento del contacto con los chicos y la pérdida del sentido en cualquier otra tarea, aparecen tan estrechamente asociados.

A pesar de sus profundas transformaciones, el trabajo con personas mantiene un rasgo relacional. Los maestros, acentúan el componente afectivo de su actividad. Esta característica parece ser la más rica, en tanto compromete la subjetividad, y también, la menos conocida.

Los secretos, como dimensión oculta, son ese *algo* que está en juego en lo más íntimo del acto de enseñar. El oficio, remite, entonces, a la manera en que uno hace su trabajo.

Para mí fueron situaciones vividas muy lindas con los chicos. Tuve a mi mamá muy enferma y la escuela era estar con los chicos que te dan energía, era una salida, nunca necesité una terapia, los chicos eran mi terapia” (relato de participante HVT, 2012)

La manera de hacer el propio trabajo, cómo cada uno lo realiza, involucra el procedimiento, pero se dirige básicamente en el producto o los productos; es decir, la obra, aquello que se logró con algo que era de determinada manera y llegó a ser distinto, otra cosa. Procurar hacerle lugar a la enseñanza, dedicarse a esa procuración también forma parte de cómo hacerlo.

Enseñar, en tanto práctica de transmisión, es justamente ofrecer marcas simbólicas que permitan hacerse de un lugar de enunciación. La escuela, como dispositivo del Estado, sostiene a un alumno y por lo tanto a él se dirige, un alumno definido en otra época histórica. A la vez, es a esta misma escuela a la que se la referencia como depositaria de las infancias. Hay allí una trampa que arrasa a niños y adultos colocándolos en igualdad de condiciones.

En los registros aparece la “envidia a los chicos porque ellos se van de la escuela y una se tiene que quedar” o “ya estoy como los chicos, no quiero ir a la escuela”.

Si el alumno, en tanto objeto de conocimiento, contiene caracteres que sobrepasan al niño en general, por tanto, el alumno es un campo de intervención no ajeno a la niñez sino más complejo. La afirmación que este estudio sostiene es que es el encuentro con el niño, en términos de sostenimiento lo que imposibilita, traumatiza o aparece como impedido.

El niño, por lo tanto, parece confrontar al adulto en su radical asimetría con aquello del orden de la inermidad, el desamparo y la sexualidad. Flesler (2007), plantea que un niño genera resonancias en un adulto, señalando una clara diferencia entre niño y adulto.

Para un adulto, un niño es el equivalente de una falta...Freud lo escribió con un signo igual en su serie de equivalencias simbólicas...pero no sólo lo hizo equivaler simbólicamente al objeto que le falta a un adulto, ni a un majestuoso Narciso, además expresó que puede realizar la presencia del objeto del fantasma del adulto (p 22).

Un niño siempre lo es en tanto ocupa un lugar para otro, adulto. Es interesante el modo en el que lo presenta la autora justamente porque desliza las funciones para centrarse en la asimetría.

Siguiendo esta propuesta puede pensarse al niño como “porción de extraña ajenidad no asimilable a la estructura propia del adulto” (Flesler, 2007: p 23)

¿El trabajo docente, produce un lazo y a la vez un niño, allí donde se dirigía a un alumno? Interesa en este punto indagar algunas teorizaciones alrededor de lo traumático, atendiendo a las condiciones en las que el trabajo con

los niños se produce. El concepto de trauma y de situación traumática que fuera elaborado de la mano de los desarrollos sobre la angustia, serán necesarios para trabajar estas preguntas. Freud (1926) señalaba en “Inhibición, síntoma y angustia”

¿Cuál es el nódulo o la significación de la situación peligrosa? Evidentemente la estimación de nuestra fortaleza en comparación con la magnitud del peligro y el reconocimiento de nuestro **desamparo** (...). Tales situaciones de desamparo realmente experimentadas son las que calificamos de situaciones traumáticas, estando, por tanto, justificada la diferenciación por nosotros establecida entre la situación traumática y la situación peligrosa (p 2879. Destacado nuestro)

En la teoría lacaniana trauma es lo real. El encuentro fallido, caracteriza lo real del trauma, la falta de representación. La pulsión, que por otro lado también será el objeto *a*, causa del deseo, va a devenir en el lugar de la falta de representación.

La vía de la angustia exige revisar el concepto de *impedimento* que Lacan (2006) trabajara en el seminario *La Angustia*. Se detiene a desglosar el título de la obra freudiana *Inhibición, síntoma y angustia*. Va a decir que en la inhibición se trata de la *detención del movimiento*. Es en este punto en el que él se pregunta por qué no recurrir a la palabra *impedir*. “Estar impedido es un síntoma. Estar inhibido es un síntoma metido en el museo” (p 18).

En cuanto a la inhibición, la fórmula del *síntoma puesto en el museo* suele interpretarse en el sentido de una queja integrada al yo, es decir, similar a un rasgo de carácter, del estilo del *soy así*. De hecho, un museo es un lugar donde se conserva y expone o exhibe, con propósi-

tos de estudio, educación y deleite, colecciones de arte, científicas, etc., siempre con un valor cultural. De un modo similar, el *inhibido* exhibe *lo que no puede*. Pero en ese *dar a ver*, él no lo ve, y por lo tanto queda excluido que pueda interrogarse al respecto. La inhibición, en esos términos, aparece fuera del alcance de cualquier posibilidad de interpretación.

Impedicare quiere decir caer en la trampa, y es desde luego una noción extremadamente preciosa. Implica, en efecto, la relación de una dimensión con algo que viene a interferirla y que, en aquello que nos interesa, impide, no la función, término de referencia, no el movimiento, que se ha vuelto difícil, sino ciertamente al sujeto. He aquí algo que nos aproxima a lo que buscamos, a saber, lo que ocurre bajo el nombre de angustia. (Lacan, 1962–1963: p 19)

Si a partir del sufrimiento, se evidencia que el docente queda a cargo de la impotencia, quedando impedido, es posible por tanto la pregunta por las condiciones actuales de la escuela como reproductoras de situaciones de desamparo.

Yo no quiero estar en la escuela. Yo pienso que todo lo que uno estudió es para transmitirlo, y que el otro tome algo. No te digo que se va a saber todo como era en la época de antes, pero al menos que hagan como que aprendieron algo... no, es la nada. Yo siempre les digo, al menos pongan cara de que les interesa, entonces ellos se quedan, así como viste... ponen cara, pero eso es lo que yo veo, que lo que yo hago no sirve. Mi dibujo (ante la consigna: dibuje una escena laboral) es un aula vacía con la puerta abierta. Este es el espacio que



se destina como lugar para enseñar y aprender. Como verán está vacío. Como que no valés para el sistema que hay inserto hoy. Tengo veinticinco años de servicio y quince años en primer grado, siempre digo que los nenes de hace veinte años no son los mismos que ahora. (relatos de participantes HVT 2012)

El desamparo por lo tanto parece situar a docente y niño en una misma posición, borrando toda necesaria asimetría. Esta ausencia de asimetría en las palabras de una participante aparece como “no valés nada”, no hay ningún valor puesto en la presencia.

Así el sufrimiento aparece en los puntos en los que el espacio escolar, como lugar de producción de lazo social fracasa. ¿Cuál es la promesa en la que se sostiene la escuela? El sufrimiento pone en evidencia que el fracaso queda a cuenta del trabajador docente. Allí donde no hay alojamiento posible para la infancia, queda el niño expuesto como puro real ante los brazos fatigados de un maestro que en su propia inermidad se ve arrojado al desamparo.

Yo había cambiado, los demás cambiaron, o ¿qué paso? Una apatía total, a pesar de que yo había estado en una escuela en la que ni sabías si tenían padres los chicos, porque venían, comían, volvían, se iban. Le dábamos mucho de comer porque era el único alimento. A mí se me agotaron los recursos, porque los chicos estaban agresivos y los padres estaban preocupados porque le demos la comida; y la escuela estaba preocupada porque le cobremos la cooperadora. Y yo sentía mucha presión. Algunas compañeras sacaban plata de su bolsillo. (relatos de participantes HVT 2012)

El desamparo conceptualizado por el psicoanálisis aparece como momento estructural en el que el auxilio del otro se torna imprescindible. El desamparo, por tanto, es la condición para que pueda establecerse un vínculo con el otro. Es esta la estructura misma del desamparo.

Conclusiones

El presente estudio se propuso como un aporte al campo de producción ligado al mundo del trabajo y la subjetividad, partiendo del interés específico por los modos de presentación del malestar docente. Se sostuvo la idea acerca de que las tareas diferentes tan invisibilizadas debían comenzar a ser un objeto de interés, bajo la premisa de que las invisibilizaciones no son ingenuas.

La puesta en marcha del dispositivo HVT fue una condición de posibilidad para el develamiento de lo invisibilizado. El sufrimiento presente en la situación de tareas diferentes puso en evidencia que también aparece silenciado el de las tareas habituales, tareas que este estudio permitió centrar en el lazo posible que la escuela hoy produce.

En el esfuerzo por dar una inteligibilidad a los modos de sufrimiento en juego, el impedimento que Lacan (1962–1963) trabajara en el seminario *La Angustia*, permitió pensar que, en su diferencia con la inhibición, el impedimento se presenta como aquello que se da a ver. Los contextos en los que este malestar se produce, hicieron de marco. El dislocamiento permitió ubicar la caída de la asimetría necesaria entre el adulto y el niño, dislocamiento que, además, es consonante con la caída de la escuela en tanto proyecto de la modernidad. ¿Qué ha quedado hoy del mismo si no el trabajo docente? El impedimento vino a dar cuenta de ello. Si el malestar actual en

la escuela está ligado al no poder sostener el encuentro con los niños, si esto se da a puro desencuentro, ¿qué queda del maestro?

El desamparo se presentó como el estado, en tanto momento estructural, que simetriza maestro y niño. Si la escuela está en proceso de dislocamiento, el alumno no es ajeno a dicho proceso. Las tramas del desamparo se hacen evidentes.

Esta situación lleva a plantear la siguiente pregunta: ¿qué escuela es necesaria en los tiempos actuales?, pregunta que debe considerar los quiebres y rupturas y también las continuidades. La *invención* es una categoría que sirvió a la hora de pensar esta transición necesaria. Las transiciones no son posibles sin transmisiones. La transmisión, implica al mismo tiempo continuidad y discontinuidad, ligadura y desligadura. Si hay transmisión, hay ligadura a la falta, ligadura a la falta de ligadura. Si *todos somos hijos de esta escuela*, resonancias de una filiación posible, aparece como posible la tarea de hacer de ella otra cosa.

La *invención* se presentó como una operación posible. Entre el declive y la invención se juega el trabajo docente, en tanto lo que se ubica del lado de la invención tiene que ver con una apuesta a la creación de posibilidades. En este sentido el trabajo docente está comprometido, compromiso que no está ligado a una posición moral, sino más bien a que se encuentra conminado a ese lugar.

Referencias.

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2005). *Grandezas y miserias de la tarea de enseñar*. Santa Catarina. Revista Linhas.
- Bleichmar, Silvia (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía.
- Bleichmar, Silvia (2009) *El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del yo*. Buenos Aires: Topía.
- Castel, Robert (2005). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires. Paidós.
- Duschatzky, S y Cristina C (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Flesler, Alba (2007) *El niño en análisis y el lugar de los padres*. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, Sigmund (1916) Conferencia de Introducción al Psicoanálisis. Rasgos arcaicos e infantilismo del sueño. *Obras Completas*. Tomo 15. Pp. 182–194
- Freud, Sigmund (1926) *Inhibición, síntoma y angustia*. *Obras Completas*. Tomo 20. Pp. 71–164
- Lacan, Jacques (2006). *Seminario La Angustia* Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, Deolidia; Iris, V y Jorge K (1997) *Salud y Trabajo Docente. Tramas del malestar en la escuela*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Minnicelli, Mercedes (2008.) *Infancia e institución (es). Escrituras de la ley en la cultura vs. maltrato y abuso infantil. Políticas y derechos de la subjetividad infantil*, Buenos Aires: Noveduc.
- Minnicelli, Mercedes (2010) *Ceremonias mínimas. ¿y la función del Estado?* Rosario: Homo Sapiens.
- Narodowsky, Mariano (1994) *Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires: Aique.
- Neffa, Jorge (1995) *Las condiciones y medio ambiente de trabajo. Presentación de la concepción dominante y una visión alternativa aplicable al estudio docente de la escuela primaria*. Cuadernos Cymat N° 1. Buenos Aires.
- Puiggrós, Adriana (1996) *Educación neoliberal y quiebre educativo*. Nueva Sociedad Nro. 146. Buenos Aires. pp. 90–101
- Suaya, Dulce (2010). *Historia Vital del Trabajo. Herramienta de atención en salud colectiva*. Buenos Aires: Chilavert.
- Winnicott, Donald (1964) *Los bebés y sus madres*, Buenos Aires: Paidós.



Lo fraterno en la constitución subjetiva¹

The fraternal in the subjective constitution

Soledad Secci²

Resumen

Este artículo analiza el lugar de lo fraterno como modo de la alteridad en la constitución subjetiva, a partir de la indagación de la noción de fraternidad en algunos autores fundantes del corpus psicoanalítico y en algunos pensadores argentinos. Así mismo, a partir de viñetas clínicas se explora el modo en que se construye la noción de semejante y de alteridad en la infancia, y de las modalidades en las que se instauran las legalidades cuando la asimetría adulto/niño aparece de manera excepcional. ¿Qué lazos se construyen entre hermanos más allá y más acá de lo paterno filial? Una hipótesis fruto del recorrido es que las legalidades entre pares, la noción de alteridad, la diferencia con el otro, las propias identificaciones se configuran en matrices fraternas.

Palabras claves: constitución subjetiva – lazos fraternos – legalidades – alteridad – clínica

Abstract

Starting from the investigation of the notion of fraternity in some founding authors of the psychoanalytic corpus and in some Argentine thinkers, this article analyzes the place of the fraternal as a way of alterity in the subjective constitution. We will explore

through clinical vignettes the way in which the notion of similarity and alterity in childhood is constructed. We will also analyze the modalities in which legalities are established when the adult / child asymmetry appears in an exceptional way. Which ties are being built between brothers at and beyond the parental filial? As a result of the investigation, an hypothesis came out: the legalities between peers, the notion of alterity, the difference with the other, the own identifications are configured in fraternal matrices.

Keywords: subjective constitution – fraternal ties – legalities – otherness – clinic

Introducción

La producción de subjetividad está determinada por lo histórico-social, lo cultural, lo económico, lo político. Es necesario leer las tramas afectivas y la constitución de los lazos sociales a partir de su inscripción territorial. En la actualidad, en la clínica, en las instituciones y en las grupalidades advertimos cierto desdibujamiento de la asimetría adulto-niño necesaria para instalar legalidades fundantes en la constitución subjetiva en la infancia. Bleichmar (2011) plantea que el Edipo se sos-

¹ El presente artículo fue elaborado a partir del Trabajo Final Integrador de la Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria (cohorte 2010–2011) “Imágenes de lo fraterno en la constitución subjetiva” del que soy autora y fue dirigido por la Lic. Adriana Bugacoff.

² Psicóloga (UNR). Especialista en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria (UNR). J.T.P. Problemas Epistemológicos de la Psicología (Facultad de Psicología UNR). Psicoanalista. soledadsecci@gmail.com

tiene en la asimetría entre el adulto y el niño, en la diferencia de poder y de saber del adulto respecto del niño, fundamentalmente en lo que hace a la sexualidad. Al mismo tiempo, dicha asimetría da lugar a la transmisión de generación en generación permitiendo el armado de una herencia y un legado: *¿De dónde venimos y hacia dónde vamos?* Ante dicho desdibujamiento, el lugar de los hermanos aparece como un nuevo “marco de referencia”. Nuevas legalidades se instituirán a partir de dichos movimientos y de la re-configuración de funciones.

En este sentido, insiste la pregunta: ¿de qué modo lo fraterno se configura y funciona en la subjetivación? La exploración de las diversas formas que adopta el lazo entre hermanos dio lugar a la indagación de la constitución de la alteridad, de la diferencia, de la singularidad. Assoun (1998) se pregunta respecto a las funciones fraternas:

¿Se puede hablar de “funciones fraternas” en el mismo sentido en que es legítimo hablar de “funciones del padre”? Éstas son necesarias, aquellas son útiles; éstas son estructurales, aquellas coyunturales. Pero esa “coyuntura” es determinante.

El examen de la función de suplencia fraterna en el plano edípico nos autoriza a apreciar su alcance en el plano identificatorio. Hay indudablemente un poderío imaginal del “personaje” fraterno (p 97).

A partir de algunos recorridos clínicos y territoriales podemos trabajar con la siguiente hipótesis: en la actualidad, los padres ya no son referencias exclusivas ni privilegiadas para instaurar funciones subjetivantes en los niños. Los niños construyen relaciones intensas con amigos y hermanos que potencian la cons-

trucción de un afuera y el armado de lazos extra-familiares; con sus pares traman también modos de afrontar los conflictos. Lo fraterno se configura de diversas formas: hay hermanos que se acompañan en la construcción de filiaciones, que comparten preguntas; algunos que disputan en cada situación quién es el mejor, el más fuerte y otros que se ignoran o que constituyen sus relaciones en trasfondo de rivalidad.

Estos asuntos, a la luz de recortes clínicos, permitieron situar los siguientes interrogantes: ¿De qué modo trabajar en la clínica dichos lazos? ¿Qué lugar ocupan los hermanos en la novela familiar? ¿Cómo inscriben huellas en los avatares de una historia? ¿Qué es lo que promueve la rivalidad entre los hermanos? ¿Qué permite las identificaciones?

Al comienzo con el equipo del Centro de salud, diseñamos un espacio colectivo para el abordaje de situaciones de vulnerabilidad en la infancia. En un primer momento, realizamos la admisión con los niños y un trabajo de entrevistas y visitas con las familias; en un segundo momento, de desarrollo y consolidación del espacio, advertimos que venían fratrías y decidimos trabajar esta particularidad, en tanto era un analizador, para pensar el funcionamiento de distintos espacios de la institución y del territorio. El lazo fraterno –el inicio de la comunidad, del armado del afuera– era un punto clave para intervenir con estos niños y para el abordaje de la constitución subjetiva en la infancia.

Otra hipótesis fue que el lazo entre hermanos oficiaba de sostén, de lugar de referencia, se erigía como compañía en los circuitos cotidianos de estos niños. Esto dio lugar a los siguientes interrogantes ¿Qué lazos se construyen entre hermanos más allá y más acá de lo paterno filial? ¿Qué es del lazo entre hermanos cuando cada uno teje su propio rumbo?



Algunas situaciones clínicas con las que trabajamos estaban minadas de identificaciones múltiples entre hermanos, de disputas de lugares en la novela familiar, de acompañamientos cotidianos. En las relaciones fraternas se forjan y redefinen afectos inherentes a la subjetivación: el amor, el odio, los celos, la envidia. En matrices fraternas se configuran las legalidades entre pares, la noción de alteridad, la diferencia con el otro y las propias identificaciones.

Lo fraterno en la constitución subjetiva

En la actualidad los lazos fraternos son un lugar privilegiado para la constitución de legalidades, los niños jugando con otros generan intercambios que permiten que algo del orden de la sanción y de los límites se instituya. Los espacios grupales son un escenario propicio para trabajar y potenciar dichas cuestiones. ¿Qué efectos produce trabajar las dificultades en la producción de lazos entre varios? ¿Qué cuestiones se despliegan en espacios grupales que permiten elaborar afectos en relación a lo traumático, a lo fallido en la historia y a los silencios que retornan?

En la infancia, a partir de los lazos fraternos, los niños interiorizan y profundizan la construcción de la alteridad. Dicha noción comienza a inscribirse a partir del primerísimo vínculo del niño con su madre —o quien asuma dicha función—. La madre es alteridad para el niño y el niño a su vez es alteridad para la madre.

Distintos afectos y gestos, constituyen las relaciones fraternas: los celos, la envidia, la solidaridad, el compartir, el defenderse. La llegada de un hermano le permite al niño —en algunos casos— ir advirtiendo de a poco —y entre otras cosas—, que él no es *todo* para la madre y que no puede hacer *todo* lo que él quiere (o *sólo* lo

que él quiere). La fraternidad es un modo de ir acotando escenas caprichosas e ir aprendiendo de los límites que trazan los semejantes. El armado de la alianza fraterna, posibilita la inscripción del Nombre del padre y de la ley simbólica. En algunos casos los hermanos son referentes, balizan los territorios permitidos y prohibidos, las zonas peligrosas y las habitables; a veces son quienes defienden y otras quienes atacan. En el seno de una familia —en tanto grupo social— se traman modos comunes que están determinados y al mismo tiempo condicionan los lazos fraternos. El juego entre hermanos es la matriz para jugar con otros.

En la fraternidad se erige con frecuencia el sentimiento dual de exclusión/inclusión, tolerancia/intolerancia en función de aquello que se pierde y se obtiene, al aparecer y desaparecer la figura del par o semejante. “Lo quiero, pero me estorba, me estorba pero lo quiero” es el residuo del afecto infantil que acompaña el desarrollo de los afectos y se reedita tal cual el complejo de Edipo en la adolescencia.

Con la llegada de un hermano, los niños tendrán que compartir con otro el amor de sus padres. Esto moviliza diversos afectos en relación al otro, extranjero, intruso, así se empieza a construir la noción de alteridad. Los celos son una resistencia a perder la imagen narcisista de exclusividad y el lugar en relación al amor de los padres. “Los celos no representan una rivalidad vital sino una *identificación mental* (...) El yo se constituye al mismo tiempo que el otro en el drama de los celos” (Lacan, 1938: p 45).

La rivalidad entre hermanos representa la disputa por una misma propiedad, un lugar de pertenencia. En las pugnas de lugares y sentidos circulan rasgos, estilos, modos de resolver situaciones; así se traman las identificaciones, las especularidades y tensiones imaginarias impregnadas por dicha disputa. Freud plantea el anclaje de dicha rivalidad en

una tensión sexual

Por la psicología de las neurosis sabemos que en esto cooperan, entre otras, las más intensas mociones de una rivalidad sexual. El paño donde se cortan tales ocasiones es evidentemente el sentimiento de ser relegado. Hartas son las oportunidades en que al niño lo relegan, o al menos él lo siente así, y en que echa de menos el amor total de sus padres, pero en particular lamenta tener que compartirlo con otros hermanitos. La sensación de que no le son correspondidas en plenitud sus inclinaciones propias se ventila luego en la idea, a menudo recordada conscientemente desde la primera infancia, de que uno es hijo bastardo o adoptivo (Freud, 1909 [1908]: p 217).

La inclusión en la familia de otro que demanda atención, cuidados y tiempo, paradójicamente es un alivio para el niño que hasta entonces era el centro de todas las atenciones, miradas, palabras. La aparición de otro en la escena familiar genera efectos simultáneos: en tanto proceso de elaboración psíquica implica el duelo por un lugar de exclusividad que ya no se tiene y, al mismo tiempo, el alivio de dejar de ser el único para los padres. En la relación con los hermanos los niños aprenden a compartir, a defenderse, a pelear por lo que tienen o quieren y también por lo que tiene o quiere el otro. Lacan analiza *las condiciones y los efectos de la fraternidad* a partir del *complejo de intrusión*, el sujeto vive como una intrusión esa usurpación de un territorio que hasta entonces le era exclusivo. El nacimiento de un hermano inaugura el sentimiento de celos en relación a otro *semejante* y en ese momento comienzan a constituirse sentimientos de rivalidad y competencia.

Los cimientos del complejo de intrusión se encuentran en “Un recuerdo de infancia en Poesía y Verdad” Freud (1917) retoma el testimonio de un paciente que ante los celos hacia su hermano empieza a tirar la vajilla y romperla, esto le evoca los testimonios de Goethe, quien relata una escena similar. A continuación, construye las siguientes hipótesis de los afectos inconscientes que genera en el niño la llegada de un hermano.

Podríamos formarnos entonces la opinión de que arrojar la vajilla es una acción simbólica, o mejor dicho, *mágica*, mediante la cual el niño (tanto Goethe como mi paciente) expresa vigorosamente su deseo de eliminar al molesto intruso. (...) El placer de hacer añicos y el que provoca lo así despedazado, habría quedado así satisfecho si el niño se hubiera limitado a arrojar al suelo esos frágiles objetos. Ese sólo placer no explicaría, pues, el acto de tirarlos afuera, a la calle, por la ventana. Ahora bien, este “*afuera*” parece ser una pieza esencial de la acción mágica y derivarse de su sentido oculto. Es preciso *quitar de en medio* al nuevo niño, en lo posible por la ventana, puesto que a través de ella entró (Freud, 1917: p 146).

Por último, otra cuestión que me interesa retomar son los planteos de Bleichmar (2011) acerca de la *constitución del sujeto ético*, la autora retoma “Envidia y gratitud” artículo donde Klein (1988) sitúa a la envidia como constitucional: es un sentimiento, no una pulsión, y es dual. “En la envidia lo que está en juego es el objeto que el otro posee y el deseo de dañar al otro por poseerlo” (Bleichmar, 2011: p 97). La envidia se desencadena a partir de “algo que el otro no da pero tiene” (p 87). Los celos, en cambio, son triangulares. Un ejemplo de



envidia entre dos hermanos: “basta que uno agarre un juguete para que el otro lo quiera”, dice la madre. Entonces, “la envidia implica la relación del sujeto con una sola persona” (Klein 1988: p 186). En el centro de la envidia está el odio. En cambio, los celos, que se dan en situaciones triangulares, tienen un trasfondo de amor. Esto explica que cuando un homicidio por celos llega a la justicia, las penas tienen atenuantes. “Justamente lo que se está marcando es que hay una corriente amorosa que justificaría la hostilidad hacia el otro, mientras que en la envidia no hay justificación moral, porque solo hay odio hacia el otro” (Bleichmar, 2011: p 98). En este sentido, “estos celos, por más que los llamemos normales, no son del todo acordes a la *ratio* (...) porque se arraigan en lo profundo del inconsciente, retoman las más tempranas mociones de la afectividad infantil y brotan del complejo de Edipo o del complejo de los hermanos y hermanas del primer período sexual” (Freud, 1922: p 217).

Las fronteras de lo fraterno: entre lo propio y lo ajeno

Los hermanos son ajenos, extranjeros. Son ajenidades apropiadas o propias. El lazo fraterno es el primer lazo extranjero que nos devuelve lo propio: “al interior mismo de lo propio es posible ubicar lo ajeno. Es decir, nada más próximo a un hermano y sin embargo nada más ajeno que él, tal como un fratricidio en este caso el de Caín y Abel, lo testimonia” (Bugacoff, 2002: p 1).

Lo ajeno, lo desconocido, lo extraño. La llegada de un hermano genera en el sujeto un sentimiento de invasión que irrumpe en lo más íntimo. Lo ajeno es distinto al Yo, es lo que se

diferencia de lo propio (lo impropio), lo otro que instituye una diferencia, una distancia. A partir de lo ajeno se constituye la imagen y la idea del semejante, esa ajenidad que toma cuerpo a una proximidad cercana pero distante a la vez. Lacan dice “el primer efecto de la *imago* que aparece en el ser humano es un efecto de *alienación* del sujeto. En el otro se identifica el sujeto, y hasta se experimenta en primer término (...)” (1946: p 171). Lacan (1985) retoma la poesía de Rimbaud “Yo es otro” (p 110), en lo ajeno se descubre la alteridad y al mismo tiempo hay un re-encuentro con rasgos propios. El Yo es una instancia que se constituye por las marcas simbólicas que vienen del Otro. El Yo está tramado por identificaciones y alterado por el otro que lo ha habitado por desconocimiento, desconocer es al mismo tiempo reconocer. El *yo es otro* en el juego, en la creación de ficciones, en la construcción de interrogantes y en las búsquedas impulsadas por la curiosidad.

En el *Malestar en la cultura* Freud (1930) sitúa fuentes de sufrimiento que afectan a los sujetos; la frustración que genera el no poder dominar la naturaleza y la relación con los otros, entre otras. Habitar y construir lazos sociales es la fuente de mayor sufrimiento.

El ser humano no es un ser manso, amable, a lo sumo capaz de defenderse si lo atacan, sino que es lícito atribuir a su dotación pulsional una buena cuota de agresividad. En consecuencia, el prójimo no es solamente un posible auxiliar y objeto sexual, sino una tentación para satisfacer en él la agresión, explotar su fuerza de trabajo sin resarcirlo, usarlo sexualmente sin su consentimiento, desposeerlo de su patrimonio, humillarlo, infringirle dolores, martirizarlo y asesinarlo (...).

La existencia de esta inclinación agresiva

va que podemos registrar en nosotros mismos y con derecho presuponemos en los demás es el factor que perturba nuestros vínculos con el prójimo y que compele a la cultura a realizar su gasto [de energía]. A raíz de esta hostilidad primaria y recíproca de los seres humanos, la sociedad culta se encuentra bajo una permanente amenaza de disolución. El interés de la comunidad de trabajo no la mantendría cohesionada; en efecto, las pasiones que vienen de lo pulsional son más fuertes que unos intereses racionales. La cultura tiene que movilizarlo todo para poner límites a las pulsiones agresivas de los seres humanos (Freud, 1930: p 108 –109).

La instauración de los límites es clave para ubicar las fronteras entre lo propio y lo ajeno. Un ejemplo para visualizarlo: cuando un hermano mayor cuida a un hermano menor, ese acto implica crecer, transmitir legalidades al otro, sin transgredir el límite del respeto por el semejante: *somos iguales ante la ley de los Otros*, compartimos una misma prohibición y nos armamos juntos para cortar con los mandatos de los Otros y así poder armar nuestro propio legado. “Podemos pensar la alteridad no como relación al otro, por lo menos no sólo en estos términos, sino como constitución a partir del otro” (Czerniuk, 2002: p 9).

Lo fraterno en la constitución subjetiva instituye una alteridad de la cual nos diferenciamos y al mismo tiempo a partir de la cual nos constituimos. La constitución es a partir del otro, de su imagen, sus palabras, su experiencia, su inconsciente, *eso no sabido* que se transmite y deja huellas. Un hermano aloja la alteridad radical, construye hospitalidad, limita el amor con la hostilidad –con el odio–, así transcurre la competencia por los lugares a ocupar, ocupados, en construcción.

El hermano/hermana, en efecto, contiene la posibilidad existencial de que me enfrente con él –de que me encuentre frente a frente con él– y pierda en un momento dado el sentido de mis propios límites, o él parezca penetrar en ellos. Lo que está en cuestión en esta tentación de anticipar a ese doble en sus gestos y posturas es el ser mismo de ese desdoblamiento originario. La llegada de ese “doblete” fraterno, en efecto, me convoca a afrontar a ese doble que soy para mí mismo. Si el niño, para decirlo como Wallon, debe “revestir idealmente su ser propioceptivo [...] con su imagen exteroceptiva”, es en la exterioridad de ese otro allegado– de ese “prójimo” en el sentido material, pronto atrapado en el registro de lo ideal– de donde extrae la experiencia determinante de la alteridad. O para decirlo en las palabras de Freud: “El doble es una formación perteneciente a los tiempos originarios psíquicamente superados”, en que “el yo todavía no se había delimitado de manera tajante del mundo exterior y del otro” (Assoun, 1998: p 32).

Los hermanos acompañan en la salida al mundo, en las relaciones con lo extra– familiar y al mismo tiempo nos empujan a salir, nos sacan afuera, nos sacan del medio, son *acompañantes* que nos ligan a otros desligándose de nosotros.

El complejo de Edipo, el complejo fraterno y sus entramados

“Las identificaciones son un mecanismo de ligazón amorosa” (Freud, 1921), producto de la imbricación de los afectos fraternos, las



condiciones del complejo de Edipo y los lazos extra-familiares. ¿De qué modo las identificaciones –efecto del desenlace del Edipo– se sustituyen por otras? Freud en *Psicología de las masas y análisis del yo* analiza la formación de colectivos, “una suma de individuos que pusieron un único y mismo objeto en el lugar de su ideal del yo y, en consecuencia, se identificaron unos con otros en su yo” (Freud, 1921: p 128). En esta identificación recíproca ubicamos el inicio de la socialización que implica el lazo fraterno:

Desde el comienzo mismo, la identificación es ambivalente; puede darse vuelta hacia la expresión de la ternura o hacia el deseo de eliminación. Se comporta como un retoño de la primera fase oral, de la organización libidinal, en la que el objeto anhelado y apreciado se incorpora por devoración y así se aniquila como tal (Freud, 1921: p 99).

Las identificaciones son un mecanismo inconsciente, impuro; constituyen la matriz en la que se *talla* lo singular a partir de ajenidades que se hacen propias, rasgos de otros que se incorporan de manera inconsciente.

Juana Droeven (2012) sitúa lo fraterno:

Cada ser humano es portador de una irrepetible combinatoria de múltiples identificaciones resultantes en gran medida del singular inter-juego que se trama entre el complejo fraterno y el complejo de Edipo. Entre estos dos complejos se extiende una vía de doble mano, con algunas zonas en donde ambos se anudan, recubren y refuerzan (p 35).

Resulta pertinente analizar las vicisitudes de las tramas fraternas en la tramitación de

lo traumático. La relación con el prójimo es estructurante y traumática al mismo tiempo según los anudamientos o des-anudamientos que sean capaces de realizar los sujetos para bordear, velar y entramar lo real innombrable frente al desamparo.

El complejo del semejante es la matriz a partir de la cual se constituye la alianza fraterna. “El pasaje del vínculo fraterno a la alianza requerirá de una *identificación*, basamento inaugural del vínculo, y de un proceso simultáneo de diferenciación” (Droeven, 2012: p 37). “Lo fraterno como ligamen horizontal entre pares pone en juego la problemática de la semejanza ligada a la identificación y de la diferencia ligada al reconocimiento de la incompletud y de lo ajeno. Lo fraterno transcurre como tensión entre la semejanza, la diferencia y la ajenidad” (2002: p 56).

Otra línea para el análisis de las implicancias de lo fraterno en la constitución subjetiva es la definición de distintas dimensiones de *lo fraterno más allá de lo paterno filial*. La *elección* es una característica fundante de los lazos fraternos, más allá de la historia compartida, la sangre, la filiación y los afectos inconscientes que los unen, el lazo entre hermanos se elige. Se elige compartir un juego –ganar y perder–, construir escenas de disputas en los juegos que representan y permiten elaborar otras disputas. Las ficciones y fantasías desplegadas en los juegos escenifican fantasías en relación al amor–odio de los padres (conflictos de la trama edípica) y a las relaciones de amor en sí. El escenario del juego permite la construcción de alianzas frente a otros.

El vínculo responde al afecto y a la elección, y no a la “fuerza de la sangre”. El lazo fraterno–fraterno tiene una temporalidad propia, el lazo sanguíneo se “eterniza” a través de los genes, pero el electivo hace que se ponga

en juego un devenir que está ligado a la interacción, el afecto y la creatividad vincular (Droeven, 2002: p39).

Lo fraterno no es sin el padre

Lo fraterno es un lazo independiente a la línea paterno filial, los hermanos “no son sólo hijos de...” sino que el lazo horizontal que se trama entre ellos excede lo vertical de la línea parental y desde la horizontalidad se van construyendo legalidades múltiples y propias (Droeven, 2002). La fraternidad *no es sin la función paterna* en tanto ley simbólica que establece la sucesión de las generaciones. En un primer momento, la posibilidad de *ser* hermanos se construye a partir de la transmisión paterno-filial en relación a la predisposición para armar lazos con otros. La valoración de empatizar con otro, de interesarse por el otro, la sensibilidad respecto del semejante. Esta primera donación es condición del vínculo, se habilita o no, de manera inconsciente.

La función paterna es condición para que lo fraterno se despliegue en tanto transmite al sujeto una ley que lo incluye en la cultura, la prohibición del incesto. Dicha ley ordena la sucesión de generaciones, los padres preceden a sus hijos y les donan la filiación a una historia, su historia. Un sujeto atravesado por dicha ley puede preguntarse de dónde viene y hacia dónde va, explorando las generaciones que lo preceden y proyectando la construcción de perspectivas futuras. Las categorías de tiempo y espacio, de historia y territorio, el valor ético de considerar al otro como semejante (Bleichmar, 2011) permiten la construcción de lazos y la inscripción en lo colectivo. El registro del otro como semejante es una de las transmisiones fundantes de la inclusión de un sujeto en la cultura, dicha donación hace a los primeros valores éticos.

A continuación situamos un fragmento de una entrevista a Marisa Masueco (psicoanalista) que versó acerca de los lazos fraternos en la clínica individual y grupal.

Retomamos la pregunta de Rodulfo: ¿Por qué el otro siempre tiene que ser el adulto? ¿Por qué no es el otro chico el que interviene en la constitución? Considero que el lugar del otro a nivel del semejante es fundamental, más allá de que a veces culturalmente se presione sobre la socialización del niño y a veces se apresure algo (...) hay condiciones estructurales que a un chico le permiten realmente el lazo efectivo con un otro como otro (...) más allá que sea en un acompañamiento de la escena y él siga, como dice Lacan, hablándole a otro pero en su propio recorte. Nosotros lo vemos cuando no existe esa posibilidad, desde lo huidizo y esa vocación a la soledad que tienen los chicos con patologías severas, de rehusarse absolutamente a los otros. Otra cuestión es que, a veces, para un chico es a condición de que haya otro que puede jugar, que puede hacer, que puede divertirse. Es interesante tal como decía Winnicott que el objeto que el chico toma y puede investir es aquel que ha sido investido por la madre, está ofrecido como tal por la madre. Creo que en los lazos algo de eso hay (...) el chico sitúa cuando puede estar en condiciones de poder soltarse, de armar esta comunidad de creencias que implica el juego. Me hace acordar a la experiencia de Dolto de la Casa Verde para la socialización tenían que ir con un adulto. Era a partir de ese soporte que iba a pasar a los espacios de



la cultura (M. Masueco, 2013).³

En “La familia en desorden”, Roudinesco (2010) plantea que el problema de Edipo no fue la consumación del incesto con la madre sino un salto generacional, la equiparación de dos generaciones. Él fue padre de sus hermanos, generando así una alteración en la relación de parentesco. Infringió la ley fundamental que tiene que ver con la diferencia de generaciones. Cuando los padres en lugar de intentar comprender al niño, de sostenerlo, están a la misma altura, se generan dificultades importantes, si el padre no sabe cuál es su lugar, el niño tampoco. La legalidad queda absolutamente amenazada cuando hay una generación que de alguna manera se superpone a la otra y no establece la distancia, la diferencia.

Otras legalidades que se instituyen

Ubicamos a la fraternidad como una relación determinante en la construcción del lazo social. La asimetría adulto–niño es fundante de las legalidades. Al declinarse la centralidad de lo paterno, se tambalea la construcción de esas legalidades y la horizontalidad de lo fraterno se configura en un nuevo lugar. Entre hermanos se instituyen asimetrías y acompañamientos que permiten la inscripción de legalidades múltiples. Hermanos mayores que acompañan a los menores a la escuela, conversan con las maestras –son los referentes para la institución– y balizan con su experiencia los recorridos de sus hermanos menores por la experiencia educativa. El acompañamiento fraterno se instituye cuando es posible construir una ética que medie las relaciones entre

pares, tramada –como diría Ulloa (2011)– por la *ternura y el miramiento por el otro*; la construcción de la noción de semejante, los sentimientos de solidaridad y respeto. Para esto es necesario que haya alguien que esté dispuesto a donar y alguien en posición de recibir: se teje desde el amor.

La operatoria de autorregulación entre pares como construcción posible de legalidades múltiples que se producen “desde dentro” del lazo mismo, y no como duplicación de una ley trascendente. Así, lo fraterno puede ser entendido como una trama horizontal que se anuda y que se desanuda de modos diversos según las vicisitudes del lazo social (Czernikowski, 2003: p 7).

Al situar lo ético del lazo social Bleichmar (2011) analiza los *sistemas de lealtades* al interior de un grupo en tanto modos solidarios de encuentros que generan puentes de integración e instituyen *legalidades múltiples*, la ley se instituye por amor al otro.

Esto yo lo he tenido muy presente cuando he trabajado con *niños de la calle*: el hecho de que tengan sistemas de lealtades intragrupalas marca la existencia de enlaces libidinales que son propiciatorios de la posibilidad de un rescate de la autodestrucción o de la destrucción del otro. La pretensión de algunos reformadores de que el niño rompa sus lealtades para armar la ley es desconocer que hay leyes intragrupos que se van constituyendo y que son las que generan realmente la sociabilización necesaria. Vale decir, que el sujeto sólo puede amar la ley cuando esta emana de un objeto amado – que puede ser un par o un jefe de una tri-

³ La entrevista fue realizada en el marco de la investigación para el Trabajo Final Integrador que es el origen de este artículo (Secchi, 2013).

bu urbana–, esa ley opera más allá de las leyes del sistema a las que el sujeto odió desde un comienzo porque sintió que sólo lo excluían o lo dañaban. *De manera que el problema es ver quiénes siguen conservando potencialidad amorosa y capacidad de transferencia. Esta capacidad de amar no solamente al otro sino al lo que el otro propone, algo del orden de la ley, sea esta grupal, tribal, de pares o de lo que fuera* (p 185. Destacados propios).

Es importante pesquisar quienes conservan para los niños “potencialidad amorosa y capacidad de transferencia”, como estrategia de intervención, quiénes son capaces de transmitir legalidades: ¿los maestros, los adultos, los líderes de la banda, los pares? La identificación de dichos referentes será el comienzo de la recuperación de transmisiones y la institución de nuevas legalidades.

Trabajo con Santiago

Santiago tiene nueve años y vive con Martín, su papá y sus hermanos, Alexis (17 años) y Tamara (15 años). Santiago *llegó* porque no funcionó el DIU. No lo *buscaron*, cuenta su padre. En el relato, desde el comienzo aparecen lagunas en la historia, afectos manifiestos y latentes que determinan decisiones, modos de alojamiento y de narrar esta historia. Santiago nació a los seis meses de gestación y estuvo cuarenta días en neonatología. Al año y medio fue entregado a una familia sustituta. Martín cuenta que la madre nunca lo quiso tener. Cuando nació *tenía como un rechazo*, nunca pudo darle de mamar. Cuando era chiquito tenían que tener mucho cuidado para que no se enfermara. En la Maternidad Martín conocieron a la mamá sustituta (Susana) con quien Santiago vivió hasta los tres años. “Se adaptó

mucho a esa casa, tenía otra crianza. Susana le daba todas las *mañas*”, relata Martín. “Esos cambios abruptos me parece que lo confundieron, no sabía quién era su madre”. En otra entrevista Martín cuenta que Santiago juega mucho *con sus hermanos* y son ellos quienes lo acompañan a sus actividades. La relación de Santiago con sus hermanos tenía un lugar clave. Martín quiere contar la historia de su hijo en su *mejor versión*, jugando con juegos didácticos, comiendo sano, yendo a la escuela con sus hermanos. Esto llama la atención, es un modo de desimplicarse o desconocer las complicaciones de su hijo. Al no saber cómo afrontarlas, las elude.

Santiago, que era de pocas palabras, en una sesión cuenta que visitaba a su mamá con sus hermanos, que es buena y que no sabe bien por qué no viven con ella. Los reencuentros –esporádicos– con su madre, son intensos para Santiago. Vuelve cargado de preguntas y sensaciones de vacío; en reiteradas ocasiones decía que no la quería ver, se ponía hiper–ansioso, no paraba de moverse, irse, escaparse de la escena. Estas visitas las compartía con sus hermanos, ellos lo acompañaban como podían, *armaban un puente y oficiaban de sostén* cuando Santiago tambaleaba.

A partir de escuchar a Alexis tocar la guitarra, Santiago fabricó una batería con cajas y latas en el patio de su casa. Tocaba a escondidas asegurándose de que nadie lo *viera*. En estos momentos íntimos de exploración elegía estar sólo.

Santiago refería llevarse bien con su papá, a pesar de que tenía pocos intercambios. Martín no sabía cómo acercarse a sus hijos, cómo ayudarlos y en qué, de qué manera transmitirles legalidades o códigos de la vida en comunidad, quizás no podía hacerlo. En una entrevista recordaba sensaciones de profunda soledad y desprotección en su infancia, situando una relación fallida o casi nula con



su padre; se preguntaba si esto condicionaría las dificultades para acercarse a sus hijos o encontrarse con ellos. En la reconstrucción de escenas infantiles, no recuerda que su padre lo abrazara y lo asocia con sus dificultades para acercarse a Santiago, hablar con él, abrazarlo, decirle que lo quiere y que puede contar con él. ¿Qué efectos generaba en Santiago la desconexión que sentía su papá?

Durante una sesión, Santiago le hizo un dibujo a su papá y se lo llevó de regalo; el encuentro siguiente contó que el dibujo estaba tirado, no se había animado a dárselo porque Martín estaba siempre enojado o cansado.

En reiteradas situaciones Martín delegaba en los hermanos de Santiago lo que *no podía* (o no sabía cómo), esto generaba un desplazamiento en las funciones simbólicas. Una de las dificultades más complejas era que Santiago no podía construir lazos con sus semejantes, le costaba incluir al otro en una escena. Por momentos, parecía no tener demasiado registro del otro. En reiteradas oportunidades llegaba al consultorio y hacía *largas* dramatizaciones en las que jugaba solo, transmitiendo cierta indiferencia. Ante su silencio, las intervenciones *apostaban al lugar del saber*, a suponer en Santiago preguntas, incógnitas ¿Qué no quería contar? ¿Qué decía con su indiferencia? Una hipótesis fue que Santiago estaba actuando el discurso materno en ese no querer saber nada ni detenerse ante las incógnitas; que Santiago enunciara alguna pregunta abriría perspectivas de trabajo. Estaba como suspendido en el saber, había algo de lo que este niño parecía haber quedado afuera.

En un momento del tratamiento, luego de fuertes resistencias y evasiones por parte de Santiago y de su padre, comenzaron las construcciones en relación a que sabíamos que en su casa pasaban cosas fuertes, si él no quería, no hablaríamos de eso, pero que lo tendríamos en cuenta. Algo comenzó a moverse a

partir de la lectura de cuentos. Santiago se interesaba por los significados de las palabras desconocidas, comenzó a preguntar—se... “¿Con quién vivís? ¿Qué te gusta cocinar?, ¿Dónde trabajas? ¿Quién te paga por tu trabajo en el centro de salud? Preguntas acerca de mis intereses. Partiendo del deseo del otro empezó a preguntarse por su propio deseo. Dicha curiosidad e investigación epistemofílica abrió posibilidades a “su capacidad de dar sentido a lo que hace” (Rodulfo, 2013: p 233). Luego de estas escenas comenzó otro juego: cocinar, comer, elegir sabores. Él ofrecía el menú y preparaba los almuerzos; así se abrió una nueva vía para los intercambios.

Cuando Santiago estaba muy desbordado, desde la escuela pedían límites. El trabajo en el consultorio ya no era suficiente, convocábamos al papá para profundizar y encuadrar determinadas cuestiones. Una apuesta del llamado era que intentara alojar a Santiago de algún modo; transmitiendo límites, construyendo alarmas ante determinadas situaciones, registrando necesidades de su hijo, acompañándolo en algún circuito cotidiano. Las entrevistas apuntaban al armado de condiciones para determinadas preguntas —¿Por qué no escribe en la escuela? ¿Por qué se pelea tanto con sus compañeros? ¿Por qué le robó a la portera?— y la construcción de alarmas en relación a lo que les estaba pasando a sus hijos, particularmente a Santiago. Era muy difícil encontrarse con Martín. Trabajaba mucho y estaba muy cansado. Luego de esperarlo en reiteradas oportunidades, ante sus *ausencias*, un recurso fue entrevistar a su mujer, Mónica, quien estaba dispuesta al tratamiento de Santiago. Mónica lo llevaba a la pediatra, le cocinaba —prestándole atención a su alimentación— y, a veces, lo acompañaba en las actividades escolares. En el transcurso del tratamiento, Mónica y Martín se separaron, lo que implicó otro cambio abrupto para Santiago.

Otra vez sentía que perdía a su mamá, a quien ocupaba dicho lugar. Luego de la separación, sus hermanos mayores se erigieron como referentes: lo llevaban a las sesiones, pedían entrevistas conmigo interesados en seguir el proceso del tratamiento; constituían un lugar de alojamiento para Santiago en su casa y en algunas escenas públicas. Insistía la pregunta ¿Cuál es la función de los hermanos en la constitución subjetiva de este niño? Son hijos de un mismo padre y de distintas madres. El lazo fraterno es singular y excede el hecho de compartir el lazo filiatorio, la relación con los hermanos se construye, se elige construirla. En la vida cotidiana de Santiago los hermanos eran sostenes claves, sin embargo, por momentos constituían una fratría inerte que no era suficiente para que cada hermano se sostuviera a sí mismo, o intentando sostener a los otros se generaban conflictos fuertes de rivalidad o arrasamiento.

Trabajo con Lucrecia

Lucrecia (34 años) llegó al centro de salud consultando por su hijo Tomás. Las primeras entrevistas fueron con el niño pero luego se comenzó un trabajo quincenal con ella, necesario para la construcción de un espacio posible para Tomás. Después de un año de trabajo con Tomás, en la construcción de un cierre del tratamiento, surgieron los siguientes interrogantes: ¿Con quién era el tratamiento, con el niño y/o con su madre? ¿A qué respondían los apremios de Lucrecia? Ella fue instalándose en un espacio propio mientras Tomás lo iba dejando de necesitar. En las entrevistas con ella trabajábamos dificultades en la relación con Tomás. Esto dio lugar a que aparecieran en su relato recuerdos infantiles en relación a sus hermanos, la angustia intensa cuando los abandonó su madre, el desvalimiento ante las

huidas de su padre, sus desbordes, los “rescates locos” a Agustín (hermano menor), las peleas con Miriam (hermana mayor), etc. Así se fue armando el pasaje hacia el tratamiento con Lucrecia.

En los relatos de Lucrecia insistían los modos violentos en los que Miriam la agredía física y verbalmente, tenían una relación marcada por peleas intensas. Lucrecia recuerda con mucha angustia la pérdida de un embarazo luego de los golpes de su hermana; sin embargo, admiraba e idealizaba a Miriam por su fortaleza y valentía. “No es soberbia o mala, no se deja caer ni deprimir. Se esfuerza en conseguir lo que ella quiere”. Este entramado fraterno era muy ambivalente, oscilaba de un extremo al otro de los afectos: se golpeaban y querían matarse o estaban pegadas contándose todo y compartiendo lo cotidiano. Una hipótesis era que el entramado de su historia infantil y los avatares de su filiación les habían impedido a estas hermanas armar alianza fraterna: con sus límites, la delimitación de territorios permitidos y prohibidos, la construcción de lazos ambivalentes pero regulables.

El modo de lazo que Lucrecia establecía con algunos otros era idealizarlos y *hacerse maltratar*, un modo de existencia era posible a partir de los golpes o los insultos de los otros. La búsqueda de castigo podía ser la búsqueda de la presencia del otro. ¿Qué es lo que la llevaba a Lucrecia a gozar con el sufrimiento? ¿De qué manera se inscribió eso en ella? ¿Qué implicaban los malos tratos? ¿Sería un modo que Lucrecia encontraba de existir para los otros?

Gerez–Ambertín (2003) plantea que algunas de las consecuencias observables del supeyó son el sentimiento de fracaso, la auto-punición y la necesidad de castigo; hay sujetos para los cuales es más fácil hacerse castigar que responsabilizarse por sus actos. Lucrecia reconstruyó recuerdos de distintas escenas



donde primaban dichos modos. Esto remite a un enlace entre la culpa y la angustia:

Freud considera que el precio del progreso de la cultura se paga con la instauración en la subjetividad, del superyó y su constelación:

Culpa y angustia: en su máxima expresión, disolvente y silencioso, el superyó se une a la angustia y a la culpa muda (necesidad de castigo), ambas ligadas a una falta de objeto a investir, a un real que las sitúa en una misma dimensión topológica: pecado original (de sangre) al que precipitó, desde sus máculas, el padre original. La angustia del superyó sólo se hace escuchar como necesidad de castigo y, únicamente, la negociación deseante por el lado del amor puede hacerla condescender a la dimensión demandante de la culpa inconsciente, bajo las formas de la conciencia moral (Gerez–Ambertín, 2003: p 279).

En las sesiones insistía una sensación: “Mi mamá estaba en contra de todo, las defendía a mis hermanas y me pegaba a mí; cuando se separó de mi papá supuestamente fue por culpa mía”. Lucrecia contaba que cuando eran chicos sólo a ella le pegaban y Jorge –su hermano mayor– era el único que la defendía; sentía que su madre la trataba como a una *enferma mental* y sus hermanas le tenían *lástima*. “Yo era la pobrecita, yo no era materialista, me conformaba con cosas usadas”. Cuestiones a subrayar: Lucrecia *recordaba* a su madre en contra, sus padres se separaron por su culpa, sólo su hermano mayor la defendía. En Lucrecia se inscribió algo del orden del *rechazo por parte de su madre*, rechazo en tanto imposibilidad de poder alojar a otro. Posiblemente algo del odio se jugó en esta relación madre–hija y retornaba en Lucrecia al modo de episo-

dios de tristeza intensos, que podemos situar como momentos depresivos. Esta *necesidad de castigo* que escuchábamos en Lucrecia era un modo en el que, haciéndose rechazar, buscaba recuperar algo del lazo originario y oscuro con su madre.

Otra dimensión del tratamiento fue que Lucrecia pudiera registrar los lugares que había ocupado y ocupaba en la *novela familiar* y los efectos en el cuerpo que esto le generaba. Ella se conformaba con las cosas usadas por otros, era a quien le pegaban; y al mismo tiempo, fue quien se quedó viviendo en la casa familiar, en la casa de su madre, al cuidado del hogar y de sus hermanos menores; no terminó de despegarse, de irse. Más allá de la cuestión económica –detalle no menor–, no pudo correrse de ahí, para armar algo propio. Otra hipótesis es que esta mujer se hizo cargo de la función que su madre no pudo ocupar, donar, ni seguir sosteniendo y esto le *cargó* la vida.

¿Cómo dejar de ser Cenicienta? ¿Qué lugar para la feminidad, para su cuerpo, para verse y vestirse como mujer? A partir de su relación con Antonio –su pareja actual– y luego de la construcción de hipótesis en torno a lo femenino, Lucrecia advirtió que era muy importante para ella compartir la vida con un hombre que la mirará y la desea como mujer, que quisiera tener hijos con ella, que la respetara. Con Antonio se sentía protegida, cuidada, amada y esto le permitió construir un nuevo registro del otro. Cuando trabajamos el cierre del tratamiento planteaba que tenía ganas de estudiar, de hacer algún taller, de aprender algún oficio, de tener tiempo para ella, de cuidar este espacio de los martes del que disponía para sí misma.

El día de la madre salió a vender flores con Antonio. Les fue muy bien, ganaron dinero y ella vendió “un montón”. Esto la hizo sentirse bien y la puso a producir. Lucrecia había vuelto a trabajar y formar parte de cir-

cuitos de intercambios materiales y sociales, con esta “changa” proyectó arreglos en su casa, se compró ropa, salió a pasear con Tomás, les compró regalos a sus hermanas. El trabajo operó como acontecimiento. Se la escuchaba contenta, decía sentirse productiva y reconocía sus aptitudes para la venta. Estas situaciones fueron marcas de movimientos subjetivos y cambios de posición, había una diferencia sustancial con aquel momento en el cual trabajaba *cama adentro* como mucama para ayudar a su madre y se conformaba con *cosas usadas*. ¿Usadas por quien? ¿Qué la conformaba? ¿Ella trabajaba para otros? ¿En qué lugar se ubicaba en esa ecuación simbólica de intercambios?

En determinado momento se produjo otra inflexión, Lucrecia iba más arreglada a las sesiones, se cortaba el pelo, usaba accesorios, se *habilitaba y habitaba lo femenino de otra manera*. Su imagen como mujer, su ropa, sus elecciones y los *detalles empezaron a tener otro lugar*. A partir de la elaboración en transferencia de ciertos interrogantes y recuerdos –en los cuales, ella se ubicaba como una atorranta y su madre re–afirmaba dicho lugar–; Lucrecia pudo de–construir algunas posiciones y reubicarse en otras menos alienantes. Fue importante un trabajo minucioso con los detalles; de sus relatos, recuerdos, la recuperación de ciertos fragmentos olvidados permitió que prestara atención a otros detalles y gestos a la hora de elegir; y que pudiera asumir una posición femenina menos determinada por los dichos de su madre y en nombre propio.

Un asunto que insistía era la relación de Lucrecia con sus hermanos, cada sesión traía algún conflicto al respecto. ¿Qué pensaban de ella? ¿Qué le pedían? ¿Cómo se dividían las tareas? ¿Por qué se peleaban? Compartían sus vidas, eran *incondicionales* entre ellos, se acompañaban ante la ausencia materna y paterna. Al mismo tiempo se peleaban, se pegaban,

se insultaban, sentía que se odiaban. Estos hermanos estaban pegados o se “mataban”. Entonces nos preguntábamos: ¿Qué es la hermandad? ¿Cómo se configuraba lo fraterno?

En este grupo de hermanos no hubo declinación del nombre del padre, operación que permite realizar un pasaje de la rivalidad entre hermanos fruto de los celos y el egoísmo a los lazos fraternos. Dichos lazos serán el prototipo de lazo social y marcarán futuros lazos con otros.

Hay allí (en la fraternidad en la decadencia del complejo de Edipo) una promoción del hermano/hermana como “objeto de amor”, en lugar de su función de competidor. Algo del afecto edípico en su intensidad propia – toca al personaje fraterno y le confiere – como una varita mágica – un nuevo brillo, así como un papel renovado. De tal modo, el hermano/hermana hasta entonces rival, indiferente o al que sólo se “quería”, será amado de veras, con un amor inconsciente (Assoun, 1998: p 92).

Lucrecia relataba: “Nosotros tuvimos distinta crianza. Patricia siempre con la abuela, *yo era la manzana podrida*, tuve una niñez horrible, cada macana que Patricia hacía era mi culpa”. El padre la defendía y se ocupaba de ellos, tuvo buena relación con su padre. “A los ocho años me empezó a hablar, a en–caminar”, recordaba Lucrecia. La madre esto lo tomaba a mal, porque ella jamás se sentó a hablar con ellos, jamás los abrazó ni les dio un beso, cada vez que Lucrecia la quería abrazar, su madre la rechazaba.

¿Qué nos ha pasado que no podemos ser hermanos? En la fraternidad actúan el odio y la alienación a los lugares padre/madre. Lucrecia no podía sustraerse de las imposibilidades de sus padres. Según su recuerdo y



re-construcción su madre tenía una imposibilidad muy grande para cuidar a sus hijos, para alojarlos. A Lucrecia le pasaban otras cosas. Pudo construir modos de alojamiento respecto de los otros: sus hijos, sus hermanos menores, *algo tenía para dar e intercambiar*. El trabajo analítico en este caso le permitió re-construir una novela familiar, re-escribir su historia y así, evitar la actualidad presente de lo traumático, volver a pasar por episodios que retornaban para que no fueran puro trauma.

Reflexiones finales

El trabajo clínico con niños es un modo de construir *redes de prevención* con quienes están empezando a recorrer y habitar espacios culturales. El malestar inherente a vivir en la cultura los atraviesa y se enfrentan con los sufrimientos propios de lo humano, un espacio colectivo en la infancia puede ser un modo de elaborarlo. Rodulfo (2013) trabajaba lo preventivo en relación a la posibilidad de leer si se despliegan o no algunos criterios que implican un desarrollo saludable, como ser *la espontaneidad, la capacidad para el asombro, la exploración*. Estos criterios están presentes en el trabajo clínico con un niño, todo lo que apueste a que el niño pueda relacionarse con lo que lo rodea y que le permite el despliegue de la capacidad de jugar y de tener experiencias propias, de ser agente de sus experiencias.

Un punto de partida del presente artículo fue la dificultad en el trabajo clínico con la infancia cuando las funciones parentales aparecen como fallidas. ¿Por qué a los adultos les cuesta ser adultos y que efectos genera? Un problema que insiste en la clínica es que los padres establecen relaciones de igualdad, paridad y simetría con sus hijos, no les pueden decir que no o les permiten decidir cosas que los niños aún no están en condiciones de decidir.

Un niño (solo) tiene poder de decisión sobre algunos asuntos: con qué jugar, qué historias ficcionar en los juegos; hay otras cuestiones en las que necesita que haya otro que vaya delimitando lo permitido y lo prohibido, lo saludable, lo deseable. A menudo entre hermanos se construyen coordenadas comunes, referencias, complicidades que les permiten a los sujetos ir construyendo nociones y parámetros de autonomía e ir creciendo acompañados. En la constitución subjetiva, el lazo fraterno y sus modalidades están determinados por la filiación y por lo que se trasmite en relación al lazo con el otro. Siguiendo a Bugacoff (2002), “qué es lo que se recibe y qué es lo que se hace con lo que se recibe” (p 10), o como decía Sartre, “Lo importante no es lo que han hecho de nosotros, sino lo que hacemos con lo que han hecho de nosotros” (2001). En un trabajo analítico de historización, elaboración, tramitación y construcción, estos lazos pueden transformarse y convertirse en saludables (aún cuando parecían pura hostilidad); o, si se constituyeron a partir del *pegoteo*, pueden trazarse límites y fronteras para construir distancias posibles.

La interrogación sobre lo fraterno se articula con indagaciones acerca de los lugares en los cuales se trama la subjetivación de manera consciente e inconsciente. Para situar la constitución subjetiva, Rodulfo (2013) ubica distintos lugares: pares y dobles (los amigos), la escuela, lo ficcional y la pantalla.

Al analista le sobran materiales para probar el papel estructurante bien “primario” de este personaje, imagen, función. Para empezar a pensarlo, recurrí al objeto transicional, en verdad más a lo transicional que a la idea de objeto, pensando que el amigo condensa o media lo extraño y lo familiar reduciendo su enfrentamiento: en el

ámbito de lo no familiar funciona familiarmente al tiempo que, en el seno de lo familiar, su virtud principal es no serlo, (...) un extraño que ya no deviene persecutorio ni amenazante. Trabaja pues, al menos en un sentido, de puente que ensancha la apertura del chico y crea una nueva especie de intimidad, fundada ya no tanto en la experiencia corporal sino más bien en la cultura. Imposible entonces que su ausencia no procure lesiones graves (p 230).

Lo fraterno nos remite a la exploración de la situación amistosa: ¿Qué efectos genera la relación con los amigos en la constitución subjetiva? La amistad, ¿puede ser un lugar de subjetivación?, ¿de qué manera? Este asunto quedará para otro artículo.

Cuando alguien llega a análisis y uno de los asuntos que lo trae es la dificultad para hacer amigos, preguntamos acerca de su constitución narcisística, su capacidad para investigar y la curiosidad respecto a los otros y sus alrededores. La posibilidad de hacer amigos es un indicador que permite pensar cuán complicado está el sujeto que nos consulta y es un criterio para comenzar a garabatear el diagnóstico. En este punto es sumamente interesante el planteo de Rodolfo (2013) en tanto define a la amistad como puente que nos liga con la cultura a partir de lo cual es posible definir a la amistad como un vínculo que le permite al sujeto incluirse en lo común, refugiarse de la hostilidad de las ciudades en un lazo alojador. Los amigos son aquellos con quienes contamos para armar proyectos que nos permiten habitar el afuera saludablemente. Ante fenómenos como la inseguridad, el desempleo, la fragmentación de los lazos, la velocidad de la vida en las ciudades, son aque-

llos con quienes una conversa (llaman así en Venezuela a las asambleas o conversaciones colectivas) posibilita toques en el estado de ánimo, para animarnos o alentarnos a seguir construyendo proyectos. Una apuesta es a seguir circulando y construyendo en la ciudad sin sentirnos tan solos al caminar.

Ese hermano de adopción que es el amigo, en la medida en que lo elijo como tal, no pagará, contrariamente al hermano real, los gastos de la hostilidad primitiva: un amigo se reconoce global y electivamente por el hecho de que puedo apoyarme en el sentimiento de su alteridad, sin que ésta me amenace y sin tener que reactivar mis tensiones narcisísticas (con un amigo “no me ando con vueltas”). Heredará al hermano sin pagar los “gastos de sucesión” (en ambivalencia) (Assoun, 1998: p 124).

Existen puntos comunes entre la fraternidad y la amistad, el modo en que lo fraterno irrumpe en lo singular tiene efectos en los lazos con los amigos, la incitación al saber, el interés por la investigación, la búsqueda de nuevos sentidos (que se origina ante la llegada de un hermano). Los amigos motorizan la búsqueda de nuevos sentidos, la invención de proyectos, las preguntas acerca de las orientaciones y afectos vitales. La llegada de un hermano despierta preguntas y pulsiones, el encuentro con un amigo posibilita la invención de nuevos interrogantes y nuevos territorios, a partir del encuentro con la subjetividad del otro (no familiar y elegido) modificamos la nuestra y en la chispa de ese encuentro se crea algo nuevo.



Referencias

- Berlfein, E.; Czernikowski, E. V.; Gaspari, R.; Gomel, S.; Matus, S.; Moscona, S. L. de; Sternbach, S. (2003). *Entre hermanos: sentido y efectos del vínculo fraterno*. Buenos Aires: Lugar.
- Assoun, Paul (1998). *Hermanos y hermanas (lecciones psicoanalíticas)*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bleichmar, Silvia (2011). *La construcción del sujeto ético*. Buenos Aires: Paidós.
- Bugacoff, Adriana (2002). Clase del seminario “Declinaciones de la alteridad” en el marco de la Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria. Inédito.
- Czerniuk, Rosa (2002). Clase del seminario “Declinaciones de la alteridad” en el marco de la Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria. Inédito.
- Droeven, Juana (Comp.) (2002). *Sangre o elección, construcción fraterna*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Freud, Sigmund (1976 [1908 –1909]). La novela familiar de los neuróticos. *Obras Completas*. Tomo IX. Buenos Aires: Amorrortu. Pp. 217
- Freud, Sigmund (1976 [1917]). Un recuerdo infantil de Goethe en “Poesía y verdad”. *Obras Completas*. Tomo XVII. Buenos Aires: Amorrortu. Pp. 146
- Freud, Sigmund (1976 [1921]). Psicología de las masas y análisis del yo. *Obras Completas*. Tomo XVIII. Buenos Aires: Amorrortu. Pp. 128.
- Freud, Sigmund (1976 [1930]). *El malestar en la cultura*. *Obras Completas*. Tomo XXI. Buenos Aires: Amorrortu. Pp. 108, 109.
- Gerez–Ambertín, Marta (2003). *Imperativos del superyó*. *Testimonios clínicos*. Buenos Aires: Lugar.
- Kancyper, Luis (2004). *El complejo fraterno. Estudio psicoanalítico*. Buenos Aires: Lumen.
- Klein, Melanie (1988). Envidia y gratitud. Envidia y gratitud y otros trabajos en *Obras Completas*, Vol. III, Buenos Aires: Paidós. Pp. 186.
- Lacan, Jaques (1938). *La familia*. Buenos Aires: Paidós. Pp. 45.
- Lacan, Jaques (1949) *El estadio del espejo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, Jaques (1948) *La agresividad en psicoanálisis*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, Jaques (1953) *Variantes de la cura tipo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rodulfo, Ricardo (2013). *Andamios del psicoanálisis. Lenguaje vivo y lenguaje muerto en las teorías psicoanalíticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Roudinesco, Elizabeth (2010). *La familia en desorden*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ulloa, Fernando (2011). *Novela clínica psicoanalítica*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

ENTREVISTA
El legado de
Gilou García Reinoso



Los chicos de la cuadra

Los árboles reposan,
en la vereda del olvido,
sus hojas se desprenden,
con otoño o sin él,
caen al vacío,
si se marchitan es crecer,
si no lo hacen vivirán...

Por siempre,
en esta ciudad,
acortada y sin piedad.

Fernando Arias





Juan Carlos Volnovich



Elina Aguiar



Gilou García Reinoso y Fernando Ulloa



CDR BP y Graciela Guilis



Graciela Guilis



Entrevista a Juan Carlos Volnovich

Comité de Redacción: *En este recorrido en relación a Gilou nos venimos encontrando con esto: como si ella hubiera tenido cierta alergia por las instituciones, por lo instituido, sin embargo, siempre estuvo como interlocutora, en relación a cuestiones institucionales, a preguntas, a trabajos, a pensar. Entonces, la propuesta es tomar este eje: ¿cómo era la relación, el modo, en que ella pensaba su trabajo de analista en relación a las instituciones?*

Juan Carlos Volnovich: En realidad, Gilou rechazaba lo convencional. Fue una analista que estuvo en muchas instituciones sin haber sido nunca una analista de institución. Fue una maestra sin alumnos y fue una autora sin libros.

Silvia Werthein: Ella siempre decía que fundaba las instituciones y después se iba.

Juan Carlos: Estaba en los momentos instituyentes, en los momentos donde surgía, y cuando empezaba a aparecer esa burocratización inevitable –lo instituido–, se retiraba. Nunca aceptó ser cabeza de escuela, tener discípulos.

En los años de gloria de la Asociación Psicoanalítica Argentina ella estaba muy bien posicionada, muy cerca de la cúpula de una institución fuertemente jerárquica: con solo 40 años era miembro didacta y eso le auguraba un futuro promisorio en la IPA. Sospecho que cuando ella y Diego (García Reinoso) se dieron cuenta del futuro que les esperaba –hacer “carrera” en la Internacional– se asustaron, temieron ser captados por esa burocracia. Fue una de las razones fundamentales por la cual Diego y Gilou se incorporaron a Plataforma y se fueron de la A.P.A.

¿Cómo comenzó mi relación personal, mi relación institucional con Gilou? Yo me había recibido de médico y pensaba irme a vivir a Cuba, razón por la cual no tenía previsto iniciar mi análisis didáctico. Además, quien hasta ese momento había sido mi analista –Dora Fiasché– había emigrado. Todo coincidía, pero resulta que el proyecto Cuba se abortó. Entonces no tenía más remedio que reformular mi estrategia y esa iniciativa comenzaba por conseguir una hora de análisis con un miembro didacta. Por entonces eran muy pocos los miembros didactas; le toqué el timbre a cada uno de ellos pidiéndole hora y todos me dijeron que no. Claro, también toqué el timbre de Gilou. Me concedió una entrevista y ese fue el día que la conocí. Le dije que quería analizarme con ella, le conté dos o tres cosas de mi vida, pero ella –como todos los otros miembros didactas– no tenía hora y no estaba de acuerdo con incluirme en una “lista de espera”. Gilou me dijo que ella no tenía hora pero que su marido (Diego García Reinoso, en ese momento Director del Instituto de Psicoanálisis de la A.P.A. presidida por Jorge Mom) iba a disponer de una hora.

Lo que sigue no es una historia personal, es una historia de la institución. Un año antes (1965–66), Willy y Madé Baranger, dos psicoanalistas con muchísimo prestigio habían regresado de Uruguay. Como la Asociación Psicoanalítica Argentina se había convertido en la madre de las asociaciones psicoanalíticas de América Latina, había enviado a Willy y Madé Baranger en misión colonizadora para fundar la Asociación Psicoanalítica de Uruguay. Ellos fueron allí, fundaron la Asociación Psicoanalítica de Uruguay, analizaron a quienes hoy son los grandes psicoanalistas de Uruguay: Marcelo Viñar, Maren Ulriksen, Daniel Gil. Concluida su misión regresaron a Buenos Aires. Cada uno de ellos tenía cinco horas de análisis didáctico disponibles y, de golpe, todos los aspirantes a psicoanalistas los abordaron con la intención de analizarse

con ellos. Como no sabían qué hacer frente a esa demanda entregaron las cinco horas que cada uno de ellos disponía a la A.P.A. La Asociación decidió hacer un concurso, un concurso de pacientes. El concurso de pacientes consistía en una autobiografía, tres entrevistas con distintos miembros didactas y un Test de Rorschach. Se anotaron alrededor de trescientos aspirantes para esas diez horas. Si no recuerdo mal, quienes ganaron ese concurso fueron Dicky Grimson, Hugo Bleichmar, Miguel Matrajt y Rosa Mítnik –que fue secuestrada y desaparecida–.

Yo miraba todo eso de afuera porque me iba a ir a Cuba. Pero, al año siguiente, cuando lo de Cuba se frustró, tuve esa entrevista con Gilou: “Mire, yo no tengo hora pero mi marido, Diego García Reinoso, tiene una hora para análisis didáctico y en vez de darla a su lista de espera va a hacer lo que hizo Willy. Preséntese... no para ganarlo –me trataba de usted, claro– sino para saber en qué lugar del ranking sale; si sale entre los primeros siga insistiendo para tratar de conseguir una hora de análisis didáctico y, si no, empiece un análisis terapéutico nuevamente. Un análisis terapéutico con algún analista que a lo largo de los años, quién le dice, pueda ser promovido a miembro didacta”. Entonces, efectivamente, Diego puso esa hora a concurso y lo gané. Todo este relato es para darles una idea de lo difícil que era entrar a la A.P.A. Primero, había que conseguir una hora de análisis didáctico. Una vez que uno conseguía esa hora y no estaba muy loco, ya era más o menos fácil: uno o dos años en análisis y el analista te firmaba un papel que te autorizaba a comenzar los seminarios, y cuando terminabas los seminarios el analista te firmaba otro papel que confirmaba que estabas en condiciones de egresar de los seminarios. Entre los dos años anteriores y los cuatro años de seminarios, son seis años de análisis cuatro veces por semana. Eran y siguen siendo –aunque con muchas concesiones– las normas de la Asociación Psicoanalítica Internacional.

A pesar de la posición privilegiada que ambos –Gilou y Diego– tenían en la A.P.A. comenzaron a sentirse incómodos con la burocracia de la Asociación, con su dogmatismo. Pienso que fue eso lo que los llevó a Gilou y Diego a integrarse a Plataforma.

En esos años Gilou escribió dos trabajos antológicos: “Violencia y agresión o bien violencia y represión” que surgió a partir del desafío de incluir la violencia social en el psicoanálisis. El extenso trabajo abordaba la pregunta: “¿De qué manera abordo, incluyo, pienso, conceptualizo, la violencia y la agresión en mis teorías, en mi práctica?” Allí, primero revisó las teorías y cerró el trabajo con el material de un grupo terapéutico en una sesión posterior a “El Cordobazo”. También, como producto de un grupo de estudios que ella coordinaba (del que participaban: Santiago Dubkovsky, Julio Marotta, Lea Rivelis de Paz, Rafael Paz y Fanny Schtt), publicó “Realidad y violencia en el proceso analítico”.

Además, estaba la íntima relación con Bleger. Bleger era una figura muy importante en Plataforma antes de la renuncia, cuando Plataforma todavía era un grupo dentro de la A.P.A. Gilou era muy amiga de Bleger. Entre quienes renunciábamos a la A.P.A. había cuatro miembros didactas: Marie Langer, Emilio Rodríguez, Diego García Reinoso y Gilou; un miembro titular: Tato Pavlovsky; miembros adherentes: Armando Bauleo, Hernán Kesselman, Rafael Paz; y algunos candidatos.

Silvia: ¿Bleger fue el único que no se fue?

Juan Carlos: No, fueron tres los que pertenecieron a Plataforma mientras el grupo estuvo dentro de la A.P.A. y que no renunciaron después. En ese grupo la figura fundamental era Pichon, pero Pichon estaba muy enfermo. Nicolás Espiro era trotskista y el grupo decidió que



por su seguridad personal le convenía quedarse dentro de la A.P.A. Nicolás era paraguayo y corría el riesgo de ser deportado por sus actividades políticas. Para Pichon quedarse en la A.P.A. significaba quedar protegido por la Mutual, lo que le garantizaba la atención de sus problemas de salud. Los demás decidimos, en noviembre del 71, renunciar. Con todo, Plataforma duró un año. Mientras estábamos en la A.P.A. las reuniones se hacían en los consultorios o en las casas particulares. Fue un cambio de hábito muy notable: veníamos de análisis muy ortodoxos –siguieron siéndolo– y, de golpe, yo –por ejemplo– me encontraba en la casa de mi analista, con la mujer de mi analista, y al día siguiente a las 7.30 de la mañana en el diván. Teníamos muchas reuniones y muy prolongadas pero no hay una sola foto de Plataforma, porque en esa época, por la represión, llevar una máquina de fotos era más o menos como ser de la SIDE. Dentro mismo de Plataforma había diferencias significativas.

CdR: *¿Cuáles eran esas diferencias?*

Juan Carlos: Las diferencias estaban basadas fundamentalmente en que Gilou y Diego tenían mucho temor de que Plataforma avale un proyecto profesionalista. Salimos de la Asociación con un prestigio impresionante y se vino encima nuestra una demanda enorme. La A.P.A. era muy cara y nosotros, los mismos que habíamos estado ahí, ofrecíamos un psicoanálisis gratis. En la Coordinadora de Trabajadores de Salud Mental, de un día para otro, convocamos a casi cuatro mil alumnos. Entonces, Diego y Gilou tenían muchos reparos de que Plataforma se convierta en una institución dedicada a formar profesionales. Además, estaban las diferencias personales.

Silvia: Me parece que además de las diferencias personales era un enfrentamiento político. No tenían tanto miedo de una desviación profesionalista como de estar avalando la lucha armada. Gilou no estaba de acuerdo.

Juan Carlos: Efectivamente, en ese momento, por supuesto que estaba todo el problema de la lucha armada. El documento de Plataforma, todos los documentos de Plataforma, fueron redactados por Gregorio Baremlitt y todos los firmábamos. Si leen el documento, se nota que es un documento muy peleado sobre todo por lo de la lucha armada. Ni bien renunciamos solo tres colegas se incorporaron, colegas que no habían renunciado a la A.P.A. porque nunca habían estado: León Rozitchner, Raúl Sciarretta y Eduardo Menéndez. Lo que pasó fue que las diferencias entre Sciarretta y León –que tenían dos posiciones marxistas muy enfrentadas– invadían todo. León era muy amigo de Diego y de Gilou. Las disputas cesaban ante un punto de coincidencia unánime: no abrir el grupo a nuevos integrantes.

Silvia: Como no podía entrar nadie, crearon otro grupo: Documento, que renunció a la A.P.A. muy pocas semanas después.

Juan Carlos: Con una configuración totalmente diferente porque en ese grupo había un solo didacta –Ulloa– que había sido promovido a didacta muy recientemente, y muchos miembros adherentes pero no candidatos. Si Silvia Bleichmar hubiera estado en la A.P.A. seguramente hubiera integrado Plataforma. Pero Silvia no había entrado a la Asociación porque no era médica (era la época en que todavía no podían entrar los psicólogos). En Plataforma Gilou tuvo discusiones y enfrentamientos muy duros con Gregorio Baremlitt, era una mujer con convicciones muy firmes. A partir de estas discusiones y de muchas otras, un año después de haber renunciado a la A.P.A. nos autodisolvimos, y eso fue un alivio enorme para todos.

CdR: *En ese momento, ¿qué era Plataforma? Por fuera de la escisión y del planteo político, ¿cuál era el*

objetivo de Plataforma?

Juan Carlos: Poner al psicoanálisis al servicio de los movimientos sociales. Era un momento de grandes movimientos sociales. Lo que nos unía era pensar que estábamos en un momento histórico y que no queríamos que pasara como en la Unión Soviética que se quedaron sin psicoanálisis por dogmáticos. Como se venía una revolución, aspirábamos a que el psicoanálisis pudiera ser parte de ese movimiento revolucionario.

CdR: *En ese clima, suponemos conflictivo, ¿cómo pensar una institución que pudiera estar trabajando con los movimientos sociales? ¿La formación permitía generar discusión respecto de esa articulación?*

Silvia: Ese era el Centro de Docencia e Investigación, eran psicólogos, trabajadores sociales, sociólogos, psiquiatras y de ciencias de la educación...

Juan Carlos: El CDR convocó entre tres y cuatro mil alumnos que se formaban de manera gratuita. En el Centro de Docencia e Investigación de la Coordinadora de Trabajadores de Salud Mental conseguimos romper la diferencia entre psicólogos, psiquiatras, trabajadores sociales e instalar el signifiante unificador de trabajadores de salud mental.

Silvia: La Coordinadora era el lugar donde se daban las clases, se formaba a la gente. Después estaba el Hospital San Martín, las cátedras de Psicología Médica donde prestábamos asistencia. Trabajábamos todos en el Hospital de Clínicas.

Juan Carlos: En el Hospital de Clínicas y en la Facultad: era la Cátedra de Psicología Médica de la Facultad de Medicina que se daba en el Hospital San Martín, el Hospital de la Universidad. Una cátedra donde el titular era Hernán Kesselman y los adjuntos Sylvia Bermann y Marie Langer. Fue cuando Mario Testa era decano de la Facultad. En esa época de gloria Mario Testa era el decano y Hernán Kesselman el profesor titular de Psicología Médica. Después los siguieron Ricardo Saiegh como decano de la Facultad cuando en la Cátedra estaba Miguel Matrajt, mi hermano (Jorge Volnovich) de adjunto, Marie Langer también, y Juan Carlos Domínguez de La Plata.

CdR: *¿Por qué Plataforma duró un año?*

Juan Carlos: Empezamos a darnos cuenta que cada uno de nosotros era una institución y que con personalidades de tanto peso era muy difícil trabajar; empezábamos a rivalizar, a competir, a desgastarnos en reuniones interminables –la única que se levantaba a tiempo era Marie Langer–. Cuando nos dimos cuenta de todo lo que perdíamos, lo que nos desgastábamos en eso, en algún momento alguien dijo: “Che, ¿si nos disolvemos?”, y fue un alivio autorizarnos a hacerlo. Además, fue un gesto ético porque con el poder que tenía Plataforma renunciar a eso era... Renunciamos y cada uno fue para su lado; casi todos, fuimos y nos seguimos encontrando en el Centro de Docencia e Investigación, en la Coordinadora o en el Gremio, la Federación Argentina de Psiquiatras que era uno de los gremios de la Coordinadora. Ya sin la pertenencia a Plataforma, aunque siempre conservamos cierto afecto por haber compartido esa experiencia.

Debido a la presión de la triple A Gilou se exilió en México. Allá trabajó en Medicina del Trabajo, en la UNAM. En esa época supe poco de ella porque yo vivía en Cuba. En México hubo mucho exilio argentino que llegó por el golpe militar. Se armó un grupo de los exiliados que se reunían en la Casa Argentina en México donde estaba la mayor parte, que eran montoneros, el líder ahí era Rodolfo Puiggrós. Y había otro grupo antiperonista, mucho más chiquito, que se había nucleado alrededor de Noé Jitrik, Tununa (Mercado), Gilou y Diego. Gilou se dedicó a analizar, la pasaba bien, estaba encantada con la cultura mexicana y con todo ese tipo



de experiencias. Estando en México, viajaron a París. Ella se hubiera quedado en México pero Diego la pasaba mal, y decidieron volver a la Argentina. El regreso a fines del 81 fue un desastre. La pasaron muy mal cuando volvieron a Argentina. Una vez en Buenos Aires escribió: “Matar la muerte”; “El psicoanálisis frente a lo social y lo político”; y “Algunas consecuencias psíquicas de las transformaciones sociales” –una crítica al libro de Didier Anzieu, que es buenísima–. Ella pensaba, pensaba y escribía muy poco, pero por ahí cuando escribía producía textos impresionables. Ahora es cuestión de juntarlos, están publicados en revistas, en congresos, en libros compilados por otros autores. Los textos de Gilou están en internet, en Psicomundo hay varios.

En 1986 Gilou participó del Primer Encuentro de Psicología Cubana y Psicoanálisis, y después vino la otra contra-institución: Los Estados Generales del Psicoanálisis. Antes de la Revolución Francesa se convocaron a Los Estados Generales, donde los representantes del pueblo tenían un protagonismo muy especial en contra y enfrentado a la nobleza y el clero. Fue el antecedente fundamental de lo que después fue la Revolución Francesa. Entonces en el año 79, Derrida convocó a todos los filósofos a Los Estados Generales de la Filosofía, un encuentro que reunía a las más diversas posiciones. Ese fue un acontecimiento extraordinario que reunió a Ricoeur, Deleuze, Anzieu, Nancy y Derrida, claro está. Fue tan bueno ese encuentro que dio origen al Collège de Philosophie que es una venerable institución francesa. Los Estados Generales del Psicoanálisis surgió porque Élisabeth Roudinesco y René Major tenían en la cabeza la idea de hacer una cosa así. En ese momento, Jean Allouch publicó un libro que se llamaba “La etificación del psicoanálisis”, yo estaba saliendo para Cuba cuando lo leí; escribí un trabajo muy crítico al libro de Allouch y lo mandé. René Major y Élisabeth Roudinesco lo leyeron y me escribieron para ver qué pensaba de la organización de Los Estados Generales. Les dije que sí, le pedí a Gilou que se incorpore a esa iniciativa y viajamos con ella y con Silvia a París. De modo tal que coincidía el inicio del nuevo milenio con el 14 de julio –día de la Revolución Francesa– y el lugar: La Sorbonne, el gran anfiteatro de La Sorbonne. Lo que tuvo de interesante como institución Los Estados Generales del Psicoanálisis fue que era autogestivo, no había ninguna institución detrás, era nada más que un grupo de audaces: Derrida, René Major, Élisabeth Roudinesco, Gilou y yo en principio, y después Joel Birman, Mario Fuks de Brasil y dos o tres más, que empezamos a darle vida a esa aventura. En general casi todos adhirieron: psicoanalistas de los EEUU, Suiza, Brasil y los anfitriones franceses; por supuesto que Miller no. La participación era a nombre propio y no como perteneciente a alguna institución. Cuando le tocó hablar a Gilou recibió una ovación impresionante.

CdR: Fue una de las únicas que fue aplaudida de pie.

Juan Carlos: Fue muy impresionante el discurso de ella que fue buenísimo. Yo la admiraba tanto porque, en ese lugar, con traducción simultánea, yo había llevado mi trabajo prolijamente escrito en inglés, en francés y en español para repartirlo a los intérpretes. Gilou llevó una serie de papeles todos mezclados, los iba armando en el momento, se pasó del tiempo asignado, iba pensando a medida que hilvanaba sus ideas y cautivó a la audiencia. Gilou conocía a algunos psicoanalistas franceses, años atrás había frecuentado a Maud y Octave Mannoni.



Entrevista a Elina Aguiar

Comité de Redacción: *Así que bueno, venimos a entrevistarte sobre tu relación con Gilou y lo que nos podés transmitir de lo que fue el trabajo de Gilou en el área de los derechos humanos.*

Elina Aguiar: Buenísimo, antes que nada yo no era discípula de Gilou, Gilou no tenía discípulos [risas]. Si no que éramos muy amigas, de salir al cine, de ir al teatro, a exposiciones de arte, todo lo relacionado con la cultura le interesaba. Yo formaba parte de la APDH, la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, en septiembre del 84 hicimos una convocatoria en el teatro San Martín con el tema: “Los efectos de la represión, la dimensión de lo psíquico”. Eran momentos donde todavía el miedo estaba presente. Cómo sería que no se hablaba mucho en las instituciones psicoanalíticas de la dictadura y sus efectos y cuando lo invito a un colega que había sido profesor mío y le digo el título de la convocatoria me contesta “claro, ¡la represión desde la neurosis”, no no, le digo, ¡se trata de la represión política!. No vino a la Jornada.

Eran varios los panelistas que habíamos pensado en invitar, entre ellos me acuerdo de Rafael Paz, quien no aceptó participar del panel porque los tiempos estaban difíciles y era mejor no aparecer. Sin embargo la invitamos a Gilou y a otros colegas que gustosos aceptaron. Gilou presentó el trabajo “Matar la muerte” (que se encuentra en Internet) que a mí me dio todo un conocimiento de ella y de ahí en más, nos fuimos conociendo más y nos hicimos amigas, la había conocido en el Hospital de Clínicas en la especialización pero era alguien que pasaba y nada más. Gilou era, no sé si la conocieron personalmente, tenía una potencia para hablar, tenía una fuerza, una convicción y una vitalidad muy especial, Gilou cuando se metía con algo, se metía de verdad. Su interés por los derechos humanos data desde los años de López Rega 74-75 y junto con los abogados Rodolfo Ortega Peña y Eduardo Luis Duhalde empezaron a hacer amparos y ella como psicoanalista acompañaba a los familiares, a los abogados, los abogados también estaban amenazados, había varios más. Entonces escribieron juntos un libro denunciando las situaciones que se vivían, nadie sabe de este libro, bueno quizás haya sido quemado, lamentablemente no quedó copia de ese libro.

CdR: *¿Cómo se llamaba?*

Elina: El Libro Negro de los Derechos Humanos, y yo no lo conseguí, le pregunte a la hija y no sabía nada.

CdR: *¿Y fue escrito en ese momento?*

Elina: Fue escrito en ese momento por Ortega Peña y Gilou, creo que habría otros abogados más. Qué pena porque era un libro de denuncias con todos los “habeas corpus”, con reflexiones de ella, o sea, que ella comenzó tempranamente a ocuparse públicamente de los derechos humanos. Algunas amigas y yo lo sabíamos pero nadie tiene el libro, yo tampoco lo vi, ni siquiera ella lo tenía. Ella se exilió en México y allí estuvo también su gran amiga Marie Langer, pero no sé que habrá pasado con el libro.

Bueno, Gilou no fue médica enseñada, primero estudió matemáticas, cuando estaba por terminar la carrera nace su primer hijo y luego su hija, luego se separa. Gilou no terminó matemáticas, empezó filosofía y trataba de mantenerse económicamente haciendo vestidos geométricos muy creativos y muy fáciles de hacer para la señoras de la alta sociedad, cosía vestidos

sencillos. Por esas épocas comenzó su interés por el psicoanálisis y entonces un amigo le dijo que era conveniente estudiar medicina para ser psicoanalista. Es así entonces que ella estudia medicina, se recibió de médica. Lo que la impactó de la medicina no eran los cadáveres, sino el contacto con el Hospital, con el desamparo absoluto, con el otro reducido a resto y ahí empieza a pergeñar la idea del Gran Otro Social desubjetivante, esto marcó su accionar en la clínica. Trabajando con familias, con niños y con sus madres desamparadas, ella sostenía que es imposible que estas familias amparasen a sus niños porque ellas mismas no estaban amparadas por ese Otro Social dado que teniendo su vida en estado de inseguridad absoluta, no se puede amparar a otro. Alguien en condiciones desubjetivantes no puede proveer subjetivación cuando desde el Estado, desde el Gran Otro Social solo se brinda desamparo. Esto marcó su práctica clínica.

Antes de exiliarse trabajaba en la cátedra de Medicina del Trabajo en la época del decanato de Mario Testa, se peleó con los laboratorios, porque ella sostenía que el derecho humano a la salud era para todos.

En el 54 ingresó a la A.P.A. y en el 71 siendo “analista didacta”, rompió con la A.P.A. Durante toda su vida, ella se esmeró en no en aplicar el psicoanálisis a los derechos humanos, sino en hacer trabajar el psicoanálisis con lo político y lo social, hacer trabajar el psicoanálisis en los derechos humanos.

En el año 1976, Diego García Reinoso, su segundo marido fue amenazado de muerte por teléfono y ella trabajando en un grupo terapéutico dijo: “sospecho que uno de los pacientes es de los servicios”, entonces se dijo “en estas condiciones yo no puedo trabajar”. Ellos se exilian en México y es convocada por el Ministerio o Secretaría de Trabajo de México: ella trabaja velando por las condiciones físicas y mentales de los trabajadores. Ella decía riéndose “estando desde el patrón –Ministerio de Trabajo– trabajaba por el bienestar de los trabajadores”. También tenía cátedras en la UNAM.

En el año 82 deciden volver a la Argentina, casi le toca al hijo menor hacer el servicio militar obligatorio y estar en Malvinas y ella recordaba su inmensa angustia pensando que habían vuelto prematuramente. Por suerte a Martín no le tocó hacer el servicio militar, una gran cosa para ella, porque hubiera sido tremendo. El desexilio le costó mucho, acá todavía era vista por algunos como subversiva y entonces era peligroso estar con ella. Algunos colegas le derivaban pacientes, otros no por ser la “zurdira”, no le fue fácil, pero luego se volvió a instalar profesionalmente y era consultada por su saber y su saber proveniente de su actuación profesional en el exilio.

En el año 1990 la invito a formar parte del Consejo de Presidencia de la APDH y lo primero que me dijo fue “mirá que no me gustan las instituciones, yo estoy en contra de las instituciones porque enseguida lo instituyente se convierte en instituido, se burocratiza y se pierde todo”. Y ahí empezamos a ser muy amigas, empecé a conocer su obra y francamente me abrió todo un panorama, aprendí su manera de pensar. Compartimos con Gilou un panel en el Congreso Metropolitano de Psicología, junto con Ignacio Martín Baró, un psicólogo jesuita que luego fue masacrado, ametrallado en El Salvador junto con otros jesuitas durante el gobierno dictatorial. Yo no lo conocía y tuve la suerte de conocerlo a él y sus conceptos de la “resignación aprendida” de los pueblos que se someten pasivamente. Gilou expuso sobre las consecuencias psíquicas de la lógicas de las transformaciones sociales, en ese ejemplo que ella da citando el trabajo de unos psicólogos de San Pablo, ¿recuerdan el ejemplo?



CdR: Sí, sí el de la plaza.

Elina: El de la plaza sí, cómo el contacto con esas personas consideradas como resto, parias de la sociedad, desde la ternura y el respeto puede ser humanizante. Eso a mí me fue útil y desde APDH, desde la Comisión de Salud Mental organizamos grupos para jugar con personas que viven en la calle, éramos tres colegas, otro por recibirse, mi hermano era abogado, en fin, encuentros periódicos para compartir con la gente que vivía en la calle, jugando distintos juegos de mesa, en una plaza con bancos y mesitas y bien arbolada, cerca de los comedores comunitarios. Esto surgió gracias a la lectura de aquel trabajo de Gilou en el Congreso Metropolitano de Psicología.

Nos inspiramos en Gilou, después le conté la idea y le pareció buenísima, propagandizábamos en los comedores para que la gente viniera porque la gente que vive en la calle es deambulante, un día esta acá otro día esta allá. Era un trabajo humanizante, subjetivante con los “restos sociales”. Ella quiso incorporarse al equipo, porque era la preocupación de ella permanente. Pero ya estaba muy grande para estar a la intemperie varias horas con fríos y calores a veces excesivos en la plaza.

En la APDH ella se encargó de la Comisión de Cultura. Es así que en los años 2000/2001, trabajamos en conferencias que hacíamos, el Movimiento MAR, ¿lo conocen?. MAR: “Movimiento Argentina Resiste”, trabajamos mucho, llamábamos invitados, hicimos una serie de conferencias, Gilou era la que coordinaba y se invitaba a economistas, a filósofos, a antropólogos para reflexionar sobre lo que estaba sucediendo. Trabajábamos mucho, yo formaba parte en ese tiempo de la Comisión de Cultura, con preguntas a los oradores, trabajábamos sobre las preguntas a hacer nosotros y el público participaba muchísimo. Eso fue muy muy importante. Y después en la Comisión de Cultura también trabajó en el Colegio Nacional de Buenos Aires, en la época de Menem, nuevamente con este esquema de paneles y mucha participación del público y lo hacíamos a propósito en el Nacional de Buenos Aires porque algún chico del contraturno podía asistir ahí y también se hacían preguntas y replanteos. Fue interesante ese intercambio con actrices, con todas las personas de la cultura, porque ella decía que cultura era llevarle al pueblo, a los que “no son nadie” (refiriéndose al anonimato), lo que acontece y lo que nos humaniza con solo intercambiar algo. Así fue que empezaron a trabajar, en la Comisión de Cultura llevando obras de teatro que tenían que ver con algo de derechos humanos o de violencia en contra de los jóvenes, donde actrices y actores iban y lo representaban en barrios, en escuelas y fue un trabajo como de dos o tres años muy importantes. Digamos para gente del Gran Buenos Aires que nunca iba al teatro iban actores, actrices afines a derechos humanos. Era una participación que movilizaba y surgían perspectivas y redes. Gilou siempre estuvo inquieta por estas cosas.

En el Encuentro que se denominó “Los Estados Generales del Psicoanálisis” (en La Sorbona en París) en el que Gilou participó e impulsó su realización, ella afirmaba que el inconsciente social si uno está dispuesto a escucharlo y escucha lo social y lo político, están. Basta que nosotros pongamos la oreja o la atención para escuchar, esto está en todas partes. Fue muy rica su ponencia y debate, supongo que deben tener el escrito de ella.

Algo que me olvidé de decirles, que por los años 74 creo, ella junto con otros formaron el CDI –porque en la época, yo fui alumna de ahí–, era el Centro de Docencia e Investigación. Lo interesante es que enseñaba psicoanálisis no desligado de lo social, o sea se estudiaba psicoanálisis y también se discutía políticamente psicoanálisis, no era una cosa fácil y no era pago. No era

solamente para psicólogos y psiquiatras, podía asistir quien quisiera; había muchos trabajadores sociales, antropólogos, o sea quien estuviera interesado en seguir los cursos. Gilou estuvo en la Mesa Directiva de la FAP y siempre favorecía la discusión y el cuestionamiento. Esto era como su marca. Ella decía “ya lo sabrán ustedes, no hay que tener reproductores sino producir algo distinto” no gente que repita las cosas. Con el advenimiento de la democracia, también ella colaboró y fue la impulsora y ¿en qué año fue eso?, no me acuerdo, tengo una imprecisión de fechas que ruego me disculpen, por los años después de la democracia, ochenta y nueve creo, un evento que se hizo en la Facultad de Derecho que se llamo “Más que Memoria”, ¿lo conocen a ese?

CdR: ¿Cómo fue?

Elina: El CELS hizo una película que se llamaba “Los vecinos del horror”, el Encuentro “Más que Memoria” (fue muy importante porque se pudo empezar a hablar de lo silenciado por terror) realmente fue masivo, fue mucha gente y eso que la Facultad de Derecho no se caracteriza por tener gente muy progresista, fue masivo y muy importante y Gilou siempre promoviendo cosas donde la gente se implicara, esa fue una de sus marcas.

Después en la APDH, ella siguió estando en la Mesa Directiva pero ya le costaba subir las escaleras, así que los últimos 4 años más o menos ya dejó de ir, pero fue participante activa y discutidora y cuando hablaba ella decía: “nosotros como institución nos caracterizamos por la diferencia y nos cuesta lidiar con ellas”, dado que hay diversas tendencias partidarias, religiones, no hay representantes, en la APDH hay rabinos, pastores, católicos; Gilou decía que nos caracterizábamos por tener que trabajar en las diferencias. Gilou, cuando todo el mundo pensaba igual, decía: “pero veamos, no puede ser, algo está pasando” y agregaba lo suyo. Lo que pasa es que todos tenemos en común la vigencia de los derechos humanos y nos topamos con esto de trabajar con las diferencias. Esa era una alarma que tenía siempre. Ella decía que había dos tipos de violencias, violencia por parte del Estado que se podía ver más fácil y otra violencia más dulzona que nos anestesia (eso lo habrán leído ustedes) y que aceptamos, un proceso de colonización, por decirlo así, que tenemos todos lentamente y nos vamos adaptando a lo que fuere, nos vamos como acostumbrando a ciertas cosas y sobre esta adaptación inconsciente hay que estar alertas.

Ella insistía acerca de la importancia de la dignidad del trabajo, del trabajar, en las cuestiones más psicoanalíticas del Otro Social y cómo somos tenidos en cuenta o no por ese Otro social y la capacidad de destrucción cuando hay un Otro Social que tiene deseos de muerte para con uno, entonces la persona se identifica mortíferamente con ese deseo de muerte real o simbólica para con él.

¿Vos querés hacerme alguna pregunta?

CdR: *Respecto a la referencia que haces acerca del Libro Negro de los derechos humanos para mí era absolutamente desconocido, nosotros tomamos el eje de los derechos humanos porque habla de un compromiso importante y de lo que hace una persona respecto de sus elecciones, nosotros queríamos rescatar este aspecto fundamentalmente porque ella lo hacía como un modo de interpelación permanente al psicoanálisis, retomando esto que vos remarcas tan claramente. Nos interesaba ubicar si esto ha dejado marcas en los psicoanalistas o ¿cómo leer esas marcas? Porque más allá de que ella puede haber sido una persona excepcional y comprometida con el momento que le tocó vivir, y evidentemente vos también estás en esa posición, la pregunta va más allá de Gilou.*

Elina: Ella era médica y sin embargo era una invitada habitual de los congresos de psicólogos, de la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires, de la Federación Argentina de Psicólogos,



los congresos que hacían Madres de Plaza de Mayo, en la web se puede encontrar. Era una referente habitual. Yo imagino que la Asociación de Psicólogos, a diferencia de algunas asociaciones psicoanalíticas, nos caracterizamos por tener la impronta del psicoanálisis y lo social como inseparables y creo que Gilou tiene mucho que ver con eso. Era alguien imprescindible de invitar para discutir y para trabajar acá y en los países de Latinoamérica. Siempre, creo que siempre estuvo en todos los congresos, conversatorios que se hicieron acá en Buenos Aires.

CdR: *O sea que vos decís que produce una marca fuerte en la formación de los psicólogos.*

Elina: Sí, en las otras instituciones psicoanalíticas era bastante mal vista porque se fue, pero sin embargo era muy amiga de Martha Rosenberg, Juan Carlos Volnovich, Silvia Werthein, Julia Braun, de los Rodulfo, de Osvaldo Saidón, Blas de Santos, Ana Berezin, Luisa y Peter Susmann y tantos otros, de Juan Gelman y Mara, Marcelo Viñar y Maren de Montevideo, Françoise Dolto. Hay un trabajo de Ana Berezin y Gilou sobre la resiliencia, es muy claro, no era afecta al concepto resiliencia.

CdR: *Sí es muy lindo, además de una buena respuesta a una trampa ideológica. En relación a la formación de Gilou, ella tenía una especie de “alergia” a las instituciones y de las instituciones psicoanalíticas era particularmente crítica, entonces ¿cómo transitó su formación?, ¿dónde?*

Elina: Ella decía que se formó muy bien en la A.P.A., era una preciosista al grado extremo de Freud, pero al grado extremo. Su amor por el psicoanálisis, ella dice que empezó a analizarse por su neurosis y que después le gustó, había leído el texto de la Gradiva de Jensen y después lo fue a buscar a Freud en el texto de la Gradiva y ahí empezó a gustarle el psicoanálisis y empezó a pensar en la idea de ser psicoanalista. Se reunían con Martha Rosenberg, Luisa Susmann, Osvaldo Saidón, Blas de Santos y otros para plantearse ¿esto es psicoanálisis o no? Y Gilou les decía “¡pero sí!” y les decía que no jodan tanto, que lo social también estaba en el psicoanálisis que ¡eso era psicoanálisis y chau! Todo el tiempo era de estar estudiando psicoanálisis, filosofía, política, leía mucha literatura francesa y de habla castellana. Y siempre polemizaba.

Yo creo que Gilou fue una de las últimas enciclopedistas que yo haya conocido, de pintura sabía muchísimo, íbamos juntas a exposiciones de arte, sabía mucho de filosofía, era amiga de Maud Mannoni, todavía tengo un libro que me prestó Gilou a quien se lo había prestado Maud Mannoni porque sabía leer francés. Ella se analizó con Serge Leclair cuando viajaba a París.

Tenía apasionadas discusiones en todos lados, y en las sobremesas de su casa donde preparaba exquisitos platos para sus amigos. Era una enciclopedista, además de muy muy generosa, sabía mucho de filosofía, su segunda formación fue filosofía, eso no lo abandonó nunca, la primera matemáticas. Era una gran curiosa, sabía de teatro, de literatura, de filosofía, etc. Tenía amigos escritores, filósofos y obvio, también psicoanalistas. Con Maud, fueron amigas de toda la vida, y se encontraban cada vez que iba París, porque Gilou viajaba bastante a París. Tenía pasión por todo, disfrutó de la vida, se jugó por lo que pensaba, dijo todo lo que ella pensaba. Falleció como ella quería...durmiendo en su cama.

Una madraza y una abuela que se llevaba a pasear a sus nietos a los distintos confines del mundo. Una gourmet de la vida, por decirlo así... Una definición sobre Gilou.

CdR: *Una definición perfecta, muy linda.*



Entrevista a Débora Tajer

Comité de Redacción: *¿Qué aportes teóricos realizó Gilou García Reynoso que han permitido pensar la relación entre psicoanálisis y género?*

Débora Tajer: Uno de los aportes más importantes de Gilou a lo que es la relación entre psicoanálisis y género es toda su teorización sobre la relación del sujeto al poder. Hay una publicación que ha hecho en la revista *Postdata* de Rosario¹, donde se sistematizó lo que fue un coloquio sobre el duelo del Padre que se organizó cuando vino Jessica Benjamin en el año 1998 organizado por Ricardo y Marisa Rodulfo y el Foro de Psicoanálisis y Género APBA. Ella planteó ahí cosas muy interesantes en relación a cómo hay que *desidentificarse* de los otros primordiales introyectados por la asimetría generacional en la primera infancia, pero que el patriarcado de alguna manera hace que eso se sostenga en estadios posteriores de la vida donde la asimetría generacional no tiene el impacto que tiene en la infancia. Es decir, que se sostiene una asimetría intrapsíquica allí donde ya la realidad no conlleva las mismas relaciones de poder. Señalaba que los procesos de desidentificación son tan importantes como los de identificación. Y que estos procesos podían llevar a la libertad, no a la del ostracismo sino una con reconocimiento del otro en una medida muy distinta a ese otro primigenio omnipotente, desmesuradamente grande en relación al niño. Otro narciso absoluto para que ingrese otro u otra para amar en el amor y en la amistad. Esto que Gilou trabajaba sirve mucho para trabajar perspectiva de género en psicoanálisis porque parte de lo que trabajamos es la interiorización psíquica de las asimetrías de poder en lo social: cómo aún en situaciones donde hay posibilidad de mayor igualdad, esta introyección vía los procesos primarios de identificación que incluye contenidos de género, es un modo de incorporación temprano de la diferencia desigualada. Asimetría que hace que las mujeres, por ejemplo, nos relacionemos con los hombres suponiéndoles una hegemonía que no la tienen en muchos casos, no como sujetos de la vida, sí como portadores de blasones históricos, pero quizás no por sus posiciones subjetivas. Esto lo ha complementado Martha Rosemberg cuando dice esto de *a la caza de la cabeza del Rey acéfalo*. Gilou planteaba que es necesario revisar la identificación con ese otro primordial que introyecta esta asimetría para poder relacionarse con un otro par, ella decía *con un otro para amar en el amor y en la amistad*. Esto es fundamental para trabajar psicoanálisis y género porque parte de lo que hacemos precisamente es trabajar con la introyección de la desigualación, en el caso de las mujeres como el género devaluado y en el caso de los varones como el género hegemónico. Esto es algo que hay que poder deconstruir para tener relaciones de pares políticos, según un concepto de Ana María Fernández.

CdR: *A partir de estos aportes teóricos, ¿qué reformulaciones en la teoría psicoanalítica se pueden ubicar en esta línea?*

Débora: He utilizado estos aportes de Gilou y los he traído al campo de la relación entre psicoanálisis y género. Lo he trabajado en un artículo mío que se llama “Diversidad y clínica psicoanalítica”, que es del libro “La diferencia desquiciada” del año 2013 de la editorial Biblos, una compilación de Ana María Fernández y Wiliam Siqueira Peres. Ahí trabajo este concepto de

¹ García Reynoso G. Las relaciones del sujeto al poder. Revista *Postdata*, Homo Sapiens editores, 1997, 27–32

² Tajer D. “Diversidad y clínica psicoanalítica: apuntes para un debate”, En “La diferencia desquiciada” Ana María Fernández y Wiliam Siqueira Peres Compiladores, 2013, Editorial Biblos–

Gilou y lo traigo al campo de psicoanálisis con perspectiva de género y digo esto que mencionaba antes: es un aporte importantísimo para poder trabajar en psicoanálisis no desde una ilusión de simetría sino sabiendo que el punto de partida –por las relaciones patriarcales– es una desigualación y el punto de llegada en los trabajos clínicos nos debe poder conducir a una posición de sujetos y sujetas dando cuenta de sí y con más oportunidades de desarrollar sus posibilidades en la vida, que sería a lo que apuntaría la perspectiva de género en psicoanálisis. Es decir, sacarse los corset de género, en términos de restricciones, pero también en términos de incorporación o introyección de las asimetrías jerárquicas que el patriarcado propone.

CdR. ¿Qué transformaciones y efectos se pueden leer en la práctica?

Débora: Estas cuestiones tienen efectos en la clínica que son maravillosos. Gilou, de hecho, era una psicoanalista de primer nivel, más bien superlativa. Doy cuenta de eso, me he analizado veinte años con ella y realmente le debo mucho y le agradezco profundamente, pero también he hablado con otras personas que se han psicoanalizado con ella y también le estamos eternamente agradecidos y agradecidas. Esto tiene un impacto en la clínica impresionante porque permite deconstruir las marcas del patriarcado en el psiquismo y en eso, en términos prácticos, Gilou ha sido una genia total. Ella ha sabido hacer mucho acerca de esto y quienes hemos sido tocados por ella en la vida de diferentes modos –en la amistad, en la docencia, en la clínica– podemos dar cuenta de que esto permite partir aguas impresionantemente en términos de emancipación, de posicionarse en la vida, de hacerse cargo de una misma y de relacionarse con los otros. Creo que a Gilou parte de lo que le interesaba en términos clínicos era mejorar la vida con los otros, siempre con los otros, con los semejantes, con los otros íntimos y con los no tan íntimos, para ella esta era una preocupación muy importante. Por otro lado, hay otros temas de debate. Gilou no se decía a sí misma alguien con perspectiva de género, no la escuché decirse feminista. Pero sí era una persona descendiente de franceses con la Revolución Francesa incorporada ¿no?, con un grado de ciudadanía muy alto. Sin tener que darlo como consigna sino poniéndolo en acto. De hecho he tenido discusiones con ella, debates, donde ella seguía sosteniendo el concepto de diferencia sexual en psicoanálisis y la idea de dos posiciones. Seguía sosteniendo eso, incluso en algún momento yo le decía “pero Gilou, todavía eso!”, entonces ella me decía “bueno, bueno, yo que sé, a lo mejor no para todos, pero para los que están en la heterosexualidad sí”, como diciendo *no es universal*. Es decir, ahí concedió que no todos los amores o todas las estructuraciones psíquicas deben basarse en el concepto de la diferencia sexual como organizadora de todas las diferencias. Lo que ella sí quería plantear es que en la modernidad o en ciertos sujetos que están estructurados así, eso funciona de esa manera. Lo que concedió es que no necesariamente esto deba ser un universal, tanto en la estructuración como único modo, y tampoco en los modos deseantes. Con lo cual se podría decir que en términos conceptuales habría algunas cuestiones de lo femenino y lo masculino que quienes hacemos género presentamos algunas diferencias con cómo ella se posicionaba en términos teóricos. Pero en términos clínicos, su clínica era de avanzada, sumamente de avanzada. Me parece que para una feminista como es mi caso y para muchos militantes en general –porque he visto gente muy valiosa y muy conocida como compañeros y compañeras “de diván” en las entradas y en las salidas– pensamos que ha sido alguien que ha podido colaborar muchísimo para que podamos hacer nuestras vidas y hacer con otros. Otro tema interesante –que eso se lo escuché una vez en una mesa hace varios años, no sé cuántos años se conmemoraban de Plataforma y ella era la única mujer en la mesa– fue cuando planteó el tema de ser mujer psicoanalista. Era un tema interesante que ella planteaba desde entonces, cuando hicieron la ruptura en la A.P.A. en los setenta, que aún en ese momento



era imperdonable para incluso los psicoanalistas de avanzada y rupturistas no poder aceptar a las mujeres psicoanalistas como mujeres. De alguna manera ella parafraseaba algo que decía Freud cuando las psicoanalistas mujeres le decían “pero profesor, usted dice que las mujeres no aportamos a la cultura”, entonces él les dijo “ustedes no, las otras”, como mujeres excepcionales, no como mujeres. Entonces a Gilou le importaba mucho esto y decía algo así como que era muy mal tolerado en los ambientes psicoanalíticos, incluso en los de avanzada y de vanguardia, soportar –esa sería la palabra– que una mujer es una mujer. Que una mujer poderosa o una mujer con desarrollo intelectual no es un varón con faldas. Este tema de la masculinización, no desde las propias mujeres sino desde la mirada de los varones sobre las mujeres poderosas, las mujeres emprendedoras o las mujeres brillantes a nivel intelectual. También decía algo de *mal-soportar* el tiempo necesario para la maternidad aun cuando alguien quiere seguir desarrollándose intelectualmente y laboralmente, que había algo de eso que era muy difícil de sostener para los hombres, y ella lo decía así abiertamente. Esto es interesante porque también es algo que está en Marie Langer, cuando le agradece a su marido, algo muy interesante que es haber podido acompañarla y sostenerla en el tiempo donde ella necesitaba sostener la maternidad. Algo de esto también decía Gilou, me parece que allí hay una coincidencia entre ambas maestras.

CdR: *¿Podrías ampliar en relación al debate sobre la diferencia sexual en psicoanálisis como organizadora de todas las diferencias?*

Débora: Gilou tenía la concepción clásica de esto que es, tal como se dice en psicoanálisis –digamos en la versión lacaniana fundamentalmente–, que la diferencia sexual es la organizadora de todas las diferencias. Desde psicoanálisis y género no lo pensamos así. Pensamos que el simbólico patriarcal y heteronormativo establece un binarismo y dos lugares, y hay una definición apriori de que esto es el modo de organización de lo simbólico, pero hay otros modos de organizaciones posibles. Sostenemos que la diferencia sexual es una entre otras diferencias, no la que organiza las otras diferencias, y esto también en relación a los deseos por fuera que no están convocados por la diferencia sexual. Lo que no quiere decir que la desconozcan, sino que no están causados por la misma.

HOMENAJE a
Gilou García Reinoso



Lo que Gilou quería que fuera dicho sobre su vida

Juan Carlos Volnovich¹

Hace unos años, pocos a decir verdad, en charla íntima le pregunté a Gilou que quería que dijera de ella cuando no estuviera y me dictó lo siguiente:

Nací el 12 de enero de 1926 en Villa Ballester. Tuve un hermano varón, que murió recién nacido, y dos hermanas: Margarita y René. Yo era la menor.

Mi papá –que había peleado en la Primera Guerra Mundial– tenía en Buenos Aires un negocio de ferretería, la ferretería Franco–Americana en la calle Suipacha. Eso quiere decir que nací en el seno de una familia de clase media acomodada. Cuando tenía seis años –en 1932– nos mudamos a Niza. Allí vivíamos de la renta de la ferretería.

Tengo muchos recuerdos de mi infancia en Niza. Uno de ellos: parece que siempre tuve mucho carácter y por eso mis padres contaban que en aquella ocasión, cuando un perro me mordió, el perro se murió. El perro se murió, pero yo tuve que recibir una serie de inyecciones muy dolorosas.

Cuando cumplí once años, en 1937, por el temor a la guerra, volvimos a la Argentina. Una vez en Buenos Aires entré al Colegio –no al Liceo Francés– sino al Colegio Franco Argentino, que tenía un arreglo con la embajada de Francia para convalidar los certificados.

A los doce años me enamoré perdidamente de Francois Tronquoi, pero Tronquoi se fue a la guerra. No obstante, antes de partir me declaró su amor. Cuando volvió de la guerra me casé. Tenía veinte años. Estuve nueve años casada con él. Por entonces vivíamos en el mismo edificio –un piso por debajo– que mis cuñados: Nun (Genevive Tronquoi) y Racker. De mi matrimonio con Tronquoi nacieron Michelle y, tres años después, Mariana.

Antes del nacimiento de Mariana había comenzado a estudiar Matemáticas, cuando Ciencias Exactas estaba todavía en la calle Perú. Pero abandoné Matemáticas y entré a la Facultad de Filosofía y Letras. Allí duré tres años, para recién entonces inscribirme en Medicina.

Me analicé un año con Willy Baranger en francés pero, después, el análisis didáctico lo hice con Arminda Aberastury cuando ella acababa de ser nombrada Miembro Didacta. Tengo un recuerdo muy grato de *la Negra*. Por aquel entonces yo estaba estudiando Medicina, tenía dos hijos chicos y me ganaba la vida trabajando como modista. En ese momento el análisis suponía cuatro veces por semana a altos honorarios pero ante mi situación *la Negra* me dijo: “Usted no puede pagar esos honorarios” y decidió cobrarme muchísimo menos. Posteriormente, ya de grande, volví a analizarse por un breve período con Serge Leclair.

¹ Médico; Psicoanalista (renunció a la Asociación Psicoanalítica Argentina en 1971 integrando el Grupo Plataforma). Especialista en Psiquiatría Infantil por el Ministerio de Salud Pública de Cuba. Premio Konex. Diploma al Mérito en Psicoanálisis, 2016. Profesor Extraordinario Honorario y Académico Ilustre por la Universidad de Mar del Plata. Doctor Honoris Causa por la Universidad Madres de Plaza de Mayo. Miembro de Honor de la Sociedad de Psicólogos de Cuba. Miembro de Honor de la Asociación Médica Argentina. Ha sido seleccionado por la Unión de Mujeres de la Argentina para recibir la estatuilla Margarita de Ponce por sus aportes a la Teoría de Género.

Cursé los seminarios en el Instituto de Psicoanálisis de la A.P.A., hice una carrera muy rápida como Miembro Adherente, como Miembro Titular, y llegué a ser Miembro Didacta de la Asociación cuando tenía 38 años. Renuncié a la Asociación Psicoanalítica integrando el grupo Plataforma, pero antes, en el año 67, integré el grupo fundador de la Asociación de Psicología y Psicoterapia de Grupo.

Volví a enamorarme. Esta vez de Diego García Reinoso y con él lo tuve a Martín. De modo tal que con la primera sílaba de los nombres de mis hijos: Michelle, Mariana y Martín, logré un “mi mamá”.

Mi nombre real es Gilberte Genoveva Royer pero mis maridos me han dado mi nueva identidad. Tronquoi me bautizó Gilou y Diego me dio el García Reinoso.

En la época en que renuncié a la A.P.A. entré a trabajar en la Cátedra de Psicología Médica de la Facultad de Medicina de la UBA. Eso duró hasta la intervención de Ottalagano. La Cátedra de Psicología Médica era un centro que recibía y nucleaba a todo lo más progresista que había en Psicología en ese momento y era enorme la cantidad de gente que trabajaba allí en atención, en asistencia y en investigación. Trabajé en Medicina del Trabajo, dirigí una investigación con los mineros en Salta, y también integré el Centro de Docencia e Investigación de la Coordinadora de Trabajadores de Salud Mental. Todo eso hasta que las amenazas de la Triple A nos empujaron al exilio en 1975. Pudimos elegir París para exiliarnos pero Diego no dominaba el francés y, entonces, nos decidimos por México. Allí trabajé en el Instituto de Medicina del Trabajo de la UNAM (Universidad Autónoma de México) hasta que decidimos regresar, tal vez muy prematuramente, a fines de 1981. El regreso fue muy traumático, todavía estábamos en plena dictadura militar, no teníamos trabajo y nos quedaban muy pocos amigos. Volvimos porque Diego quería volver. Diego decía que si se quedaba en México se moría. Volvimos y se murió.

Lo demás es muy actual: fundé la Sección Argentina de Médicos del Mundo y trabajo desde hace muchos años en la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos. Siempre me dediqué a la clínica psicoanalítica.

Buenos Aires, agosto 2018



A Gilou y el derroterode las marchas desandadas

Blas de Santos²

Entre la diversidad de efectos que suscita el saber de la muerte de un ser querido hay una que demora el impacto de lo que por sabido, no deja de conmover y recién cae en la cuenta de lo definitivo cuando se encuentra hablando del ausente con los “otros” en una interlocución donde falta la mencionada en ausencia. Es que nada tiene más de irrevocable que constatar esa distancia definitiva que es ese diálogo en presencia, cuando interrumpido para siempre.

Es la que evoca la ausencia para una generación como la que pertenezco, atravesada por ese meridiano histórico que da sentido a una existencia que, como Gilou, supo reciclar su identidad profesional al margen del proyecto social e institucional de origen, desplazando el eje de sus compromisos en función de los Derechos Humanos en función política, asumiendo el compromiso que tal vocación implicaba. Algo que se remite a las relaciones con la realidad de la época y por eso con los demás implicados en una dinámica que desborda las iniciativas individuales en el requisito de entrar en sintonía con un registro, el de lo social, distinto del grado de elaboración y decisión de una disciplina liberal que se “autorizaba” a sí misma o, a lo sumo con sus pares.

Mi relación con Gilou jamás estuvo ajena a una búsqueda de coherencia entre la teoría y el ejercicio del psicoanálisis con la crítica de la realidad en la que operaba, siempre en el límite que le asignara su fundador y que tantos de sus seguidores conservaron. Un escenario que nos encontraba compartiendo la insuficiencia de dar cuenta de las grandes ilusiones que nos animaban frente a las recurrentes pesadillas del terror que las atravesaron en el pasado y la iniquidad de sus presentes administradores de impedir su realización. La obligada disociación entre esos términos que la brecha entre lo privado y lo público acompaña y que abisma la búsqueda de la verdad con sus racionalizaciones, letal a la hora de atender a lo real que se suponía la reglaba.

Marx y Freud, junto a las dimensiones épicas de las gestas políticas, locales y mundiales, fueron los referentes de posturas y controversias que traducían el desencuentro de los Ideales en su dimensión política explícita y en los fueros metapsicológicos que los psi no podían resignar so pena del salto por una destitución subjetiva sin locación anticipada: proletarios, soldados, dirigentes sin masas para representar, etc.

En algún lado Marx afirmaba que la “vergüenza” era el primer sentimiento revolucionario.

Por Freud sabemos que es la coartada de deseos guardados en reserva.

De poder retomar aquellos diálogos sostenidos, siempre al borde del derrape en la diferencia que pudiera amenazar la comunidad amistosa y principista que los propiciaba y que a menudo zanjaba Gilou con un “el problema es que somos demasiado parecidos”, referido al apasionamiento y la vehemencia, que este final del juego entraña y extraña.

Si la menor idealización, el pasado evocable es el que perdura en los cortes y fracturas —los desencantos y las derrotas— de los anhelos ahogados que por la hoja de ruta de las realiza-

² Médico graduado en la UBA, especializado en psiquiatría y formado en Psicoanálisis freudiano y lacaniano. Docente del Departamento de Salud Mental de la F. Ciencias Médicas de la UBA. Sec. Gral. de la Federación Argentina de Psiquiatras de B. A. y cofundador de su Centro de Docencia e Investigación para el conjunto interdisciplinario de los agentes del rubro, cofundador del CeDinCi (Centro de Documentación e Investigación de las Culturas de Izquierda)

ciones hechas en tiempo y forma, quisiera preguntarnos, cuál es el saldo de sujeto, sea de las decisiones, que aun inadvertidas, reclaman responsabilidades como de las revisiones pendientes en torno a las “concepciones del mundo” de entonces, frente las que hoy los anima o los deja indiferentes: ¿cuál es el saldo de esta historia: ¿un empate? ¿un legado a transmitir? ¿una victoria para los aggiornados?

La función del pensamiento como guía de la práctica, política e intelectual, no es privativa de las crisis cuando cede a la urgencia, ni de la “normalidad” en que las cosas pueden postergarse *in eternum*.

Vaya esta despedida de Gilou, que es también la de los escenarios en que fuimos testigos de la materialidad de las ideas, cuando escapan al encierro de la especulación y se remontan de algún modo a la vida que, sin saberlo, supo poner las bases de la excepcionalidad que distingue nuestra especie—de—sujetos.

Podría cuestionarse que mi despedida de nuestra amiga toma forma de volverla parte de lo humano, perdiendo, por eso, su irrepetible singularidad pero arriesgo que así, por el contrario, reconstruyo lo inolvidable de sus proyectos, fracasos y derrotas compartidos. Mi versión de la singularidad, por el contrario, quiere en honrar de esta manera los esfuerzos y logros de Gilou por forjar esa particularidad que se mide en una diferencia: lo propio de acompañar a su medida, la inserción en la larga marcha de quienes nos precedieron y nos proseguirán como humanidad.

Es mi forma de celebrar el haber conocido a Gilou, vayan las frases que “sabemos todos” a las que siempre se recurre cuando la actualidad reclama el recurso a la solidaridad en memoria y celebración de la alteridad que nos hizo sujetos como parte de lo universal: “no preguntes por quién doblan las campanas”, y “si tocan a uno nos tocan a todos”.

La verdadera forma de extrañar empieza con la gratitud por lo recibido de los otros.

Esa es otra historia que hace a la raíz del problema, contar de verdad con los que nos precedieron y nos sucederán. Basta con tenerlos presentes en el lugar que hoy han dejado.

Buenos Aires, agosto 2018



Evocando a Gilou García Reinoso

Marcelo Viñar³

Hace rato que miro la página en blanco, intentando compartir con ustedes una semblanza de Gilou. Sin embargo, tengo tanto para decir que todo me parece insuficiente. Es cierto que quiero evitar la solemnidad hagiográfica que es propia de los obituarios. Gilou no se lo merece y se enojaría mucho. Su recuerdo me mandata más a una pícaro mirada más que al elogio, sin embargo merecido.

Más allá de mi dificultad o ineptitud, concédame que Gilou era un ser humano admirable pero inclasificable. Ácrata hasta los genes lo que la hacía parecer única, admirable y seductora.

Conversar con Gilou era celebrar la vida, cuestionar (casi) todas las certezas. Desde la más elemental: mientras los ministerios de salud pública proscriben la prescripción del exceso de sal, como causa de hipertensión arterial y otros múltiples estragos, ella le agregaba a cada plato cantidades sustantivas de la misma, antes de probarlo mientras declamaba sin vacilación: “Dicen que la sal hace mal pero a mí no, y la consumo porque mi cuerpo me la pide”. No puedo asegurar que transcribo textualmente sus palabras, pero juro que la idea es exacta... y así desestimaba cualquier argumento controversial de su interlocutor.

Me pueden objetar que la anécdota es pueril e insignificante, pero revela el humor y la convicción de sus verdades más que una terquedad irracional; y esto se expresaba en la controversia académica y política.

Por eso, con ella aprendí que muchas veces se aprende más del adversario que del que piensa como uno, siempre que aquel sea lúcido y honesto. Pensar solo con los aliados puede ser aburrido y adormecedor y los cercanos de Gilou saben que con ella, eso era imposible.

El carácter lúcido y punzante de su argumentación no se limitaba al debate con los otros sino que lo aplicaba también a sí misma; quizás por eso su legado oral sea más voluminoso que su producción escrita. El libro que siempre se estuvo y nos estuvo prometiendo nunca se editó. ¡Qué pena! No es fácil establecer las fronteras saludables o fanáticas de la autoexigencia.

Aunque algunos de sus textos que tengo en mente como “Matar la muerte” y “Los niños de la Plaza” son como el lucero del amanecer, textos claves, una estrella nítida y fulgurante en la investigación de Psicoanálisis y Derechos Humanos.

Siempre compartimos los valores y trincheras, antes, durante y después de un prolongado exilio. Los nombres de Marie Langer, Carlos Plá y Diego García Reynoso, resuenan en la pandilla. Exilios que nunca llegaron a erosionar nuestra amistad.

Ella combatía algunas instituciones a las que yo adhería; pero sus críticas afiladas y su humor punzante siempre apuntaban a un pensamiento crítico, libertario, jamás destructivo o nihilista y nunca agriaron el vaso de vino y los deliciosos manjares que con amor nos ofrecía.

Por eso sostuvimos una amistad inquebrantable, que pudo albergar las discrepancias incluso

³ Doctor en Medicina. Psicoanalista. Miembro titular y didacta de la Asociación Psicoanalítica de Uruguay. Miembro de la Asociación Psicoanalítica Internacional. Ex profesor agregado del Departamento de Educación Médica de la Facultad de Medicina (UDELAR).

haciendo que las disidencias fueran fecundas.

Si se pudiera extrapolar este perfil fraterno al ámbito colectivo, ciudadano y político, mostrando que el desorden republicano siempre es mejor que el orden dictatorial o totalitario; y esto es crucial en este tiempo amargo de declive de las democracias.

Montevideo, octubre 2018



Semblanzas de Gilou

Graciela Guilis⁴

“Más allá de la realidad psíquica del Inconsciente –o en esa realidad misma atravesándola– hay relaciones sociales, políticas, económicas, jurídicas, en las que se puede oír algo del Inconsciente, a condición de poner el oído y vencer la sordera que nos puede proveer el confort de una profesión devenida posible aunque trata con lo imposible”.

Gilou García Reinoso

Gilou no trabajó sola, aún cuando nuestra práctica siempre sea en soledad –esa espléndida soledad del consultorio, como la llamó Freud–, es más allá de la realidad psíquica inconsciente, –como ella lo señala en el párrafo del texto que cito en el epígrafe de esta nota– que su trabajo se desplegó siempre en el lazo con otros; y a condición de saber “poner el oído” y de reconocer que la transferencia en psicoanálisis es una forma de lazo social. Decía que los psicoanalistas no deben utilizar el pretexto de la “extraterritorialidad” para dejar por fuera de su legalidad el “campo de las leyes de la ciudad”. Planteaba de este modo nuevas formas de pensar lo público y lo privado como lo colectivo y lo singular, sostuvo esta línea de pensamiento en su práctica clínica a lo largo de toda su vida. En este sentido Gilou ha sido alguien muy consecuente con su pensamiento, y es desde esta posición ética que aportó de diversos modos, en diferentes escenarios y con intervenciones muy valiosas y creativas a la articulación de la práctica profesional con el campo de lo social. Así lo revela, ya en los comienzos de los años 70, siendo didacta de A.P.A., cuando participa en la creación de uno de los dos grupos que rompen con la Asociación Psicoanalítica. Se produjo entonces, una ruptura fundacional a partir de la cual introducen nuevas formas de pensar y practicar el psicoanálisis. Este grupo Plataforma junto con el grupo Documento, consideraban que la práctica del Psicoanálisis no podía estar por fuera de las tensiones y conflictos sociales. Así surgieron Plataforma y Documento, introduciendo una cuña en la práctica y el pensamiento psicoanalítico, que posibilitaron nuevos modos de trabajo que no fuesen ni dogmáticos ni practicados por “oficiantes de la liturgia”.

Gilou insistía con la idea que ella no era maestra ni hacía escuela, sin embargo pienso que lo hizo... y a pesar de ella. Desdeñando, de esta manera, fidelidades textuales y conceptuales que consideraba estaban al servicio de la función legitimadora de lo instituido; fidelidades que crean identidades coaguladas y coagulantes.

Conocí a Gilou en el año 1986, cuando se realizó en La Habana el Primer Encuentro Latinoamericano de Psicología Marxista y Psicoanálisis, allí comenzó nuestra amistad. Fue un Congreso que se realizó pocos años después del final de la dictadura militar en Argentina, razón por la cual muchos psicoanalistas aún continuaban en los países de exilio, mientras otros ya ha-

⁴ Psicoanalista. Ex Asesora del Centro Ulloa de la Secretaría de DDHH de la Nación.

bíamos retornado. Yo volví en el 1984 y Gilou había regresado en 1982 de su exilio en México, ella lo hizo antes del final de la dictadura. Contaba que Diego –su marido– extrañaba Argentina, él quería regresar, Gilou pensaba que todavía no era el momento, que había que esperar un tiempo pero aún así decidieron retornar. Contaba que fueron años muy duros los que pasaron en Argentina hasta que cayó la dictadura en 1983.

Entonces en ese Congreso pudimos reunirnos, Cuba fue nuestro lugar de encuentro, por primera vez y luego de muchos años hablamos con libertad. Recuerdo que vino Marie Langer, que ya debía estar enferma, fue casi como una despedida ya que al poco tiempo muere.

A partir de entonces, comencé a supervisar con Gilou y muy pronto a comienzos de 1987, muere Diego. Cuando ellos regresaron de México se habían mudado a una casa muy hermosa, la refaccionaron y allí estaban sus dos consultorios, el de Diego y el de Gilou, estaba ubicada en la calle El Salvador, recuerdo que era un caserón precioso. Cuando muere Diego, Gilou decide venderla, mientras duran las gestiones de la compra de su nuevo lugar viene a vivir a la mía, coincidiendo con el momento en que mi hija mayor se había ido a uno de esos viajes iniciáticos al finalizar el colegio secundario. Estaba su habitación libre y entonces Gilou se instala allí hasta que pudiese mudarse a su nuevo hogar y consultorio, vivió unos meses en mi casa. Esa convivencia fue una marca que nos acompañó a lo largo de los años sellando una amistad muy intensa, un fuerte lazo que duró hasta su muerte. Trabajaba en mi consultorio y cuando no alcanzaba para distribuirnos las horas entre ella y yo, atendía en el consultorio de Julia Braun el resto del tiempo.

Gilou era muy amigüera, sus interlocutores provenían de diversas disciplinas, además de los amigos psicoanalistas, tenía muchos amigos escritores como Tununa Mercado, Noé Jitrik, Juan Gelman, pintores como León Ferrari y Felipe Noé, en fin varios eran sus interlocutores amigos, aquí como en México, y como buena francesa también mantuvo sus vínculos con Francia además de su lengua. Gran lectora, curiosa y apasionada, leía en ambos idiomas.

No la conocí en la época en que Gilou era miembro de A.P.A., pero le gustaba contar sobre esa parte de su historia como de su trabajo en la Cátedra de Medicina del Trabajo de la Facultad de Medicina de la UBA en los años 60, 70. Más tarde, en 1976 sobrevienen los años de exilio en México, donde se acentúa su interés y su preocupación acerca de la relación del psicoanálisis y lo social.

Luego de su ruptura con la A.P.A., Gilou no fue miembro de ninguna otra institución psicoanalítica, sin embargo participó de varias instancias, donde pensaba que era necesario poder articular el psicoanálisis con otras disciplinas. Participamos juntas en la creación de Médicos del Mundo–Argentina, durante la época de la guerra en los Balcanes en los años 90. Simultáneamente fue miembro activo de la APDH y más tarde miembro de la comisión directiva. También fue asociada al CELS y en Abuelas de Plaza de Mayo colaboró con aportes muy valiosos en las primeras restituciones de nietos desaparecidos. Recuerdo las posiciones que defendió en los casos de nietos apropiados por la dictadura militar, frente a la psicoanalista francesa F. Dolto, que estuvo en Argentina en el año de las primeras restituciones.

Pienso que Dolto tuvo una información insuficiente y/o inadecuada respecto de cómo habían sido las apropiaciones de niños/as durante la dictadura en la Argentina. Estas posiciones sostenidas por F. Dolto provocaron un fuerte e interesante debate, posiciones sobre las cuales más tarde ella debió retractarse. Había asimilado las apropiaciones a la adopción, lo cual era un



grave error, que la conducía a sostener que la restitución podía convertirse nuevamente en una violencia sobre estos niños/as, algo así como una repetición del trauma. Ella tomaba como referencia la experiencia del nazismo en Europa, sin ver que se trataba de escenarios muy diferentes. Gilou y muchos de nosotros nos oponíamos a esta posición y más tarde Dolto tuvo que revisarla, llegando a retractarse. Fueron tiempos en donde era necesario pensar y profundizar los conceptos de verdad e identidad que luego fueron fundamentales para las Abuelas de Plaza de Mayo cuando ellas debieron trabajar sobre la Ley de Derecho a la Identidad para los niños/as apropiados por la dictadura. Tanto Gilou como Fernando Ulloa fueron referentes e interlocutores importantísimos en este tema y en el debate y la construcción de conceptos que nos permitieron abordar las problemáticas sobre DDHH que tanto nos preocupaban a quienes trabajábamos en los equipos de salud de los organismos de DDHH o en la Cátedra de Psicología, Ética y DDHH de la Facultad de Psicología de la UBA, a fines de los años 80 y comienzos de los 90.

Luego aconteció el 2001 y allí estuvo Gilou, una vez más, participando y pensando el trauma que estaba viviendo nuestra sociedad, anudando los bordes de la clínica en esa difícil “frontera de lo subjetivo y lo político”, imposible de eludir.

Analista instituyente

Un tema en el que Gilou insistía, era la diferencia radical entre lo instituido y lo instituyente. Lo primero representaba aquello contra lo cual ella peleaba. El “no hacer escuela” era un valor y estaba orgullosa de ello y de no tener discípulos, no tener repetidores, decía. Gilou iba hacia las instituciones no hacía institución... En ese sentido su pensamiento era instituyente, algo nómade, entraba, salía, circulaba, hacía derroteros, se metía por los intersticios de las instituciones, nunca se quedaba quieta, ella siempre estaba allí, aportando pensamiento donde apareciera una demanda. No hacía nada que pudiese institucionalizarse. A pesar de haber colaborado en la universidad pública, no fue docente en sentido estricto, no tenía grupos de estudios, sí había analistas que supervisaban con ella y se involucraba arremangándose allí donde fuese convocada.

Entrar a su casa en los últimos años era encontrarse con pilas de papeles, decía que estaba reuniendo sus trabajos para poder publicar un libro con los textos que había escrito. Los amigos/as insistíamos mucho en que pudiera hacerlo, ofrecíamos nuestra ayuda para concretar el proyecto pero nunca fue posible. Quizá para ella ese eterno “pendiente” haya sido una manera de que su pensamiento no sea sacralizado. Escribió “Los hechos históricos nos interrogan acuciantes. Toda inscripción es fragmentaria, desprovista de sentido, portadora de angustia y productora de efectos, pero significativa de un texto transmitido y censurado: huellas escritas, pero no leídas; inconscientes, este desciframiento permitirá escribir otro texto: historizar. Más que en el registro del saber es un trabajo de la verdad que nos compromete como sujetos”. ¿Esta habrá sido su manera de poder seguir escribiendo?

Gracias Querida Amiga/Maestra de la Vida, hasta siempre!!!

Buenos Aires, agosto 2018



Entrevista a Gilou García Reinoso

Ana Bloj⁵

Ana Bloj: *¿Usted empezó trabajando con niños?*

Gilou García Reinoso: Si

Ana: *¿Cómo fueron esos comienzos?*

Gilou: Mis inicios tuvieron lugar en el Hospital Británico, en el año 1952. En 1957 trabajé en el Hospital de Niños en la Cátedra de Florencio Escardó. Allí realizamos una experiencia pionera. Trabajaba con Diego García Reinoso. Yo dejé el Hospital de Niños cuando nació mi hijo menor en el año 1963. Mi labor allí la realice desde el año 1958 hasta el año 1963. Compartí dicha experiencia con Jorge Mom, Diego García Reinoso y creo que también estaba Alberto Campo. Nosotros hicimos allí un trabajo clínico. Escardó era pediatra, pero era una persona muy abierta. Usted sabrá, que impuso la internación del niño con su madre. Esta propuesta tenía sus virtudes y sus defectos. Era revolucionario en el sentido de la medicina. En cuanto a la familia del niño internado en su sala, no había condiciones para que la madre pueda estar, estaba sentada en una silla, los otros chicos quedaban en su casa, a veces solos. Era una propuesta pionera y complicada, pero de todos modos abrió espacios. Después empezamos a hacer psicodrama con niños, debe haber sido en el año 1957 o 58. Eso fue absolutamente pionero. Yo tenía a cargo el grupo de Niños y creo que Mom el grupo de madres. Hacíamos un trabajo paralelo. Nuestro marco de referencia teórico estaba fundado por lo propuesto por Arminda Aberastury. Ella promulgaba el trabajo con madres. Si bien en su práctica no tomaba la relación vincular madre–niño como se encara ahora. La idea de “vincular” es de Pichon–Rivière, la primera idea de vincular. Es una idea muy freudiana por otro lado, es la idea de que un sujeto “no se hace como una planta”. Curiosamente Winnicott tiene más esa idea de la planta. Lo menciono como dato curioso, porque al mismo tiempo en el trato dicho autor tenía muy en cuenta el entorno. Son esas contradicciones que uno va encontrando en los recorridos teóricos de los diferentes autores.

Se hacían grupos de madres y grupos de niños. Cada grupo tenía un terapeuta diferente. Éramos dos o tres terapeutas en cada grupo.

Ana: *¿Cómo surgió la idea de trabajar en grupo?*

Gilou: Este año me hicieron una entrevista porque se cumplieron los 50 años de la fundación de la Asociación de Grupos, de la cual fui fundadora.

Usandivaras trabajaba con grupos desde hacía tiempo. Juan José Morgam tenía una sala en el Hospicio de las Mercedes. Pichon–Rivière trabajaba con grupos de enfermeros, y Rodrigué que vivía en Londres había trabajado con Bion. En el año 1954, con Usandivaras teníamos dos grupos. Él dirigía los grupos y yo en ese entonces era observadora de los mismos. Era una función rarísima. Era importante para el diálogo posterior, pero dentro del grupo era una “condena de silencio” [risas] Usandivaras era un hombre muy abierto, era una persona con la cual se

⁵ Prof Titular Cátedra Intervenciones en Niñez y Adolescencia. Directora del Centro de Estudios Históricos del Psicoanálisis en la Argentina. Fac de Psicología/UNR.

podía trabajar bien. Hablábamos mucho. Un acontecimiento relevante fue el Congreso Mundial de Psicoterapia de Grupo en Canadá, al cual Morgan y Usandivaras asistieron. El trabajo que se llevó a Canadá fue un trabajo que realicé en segundo año de mi cursado en la Facultad de Medicina. Fue un trabajo escrito “de mi mano” pero discutido con él. Cuando volvieron de ese congreso, plantearon la idea de fundar una Asociación de Grupos. Yo tengo con las instituciones mucho resquemor desde siempre, no me embolsó pero lo apoyé, me parecía interesante trabajar en grupo. Si bien esta idea suscitó ciertos problemas con la Asociación Psicoanalítica. Pichon–Rivière trabajaba con grupos hacía rato, fundó la Escuela de Psicología Social, pero eso fue muchos años después. Su trabajo lo realizaba con grupos de enfermeros. Si bien hasta ese momento no se trabajaba con detenimiento la problemática de lo grupal. A partir de entonces se comienza a trabajar más dicha idea. Emilio Rodrigué y Marie Langer comienzan su trabajo con grupos en ese momento también. La mayoría de los fundadores no siguieron trabajando en la Asociación de Grupos. En lo personal estuve en la fundación, pero nunca me interesó mucho como institución. Yo estaba en la A.P.A. haciendo mi formación. Simultáneamente cursaba mis estudios de medicina. Tengo la impresión de que el primer lugar donde se realizaron grupos psicoanalíticos con niños fue en el Hospital de Niños.

Ana: ¿Fue a partir de alguna necesidad concreta en la práctica?

Gilou: En realidad se juntan dos cosas, la necesidad en la práctica y también el interés por el trabajo en grupo que venía fundamentalmente de Inglaterra. Había en esa época literatura de autores de dicho país sobre este tema, tales como *Kurt Lewin, James Anthony y Wilfred Bion*. A esto se juntaba con que los que trabajábamos con grupos lo hacíamos en el hospital, lo que tampoco era muy bien visto.

Ana: ¿Todos los miembros de la A.P.A. que trabajaban con niños trabajaban en hospitales?

Gilou: No, no estaba bien visto en aquel momento por la A.P.A. que uno trabajara en el hospital, se decía que era “masoquismo”. Cada época tiene sus excesos y sus prejuicios ¿no?. Creo importante destacar que el trabajo en el hospital plantea situaciones que no las plantea el trabajo clínico en un ámbito privado. Una de esas dificultades tiene que ver con el tiempo. En realidad, el lugar donde empezaron trabajando con grupos fue con los pacientes psicóticos. En el Borda, por ejemplo. Lo innovador de Pichon–Rivière fue que su trabajo no era solo con los pacientes sino que también trabajaba con los enfermeros, y con el personal que de alguna manera trataba con los pacientes. García Badaraco también trabajó pero más tarde, porque él estaba en Francia en ese entonces.

Ana: En las entrevistas Pichon–Rivière cuenta que en realidad empieza a trabajar en grupo por dificultades que se iban generando dentro de las instituciones.

Gilou: Es probable.

Ana: ¿Arminda Aberastury comienza a trabajar en grupo mucho tiempo después?

Gilou: Sí, mucho después.

Ana: ¿Arminda Aberastury comienza trabajando en un hospital?

Gilou: Ella comenzó supervisando a gente que realizaba su trabajo en hospitales. Yo empecé analizándome con Aberastury alrededor del año 1952. Fui su primer paciente didáctica. Fue un análisis realmente, porque después, la cuestión del análisis didáctico tan metido con la institución perturbaba mucho. Mi primer analista fue Willy Baranger.

Ana: ¿Cómo describiría a Arminda Aberastury?



Gilou: Yo la conocí muy al principio de su carrera. Después ocupó el cargo como Jefa de escuela. Supongo que eso llevo a que ella cambie algunas características de su personalidad. Realmente yo creo que ella fue pionera en muchas cosas. Después hubo épocas en las que Arminda fue muy criticada. Yo no estuve muy cerca de ella después. Se le criticaba su modo arbitrario de actuar en algunos momentos. Pasional podríamos decir. Sin dejar de mencionar lo inteligente y lo capaz que fue. También yo diría que fue una persona muy normativa, ella creía mucho en lo hacía y pedía fidelidad. Yo trabajaba con niños y con adultos simultáneamente. No seguí como carrera ser psicoanalista de niños. Nunca atendí solo a niños en mi práctica clínica.

Sí atendí en algún momento solo a adultos. También me dediqué a trabajar mucho en grupos en un momento dado. En esta época el psicoanálisis con niños no era una especialidad en la A.P.A. Era una escuela, pero no era una práctica exclusiva. Los psicoanalistas no trabajaban solo con niños. Arminda Aberastury tampoco trabajaba solo con niños. No sé si trabajó con grupos de niños. Ella promovió mucho el trabajo en grupos con madres y supervisaba todo: grupos de niños y grupos de madres.

Ana: Retomo lo que mencionó anteriormente y le hago la siguiente pregunta: ¿a qué se refiere cuando menciona que no trabajaba la idea de vínculo en los grupos de madres?

Gilou: La idea era poder pensar a cada uno como un sujeto, con un inconsciente. Esta es una idea muy clásica, muy freudiana. De allí surge la idea del análisis didáctico para Freud. En el sentido que los conflictos inconscientes de los analistas obstaculizaban la posibilidad de oír el inconsciente del paciente. La misma idea creo que tenía *la Negra* en cuanto a trabajo con madres y niños. Trabajar con el niño sin interferencia del “inconsciente materno”. Por supuesto que incluía ideas que tenían que ver con lo vincular. Incluía la idea de que el niño dependía mucho de la madre, no así del padre. No se hablaba del padre. Sin embargo *la Negra* en su trabajo introdujo ideas acerca del padre. Ahora cambió totalmente, y en los grupos lacanianos se hace más hincapié en la función paterna que a la materna. Freud ponía el énfasis tanto en la madre como en el padre. Y a partir de allí se fueron abriendo distintos caminos. Que por momentos fueron opuestos entre sí. Retomo lo que le relataba acerca de Pichon–Rivière. Él trabajaba con grupos de adolescentes. Eso creo que fue muy innovador. En la sala XVII del Hospital de Niños se trabajaba con grupos de niños más pequeños. Hasta los 15 años, o menos.

Ana: ¿El trabajo que realizó la Ps. Lydia Coriat fue simultáneo?

Gilou: No, la labor de Lydia Coriat fue ulterior, debe haber sido a mediados de los 60.

Ana: ¿Cómo fueron los inicios del trabajo en grupos?

Gilou: Para el trabajo en grupo teníamos como referencia la literatura inglesa. Y como referencia sobre el psicodrama fue *Didier Anzieu*, en Francia. Leyendo eso nos interesó y pensamos en trabajar con grupos de niños. Emilio Rodríguez terminó su formación en Londres. Volvió alrededor del 53, en 1954, en el Congreso de grupos él estaba acá, y el trajo las ideas de Bion. Se realizaba un trabajo psicodramático en grupo con los niños y por otro lado se trabajaba en los grupos con las madres. Se apuntaba a trabajar el vínculo que esa mamá tenía con su hijo. La idea fundamental era que era la madre quien promovía o impedía el desarrollo del niño. Lo idea central estaba puesta en el desarrollo del niño. No se hacía mucha articulación con la constelación familiar, aunque Aberastury en su trabajo lo intentaba. Veía a veces las falencias del padre... Pero ponía el énfasis en el primer año de vida, y apuntaba más a la madre.

Ana: Sabemos que tanto Garma como Aberastury trabajaban con niños más pequeños que con los que

trabajaba Melanie Klein en Europa. Pese a que la teoría kleiniana apuntaba a la precocidad del vínculo, no sostenían una práctica clínica con niños tan pequeños. No con bebés.

Gilou: Se animaban a trabajar con niños muy pequeños. La teoría ponía el énfasis en los primeros años de vida del niño, por ello se hacía hincapié más en el vínculo del niño con la madre. Después vino la corriente de la observación de bebés desde la Escuela kleiniana de Londres, pero como observación del bebé.

Ana: *Con relación al vínculo que tenía Arminda Aberastury con Melanie Klein, se puede denominar como un vínculo complicado.*

Gilou: Seguramente.

Ana: *¿En que año fue el fallecimiento de Arminda Aberastury? Le pregunto esto ya que en la biografía figuran diferentes años.*

Gilou: Falleció en el año 1972 o 73.

Ana: *La última pregunta es: ¿qué piensa usted de las primeras generaciones de psicoanalistas como padres?*

Gilou: Yo he analizado a varios hijos de psicoanalistas. Tengo una anécdota personal con relación a su pregunta. Una persona que hoy es una analista de niños muy conocida, en el momento en que mis hijos eran pequeños, era profesora de una colonia de vacaciones a la cual ellos concurrían. Un día me dijo: “la felicito, sus hijos no parecen hijos de psicoanalistas”. Lo que le quiero transmitir es que creo que en el fondo había una idea de abandono, de desamparo. Mas allá que eran padres muy ocupados... daban razones teóricas, tales como no reprimir. Había una idea muy reductiva de la represión, se olvidaba que la represión es constituyente también. Se pensaba represión en el sentido social del término. La idea era que el desarrollo del niño se dé sin oponer represiones, levantando represiones. Winnicott tiene más la otra idea, la de dejarlo crecer, de que crezcan solos. A mí me gusta mucho Winnicott, pero tiene sus contradicciones. La idea de juego de este autor es muy distinta a la de Melanie Klein. Winnicott postula que el juego es en sí mismo terapéutico, es campo de elaboración.

Ana: *¿Y cómo operaban los primeros psicoanalistas con relación a los juegos con sus hijos?*

Gilou: La idea era que si un chico era agresivo eso era libertad.

Ana: *Le agradezco muchísimo Gilou esta interesante entrevista y la transmisión que ha podido realizar para continuar con la reconstrucción de una parte de esta historia.*

Buenos Aires, 8 de octubre de 2004

*ESCRITOS
INÉDITOS
de Gilou*



Respuesta a una encuesta para la Gaceta de la F.A.P. (Federación Argentina de Psiquiatría) Año 1970¹

Dra. Gilberte Royer de García Reinoso

ENCUESTA A UNA ENCUESTA PARA LA GACETA DE LA F.A.P. 1970

Por la Dra. Gilberte Royer de García Reinoso

No quisiera hablar de la violencia, pues sería abordar una abstracción. La violencia se da como hecho social histórico, y es necesario referir cualquier observación acerca de ella a la realidad de la lucha que se libra entre los hombres; no enfocarla como un hecho natural sino como el resultado de complejas relaciones. Estudiar entonces la violencia como violencia entre los hombres y no como violencia del hombre.

Esto signifi ca partir de un concepto del hombre como parte de un contexto cuyas determinaciones son estructurantes de su realidad (material o psíquica) y no como ser (individuo—aislado—autónomo) capaz de por sí de producir violencia en función de cualidades intrínsecas que explicarían el todo de sus conductas (y que lo harían alternativamente inocente o culpable pero nunca realmente responsable y partícipe). La responsabilidad de los hechos violentos—suavida o negada—pertenece a los hombres, pero no como "individuos" sino como grupos humanos estructurados, en los cuales los individuos tienen su rol y su participación.

Se nos presenta una dificultad relativa al lenguaje, o más bien a lo que el lenguaje convencional encubre al mismo tiempo que revela; decir violencia implica ruptura por la fuerza de un estado que se supone previamente estable, y por ende no violento. Examinemos las cosas más de cerca. Los hechos históricos no tienen evidencia de por sí, es necesario analizarlos para darle significado, y no quedarse en apariencias enmascaradas. Los aspectos manifiestos no son siempre los más veraces ni los fundamentales. Es sencillo—y deja "buena conciencia"—sanccionar la violencia manifiesta en cualquiera de sus formas: violencia del origen o de las guerras, violencia del terrorismo, violencia de la represión policial. Nuestro "santo horror" de esta violencia no es frecuentemente sino un horror de la verdad y una forma de cooptación y ocultamiento de una otra violencia silenciosa, que es el orden establecido: violencia de la ciencia, del hombre, del sometimiento.

La violencia existe como organización básica de las relaciones humanas cuando se estructuran sistemas sociales que descansan sobre la explotación del hombre por el hombre. En estos sistemas la violencia es un instrumento indispensable que exige la existencia de un aparato represivo (estado, ejército, policía) para a) mantener el orden (establecido) y b) ocultar de esta manera la otra violencia, intrínseca a su estructura (de clases).

- 2 -

La legitimación de la violencia represiva se hace naturalmente como guardian de los valores imperantes que dan esa realidad social (violenta) como inamovible. Esta violencia nos oprime y nos impide pensarla como opresión. Toda tentativa de cuestionamiento o de rebelión es tildada de violencia (no legitimada). Lo cual es doblemente cierto ya que el no conformismo tiene por su propia negatividad una cualidad violenta al afirmarse en contra de la presión (aún mientras no tiene oposición) de un orden injusto que quiere perpetuarse; y por otro lado se entiende que un sistema al que la violencia es inherente y que pretende mantenerla oculta, reprime todo movimiento—ya sea de pensamiento o de acción—que al hacer peligrar el statu quo, revelaría el carácter violento por el cual se ejerce el poder.

Es necesario entonces considerar la violencia no como un hecho simple y manifiesto sino como complejo y encubierto; es necesario también no considerarla como un hecho aislado. Ni espacialmente (como producido por una parte desajustada de su contexto), ni temporalmente: examinar la violencia como un proceso más que como un hecho. El significado de la violencia (y su legitimación o legitimidad) será entonces dado por el contexto total estructural y procesal.

Su significado será constructivo o destructivo según se integre o no en un proceso constructivo en el que la estructura de las relaciones entre los hombres era concebida como relación de reciprocidad y no de explotación. La violencia en un proceso de esta índole es un momento de la dialéctica del cambio, no de la forma de existencia del sistema al que aspira. Incluso esta cualidad violenta es dictada por la lucha a librar contra la inercia de un orden establecido que se resiste al cambio y quiere perpetuarse con métodos violentos.

No quisiera hablar de la violencia, pues sería abordar una abstracción. La violencia se da como hecho histórico, y es necesario referir cualquier observación acerca de ella a la realidad de la lucha que se libra entre los hombres; no enfocarla como un hecho natural sino como el resultado de complejas relaciones. Estudiar entonces la violencia como violencia entre los hombres y no como violencia del hombre.

Esto significa partir de un concepto del hombre como parte de un contexto cuyas determinaciones son estructurantes de su realidad (material o psíquica) y no como ser (individuo—aislado—autónomo) capaz de por sí de producir violencia en función de cualidades intrínsecas que explicarían el todo de sus conductas (y que lo harían alternativamente inocente o culpable pero

¹ Documento inédito cedido cortésmente por Nancy Hollander

nunca realmente responsable y partícipe). La responsabilidad de los hechos violentos –asumida o negada– pertenece a los hombres, pero no como “individuos” sino como grupos humanos estructurados, en los cuales los individuos tienen su rol y su participación.

Se nos presenta una dificultad relativa al lenguaje, o más bien a lo que el lenguaje convencional encubre al mismo tiempo que revela; decir violencia implica ruptura por la fuerza de un estado que se supone previamente estable, y por ende no violento. Examinemos las cosas más de cerca. Los hechos históricos no tienen evidencia de por sí, es necesario analizarlos para darles significado, y no quedarse en apariencias encubridoras. Los aspectos manifiestos no son siempre los más veraces ni los fundamentales. Es sencillo –y deja “buena conciencia”– sancionar la violencia manifiesta en cualquiera de sus formas: violencia del crimen o de las guerras, violencia del terrorismo, violencia de la represión policial. Nuestro “santo horror” de esta violencia no es frecuentemente sino un horror de la verdad y una forma de complicidad y ocultamiento de esa otra violencia silenciosa, que es el orden establecido: violencia de la miseria, del hambre, del sometimiento.

La violencia existe como organización básica de las relaciones humanas cuando se estructuran sistemas sociales que descansan sobre la explotación del hombre por el hombre. En estos sistemas la violencia es un instrumento indispensable que exige la existencia de un aparato represivo (estado, ejército, policía) para a) mantener el orden (establecido) y b) ocultar de esta manera la otra violencia, intrínseca a su estructura (de clases).

La legitimación de la violencia represiva se hace naturalmente como guardián de los valores imperantes que dan esa realidad social (violenta) como inamovible. Esta violencia nos oprime y nos impide pensarla como opresión. Toda tentativa de cuestionamiento o de rebelión es tildado de violencia (no legitimada). Lo cual es doblemente cierto ya que el no conformismo tiene por su propia negatividad una cualidad violenta al afirmarse en contra de la presión (muda mientras no tiene oposición) de un orden injusto que quiere perpetuarse; y por otro lado se entiende que un sistema al que la violencia es inherente y que pretende mantenerla oculta, reprima todo movimiento –ya sea de pensamiento o de acción– que al hacer peligrar el statu quo, revelaría el carácter violento por el cual se ejerce el poder.

Es necesario entonces considerar la violencia no como un hecho simple y manifiesto sino como complejo y encubierto; es necesario también no considerarla como un hecho aislado. Ni espacialmente (como producido por una parte desgajada de su contexto), ni temporalmente: examinar la violencia como un proceso más que como un hecho. El significado de la violencia (y su legitimación o legitimidad) será entonces dado por el contexto total estructural y procesal.

Su significado será constructivo o destructivo según se integre o no en un proceso constructivo en el que la estructura de las relaciones entre los hombres sea concebida como relación de reciprocidad y no de explotación. La violencia en un proceso de esta índole es un momento de la dialéctica del cambio, no la forma de existencia del sistema al que aspira. Incluso esta cualidad violenta es dictada por la lucha a librar contra la inercia de un orden establecido que se resiste al cambio y quiere perpetuarse con métodos violentos.



FILIACIÓN¹

Dra. Gilou Royer de García Reinoso

La problemática de los fundamentos de la vida del sujeto humano, eje del psicoanálisis, plantea la *cuestión de la genealogía*: filiación y familia. Seguiré aquí de cerca, las consideraciones que hace al respecto Pierre Legendre, psicoanalista y jurista, que articula, de manera muy interesante el Derecho y el psicoanálisis de especial relevancia en el tema de abuso sexual en la infancia. Notemos, al pasar que la formulación común es “abuso sexual *infantil*” que en su ambigüedad, confundiendo el agente de la acción y el que la soporta, señala uno de los nudos que hacen difícil el abordaje de la cuestión. “*Lo infantil*”, en efecto, *habita en el adulto, sea este padre, madre o bien terapeuta o estudioso*, lo que agrega la dimensión inconsciente de cada uno a tener en cuenta.

La filiación es el proceso simbólico que instituye el sujeto y permite su *inscripción en la genealogía*. El nombre reúne los múltiples lazos de un linaje, en la *economía simbólica* que articula el sujeto con el mundo y consigo mismo. La persona es su nombre, lleva el apellido: el nombre de su padre.

Cuestión jurídica de la identidad a no reducir a la identidad social, de clase o de género. La constitución de la familia está imbricada con la ciudad (en el sentido griego del término), en una *legalidad*, y también en una representación mítica. Cada uno es caso particular, con su contexto histórico, pero el nombre pasa a ser el denominador universal, simbólico, que representa al sujeto. Es emblema de *la Ley*; ley de la ciudad, pero más allá de esta, ***Ley fundante*** de lo humano: universal, simbólica.

El oficio de padre, releva de una instancia mítica, fundadora: esta instancia sobrepasa al padre real, que tendrá que ocupar su lugar de padre, en referencia a la ley fundadora, a la que él mismo está sometido: la ***ley de prohibición del incesto y del crimen***.

El concepto de Padre, es mítico; es una entidad abstracta que tiene su representación en escala familiar. La representación del Padre simbólico es a cuestionar, y a diferenciar de la posición masculina que subyace a la institución de Patriarcado, con su connotación de dominación masculina. Son registros diferentes. La Ley es separadora; el **concepto** de Padre es el que oficia de **Tercero** legal; introduce el principio de diferenciación que marcará **los lugares simbólicos** –padre, madre, hijo, abuelos, hermanos– estableciendo la línea genealógica y de diferencia de sexos. Por el nombre el abuelo revive en sus nietos; lo que nos acerca a las cuestiones de la muerte y de la transmisión.

En la base de la clínica está la dimensión institucional es decir la ley del Padre mítico simbólico, instancia lógica del **Tercero fundador**, principio genealógico del sujeto. Núcleo duro del psicoanálisis. Es un saber postulado, a partir del adulto, acerca de *lo infantil: el niño en el adulto*, y acerca de la infancia. Estructuración edípica de la familia e institución del sujeto en tanto humano, por el imperativo de la diferenciación. Trío edípico y ley de prohibición. De su tramitación o sus fallas

¹ Apuntes de Gilou para Clase de Instituciones en la Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria, cedidos por la autora. El subrayado es original.

surgirá el destino: historia de vida o de muestra psíquica. La vigencia de una Ley –función de Tercero–, legaliza al sujeto en tanto humano, y *pone límites a la violencia* de las relaciones familiares al mismo tiempo que promueve los procesos simbolizantes, al inscribir la ley en las subjetividades, constituye el deseo y le pone límite. Al precio de “inhibiciones, síntomas y angustia”.

El oficio de padre es de representar la Ley, y no de ser legislador, creer ser él la Ley, en un fantasma de autoengendramiento. **No sería entonces un padre, sino un Amo** que exige servidumbre y un amor a muerte. Narciso imaginario, que no puede reconocer al hijo como hijo, como otro, soportar su diferencia, ni ayudarlo a constituirse como sujeto ya que él mismo sin duda, tiene serias dificultades de estructuración, no reconociendo la Ley que le prohíbe a él también crimen e incesto. Si tenemos tiempo les hablaría de las situaciones límite que, en nuestro país, configuraron el secuestro de niños y la usurpación de identidad.

Los deseos más primarios –con su corolario de servidumbre– son de completud, fusión y posesión –con su corolario de servidumbre–. Pleno reino del Narcisismo. La estructuración del narcisismo es prerequisito indispensable para poder soportar su pérdida, aceptar la renuncia a la totalidad, reconocer la Ley, y conectarse con el mundo, estableciendo lazos sociales: reconocimiento del otro, semejante y diferente.

Aquí **la función de la madre** es de gran importancia; sostén indispensable no solo por sus cuidados y para la sobrevivencia, sino en tanto constituye el cuerpo como *cuerpo erógeno, y promueve la entrada en el lenguaje*, al traducir el llanto en llamado, es decir en mensaje hablable. Podrá entonces soportar el alejamiento, y permitir la alternancia simbolizante de presencia–ausencia. Si falla en su función, y su relación con el niño es de complacencia en la fusión, lo tomará como objeto de su satisfacción, y no le permitirá constituir el narcisismo de manera adecuada. Si el narcisismo es frágil, –y en función de ello a menudo rígido– fácilmente caerá en diversas formas de psicosis con intentos fallidos de restitución, en inflación narcisista. (Neurosis narcisísticas llamaba Freud a la psicosis. Véase Schreber). Reconocerlo como **otro**, es condición básica para que el niño pueda ir constituyéndose como sujeto. Ella tendrá que poder renunciar a ser ese Otro primigenio todopoderoso, terrible amo si no permite articular una diferencia.

Si no hay legalidad, los efectos son devastadores; que el padre ocupe un lugar significativo para la madre y que él pueda transmitir el principio de diferenciación, actuando como tercero, significará una pacificación de las relaciones –aunque atraviesen emociones violentas– pues estas encontrarán un límite.

La constitución de la subjetividad tiene sus condiciones, contradictorias, y a veces dramáticas para poder operarla, *constituyéndose simultáneamente el sujeto y el otro*. Las incertidumbres y fragilidades del proceso de subjetivación, necesitan de la mano institucional. Pero la institución no es pura gestión, es *proceso simbólico* que debe garantizar el *principio genealógico de filiación por el cual se constituye el sujeto, instituido*. Esto en su faz universal, que tendrá variaciones según las culturas; pero gracias a ello, *el sujeto se inscribe en su cultura*, en su sociedad, a través de mediaciones, la primera de las cuales es la familia.

La sociedad es una organización con poder normativo –**el Derecho** y sus instituciones–, compuesta por *sujetos diferenciados*, unos de otros, por la marcación de los lugares simbólicos, y diferenciados *también* en su propia estructuración, *por la división constituyente*. Es “la otra escena”, **el inconsciente**, descubrimiento inconfortable, más allá de lo técnico–científico; ahí trabaja el psicoanálisis.



El principio de diferenciación, es un imperativo, que el psicoanálisis reconoce, de vida o muerte subjetiva, pues en él se funda la hominización, el proceso simbólico de humanización, de subjetivación, donde se anudan Ley, división y deseo. **No hay sujeto auto fundado**. El autoengendramiento es una representación psicótica, intento de restitución ante un estado de de-subjetivación. Los *procedimientos* de subjetivación son las *identificaciones*, fondo inconsciente del **nudo edípico**, *incesto y crimen, y ley de prohibición*. *Las identificaciones nos constituyen* y hay un terror subjetivo de perderlas pues esto equivale a una amenaza de expulsión, absorción, aniquilación y hasta disolución.

Cuestiones de familia: dimensión institucional, lugar de proyecciones de las identificaciones inconscientes; juego de funciones, *imbricación subjetiva en el límite de la identidad y la alteridad*. **La palabra hará de puente** pues ella liga y separa al mismo tiempo; palabras instituyentes de la filiación cuya ausencia o perturbación, será de graves consecuencias. La clínica del Edipo es donde se juega el destino de las filiaciones. Ya antes de nacer, el niño es tomado en el juego de representaciones y discursos; y en el juego –el inter juego– de funciones en su linaje, por lo menos tres generaciones, y en un encadenamiento institucional familia-ciudad. *Se transmiten inconscientes, efectos de la articulación a la prohibición*, en juego en cada generación. Efectos que son *solo alcanzables por su transgresión o su falla*. Toda producción sintomática, cultural o singular, surge en las fallas de la estructura y de las funciones.

El contrato social –sujeto a modificaciones–, tiene su fundamento simbólico, en cierta manera *sacrificial*: permite diferir el asesinato fundante, simbolizarlo en creatividad o en sufrimientos y síntomas.

Las categorías elementales de la identidad pasan por los *intermediarios*: *los padres*, que proveen imágenes identificatorias posibles o imposibles. Pero la familia no es más que el escenario, no es el principio operatorio. Dice P. Legendre que el **concepto de Padre**, problemática de la ley y el límite, *se familiariza, se privatiza, pero que es un principio político, discurso dogmático explícito* –rey o religión–, *u opaco* –modernidad: tecno-ciencia, mercado–. Y que la fragmentación del discurso normativo vuelve opaca la relación de lo político y la filiación.

El **Derecho** debería ser el guardián y el garante del capital simbólico de la filiación, y antidoto de los fantasmas de autoengendramiento que, engañosamente ofrecidos, en el desamparo con el que nace, son oferta al sujeto de auto-destruirse. El Estado plantea simultáneamente, ofertas de de-subjetivación masivas, y máscara de salvador.

Esto cobra para nosotros, con la exclusión creciente, un valor dramático, por no decir trágico.



REGLAMENTO REVISTA “BARQUITOS PINTADOS. EXPERIENCIA ROSARIO”

Contenido

I. Consideraciones Generales

II. De la Estructura de Gestión de la Publicación Científica Académica

III. De los Contenidos de la Publicación Científica Académica

IV. De la Política Editorial de la Publicación Científica Académica

V. De la presentación de la Publicación Científica Académica

Anexo I Referato

I Consideraciones Generales

Artículo 1º: Objeto

El presente reglamento se establece para regular todos los aspectos de edición y publicación de la revista científica académica de la Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario.

Artículo 2º: Alcances

Las pautas establecidas en este reglamento serán de observancia obligatoria para los integrantes del Comité Científico, de Redacción y de Referato que participen de la edición y publicación de la revista científica académica de la Carrera cualquiera sea su soporte.

Artículo 3º: Política editorial

Las normas de este reglamento se aplicarán a la publicación Científica Académica en el contexto de la política editorial de la Carrera, que anualmente fijará el Comité Científico conjuntamente con el Comité de Redacción que conforma la Estructura de Gestión de la Publicación Académica de la Carrera.

II. De la Estructura de Gestión de la Publicación Científica Académica

Artículo 4º: Director Editor

El Director Editor será quien ejerza la Dirección de la Carrera

Artículo 5º: Comité Editorial y Científico

La Publicación Periódica Académica contará con un Comité Editorial formado por un Director Editor que será responsable de la coordinación general de la edición y publicación, un Coordinador editor, profesional o grupo de profesionales nombrados por el director–editor para el proceso de edición, publicación y mantenimiento de la Revista, un Comité Editorial formado por ex alumnos de la carrera que colaboran en general con el Director/editor, el Coordinador/editor y el Comité Científico con distintos niveles de participación.

Artículo 6º: Comité de Referato

La Publicación Periódica Científica Académica contará con un Comité de Referato, el que estará integrado por un grupo de expertos que evaluará de forma anónima los artículos a publicar, velando por su originalidad, pertinencia y calidad académica de acuerdo a lo establecido en el Anexo I del presente reglamento.

Los cargos de la estructura de gestión de la publicación serán ejercidos ad honorem.

III. De los Contenidos de la Publicación Científica Académica de la Carrera

Artículo 7º: Del Contenido

Los artículos a publicar pueden ser de los siguientes tipos:

a. Científicos: los cuales no deben superar las veinte carillas, ni ser inferiores a las ocho carillas.

b. De actualidad

Todos en formato A4, a un espacio, Arial 12.

IV. De la Política Editorial de la Publicación Científica Académica de la Carrera.

Artículo 8º: La política editorial deberá contar como mínimo con los siguientes aspectos:

a. El sistema de arbitraje utilizado para la selección de artículos a publicar.

b. Las normas que regirán la presentación de artículos, de edición y la cantidad mínima de trabajos a publicar en cada número.

c. Los medios de financiamiento y distribución en consonancia con la gestión editorial de la Carrera.

d. Los criterios para participar en proyectos cooperativos académicos (bases de datos, repertorios internacionales, bibliotecas digitales y otros medios).

V. De la presentación de la Publicación Científica Académica de la Carrera

Artículo 9º: La publicación científica académica deberá contener:

a. El título completo, ISSN, numeración, fecha y membrete bibliográfico.

b. Los nombres del Editor Responsable y Operativo, del Comité Científico y del Comité de Referato de la publicación, debiendo proporcionar para todos ellos los nombres de las instituciones a las que pertenecen.

c. El membrete bibliográfico, el que deberá aparecer al inicio de cada artículo y en cada página de los artículos publicados.

d. Tabla de contenido, índice o sumario en los que consten los datos de título, autor y página inicial.

e. El nombre de la institución a la que pertenece el autor o autores de cada artículo.

f. Los instructivos de la publicación, las instrucciones a los autores sobre el envío de originales y resúmenes, indicando las fechas de recepción y aceptación de originales.

Anexo I Referato

1. Definición:

Se entiende por referato el grupo de expertos que en el marco de la publicación científica evalúa los artículos en forma anónima a fin de garantizar la validez de los contenidos académicos de la publicación.

2. Características:

Anonimato

El referato es asimétricamente anónimo. Esto significa que el autor no sabe quién o quienes van a revisar su trabajo y que los referees no conocen el nombre del autor.

Especialización

El referato es ejercido por investigadores ampliamente reconocidos como especialistas destacados en el tema y la problemática abordada por el trabajo sometido a revisión.



Individualidad

El referato es ejercido en forma individual. Aún cuando es común que un trabajo sea sometido a la revisión de dos referees, cada uno de ellos realiza esa tarea en forma personal y sin pedir la colaboración de terceros. Cada referee desconoce quiénes han sido designados para revisar el mismo trabajo. Esta es otra asimetría, puesto que un trabajo puede (y de hecho suele) tener varios autores. En cambio, los referees son individuos y no equipos.

Argumentación

El referee debe sostener sus conclusiones con argumentos sólidos a favor o en contra del trabajo presentado. Estos argumentos son remitidos por escrito y puestos en conocimiento de los autores. Si el referee considera que el trabajo no es original, debe compararlo con trabajos previamente publicados. Si ve errores o falencias debe señalarlas claramente. Si siente que los resultados no son relevantes, debe fundamentar su opinión, en el marco de la problemática central dentro del tema en cuestión.

Recomendación

Las conclusiones del referee son recomendaciones destinadas al Editor Responsable. Pueden ir desde el apoyo más entusiasta hasta el rechazo más profundo. La opinión del referee también puede quedar supeditada a pedidos de correcciones o ampliaciones que el autor deberá realizar antes de acceder a una segunda revisión. El referee también puede sugerir enmiendas o solicitar la eliminación de una parte del trabajo. Esta característica impone una separación entre las personas que evalúan el trabajo, y quienes toman la decisión final de aceptarlo o rechazarlo.

Gratuidad

Los referees no reciben ningún tipo de compensación económica por su trabajo.

Declinación

Si el referee considera que no está en condiciones de evaluar el trabajo, por escapar a su área de investigación, puede declinar su participación esgrimiendo precisamente esa razón.

Rotación

La elección de referees no recae siempre sobre los mismos especialistas.



POLÍTICA EDITORIAL

La Revista Académica Científica de la Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria difunde trabajos desde diversas perspectivas teórico metodológicas en el plano de la investigación y la experiencia realizadas por alumnos egresados de dicha Carrera y ya documentados en los respectivos trabajos integradores finales en consonancia con los lineamientos temáticos anuales establecidos por el Comité Científico y la Dirección de la Carrera. La cantidad de trabajos a publicar será de cinco (5) como mínimo en cada número. La Revista se completará con artículos de actualidad (Dossier, Entrevistas).

El Comité Editorial sugerirá al autor(a) adiciones, modificaciones y todo tipo de recomendaciones para mejorar la calidad y presentación de su manuscrito. Su publicación se condicionará al acatamiento de todas las observaciones o sus justificantes.

El Comité Editorial se reserva el derecho de aceptar o rechazar los trabajos, no existe la obligación de publicar los documentos recibidos. Es importante recalcar que la última decisión para la publicación o rechazo corresponde exclusivamente al Comité Editorial, el cual tomará en cuenta, sin que sea vinculante la opinión de los dictaminadores. En los casos en que haya discrepancia se decidirá por mayoría simple.

El Comité Editorial no se responsabiliza de las opiniones expresadas, ni los datos presentados en los trabajos. El contenido de los mismos es de absoluta responsabilidad de los autores, quienes completan la declaración jurada de autenticidad de la autoría y originalidad de su manuscrito.

Los trabajos presentados para su publicación, serán sometidos a un proceso de arbitraje y evaluación de “doble ciego”, que ejercen pares científicos externos a la revista, tanto nacionales como internacionales, esto implica que los evaluadores desconocerán la identidad de los autores y viceversa, según lo establece el Reglamento de la publicación.

El autor deberá enviar electrónicamente y en el mismo momento de envío del trabajo, un curriculum vitae de máximo 10 líneas, donde indique su grado académico más alto, lugar donde lo obtuvo, actual afiliación institucional, intereses de investigación, un informe de sus publicaciones

Normas Editoriales para los autores

Estilo

- La tipografía para el cuerpo del texto es Times New Roman, tamaño doce.
- Sangría 1 cm.
- Eliminar todo subrayado o negrilla del cuerpo del texto.
- El interlineado de todos los textos a un espacio.
- Los énfasis se señalarán con cursiva, también dentro de citas textuales.
- En el caso de citas, una nota al pie debe señalar que el énfasis es añadido.
- En caso de palabras con ‘extra sentido’, usar comillas simples.
- En el caso de palabras adoptadas o palabras en otro idioma usar cursiva únicamente. Por ejemplo: *in vacuo*, *mouse*, *stock*.
- Usar un solo atributo para resaltar algo; es decir, no usar comillas y cursiva para resaltar una palabra u oración.
- Evitar el uso de mayúsculas en el cuerpo del texto para poner énfasis en una idea o concepto; es suficiente el uso de cursivas.
- Cuidar la ortografía.
- No utilizar anglicismos y, en general, palabras que tienen una equivalencia en español.
- Se desaconseja el uso recurrente de listados con viñetas o puntos de información en el cuerpo del texto.
- El signo de número para las tablas y las referencias bibliográficas es N mayúscula, punto y signo de grados: N.º. En el cuerpo del texto escribir la palabra “número”.
- Las fracciones decimales de las cantidades se separarán con espacios, no con punto. Por ejemplo: 3 982 y no 3.982. En el caso de un año calendario, no se separa con punto: “La primera edición se publicó en 1955” y no “La primera edición se publicó en 1.955”.
- Los decimales de cantidades enteras se separan con coma y no con punto. Por ejemplo: “Afectó al 22,3% de la población” y no “Afectó al 22.3% de la población”.
- En el cuerpo del texto los números de uno a diez, así como las decenas entre diez y cien deben escribirse con letras. Por ejemplo: “Acudieron al llamado unas veinte personas” y no “Acudieron al llamado unas 20 personas”. Pueden exceptuarse de esta regla, como en el ejemplo anterior, los porcentajes.
- Ningún párrafo debe comenzar con una cifra escrita con números.
- “Estado” se escribe con mayúscula cuando se refiere a un país, no así cuando se refiere a una porción de territorio: “estado de Chiapas”.
- Ningún cargo se escribe con mayúscula: presidente, intendente, diputado, coronel, etc. Se escribe con mayúscula: Presidencia de la República, Municipalidad de Rosario, Gobierno de Brasil. También son nombres propios los nombres de eventos o congresos: Congreso Mendocino de Filosofía, Congreso 50 Años.
- El accidente geográfico se escribe con minúscula, pero el nombre con mayúscula. Por ejemplo: volcán Copahue, península de Valdés.
- Toda sigla se escribirá con mayúscula.



Índice, título y subtítulo

- Título general: con negrita, centrado, un punto arriba el tamaño de la fuente, mayúscula solo la primera palabra.
- Título: con negrita, mayúscula solo la primera letra de la primera palabra (salvo que haya un nombre propio), alineado a la izquierda.
- Subtítulos: un espacio de sangría a la derecha. Negrita, no usar mayúsculas (solo la primera), sin números, sin letras, un espacio de separación del párrafo anterior.
- Subtítulos de subtítulos: dos espacios de sangría a la derecha, no negrita, cursiva, no mayúsculas, sin números, sin letras, un espacio de separación del párrafo anterior.
- Después de una tabla o una cita larga que lleve sangría a izquierda y derecha, el párrafo siguiente comienza sin sangría.
- El índice debe ser lo más sucinto posible. Debe contener el capítulo y las partes del capítulo (o acápite) únicamente; es decir, máximo dos niveles. Evitar la numeración por la que se asigna 1.1, 1.1.2, a, b, c etc. a cada acápite.

Citas

- Las citas textuales van entre comillas inglesas (“ ”) y debe señalarse la referencia bibliográfica: autor, año y número de página.
- La referencia para las citas de entrevista es: código (o nombre) y año.
- Por ejemplo: (Entrevista a dirigente barrial, 2011), (Entrevista a Gastón Ramírez, 2010).
- Citas textuales largas (más de cuatro líneas): con sangría a derecha e izquierda sin comillas y sin cursiva, en fuente más pequeña (tamaño 10). La cita usará comillas en caso de que dentro de esta intervenga otra persona distinta del autor o en la fuente se hayan usado comillas.
- Citas textuales cortas en el cuerpo del texto, entre comillas; no usar cursivas a menos que se quiera dar énfasis.
- Una cita textual dentro de otra o una palabra entrecomillada en una cita se señala con comillas simples.
- Cuando en el cuerpo del texto se cita o se hace referencia a un autor, poner la referencia seguido de la cita y no como nota a pie de página. De la siguiente forma: (Manrique, 2000). Si se trata de una cita textual –que se señala entre comillas–, indicar el número de página: (Salvá, 2006: 13).
- La referencia completa (año, título, editorial, etc.) solo debe constar al final del texto en la Bibliografía.

Tablas, gráficos, mapas

- Las tablas (o cuadros), los gráficos, los diagramas, los mapas, las imágenes y las fotografías se ubicarán en línea con el texto; es decir, centrados y separados un espacio

del cuerpo del texto arriba y abajo.

- Todas las tablas, los gráficos, los diagramas, los mapas y las fotografías deben señalar su fuente. En caso que hayan sido elaboradas por el autor la referencia de la fuente debe decir: Elaboración propia.
- No utilizar la denominación “figura”.
- El título de las tablas se escribirá centrado, con negrita, con mayúscula la primera letra, acompañado por la numeración respectiva y con un subtítulo, en la siguiente línea, que lo identifique:
- Cuando se mencione la tabla, el cuadro, el gráfico, el mapa, la imagen o la fotografía en el cuerpo del texto la referencia irá como en el título y entre paréntesis.

Bibliografía Final

- Una indicación básica: en la bibliografía solamente deben constar los libros y autores que se mencionen en el texto.
- Del mismo modo: todas las obras citadas deben constar en la bibliografía.
- Orden estrictamente alfabético.
- Todos los títulos de libros se escriben en mayúscula la primera palabra y, desde luego, los nombres propios. El resto de palabras van en minúscula.
- En el caso de varias publicaciones de un mismo autor, ordenar de acuerdo al año de publicación en orden cronológico: desde el más antiguo al más reciente.
- En el caso de varias obras del mismo autor en el mismo año, identificarlas como a, b, c. Por ejemplo: Arese (2003a), Arese (2003b).
- No usar mayúsculas para escribir el apellido de los autores. De esta manera: Ferguson, James y no: FERGUSON, James.
- Si se hace referencia a más de una obra del mismo autor, no es necesario escribir de nuevo el nombre.
- Sin embargo, debe escribirse la referencia completa cuando se trate de una obra escrita en colaboración.
- Los títulos de los libros se deben escribir en el idioma y con la ortografía del título original. La ciudad en la que se imprime el libro debe escribirse siempre en español.
- La secuencia es: autor (apellido y nombre), el año (entre paréntesis), luego y separado por punto el título (en cursiva), después el lugar de publicación (ciudad) y la editorial.
- En el caso de más de un autor: el primer autor va primero el apellido y luego el nombre separado con coma; pero el segundo va primero el nombre y después el apellido sin coma.

Ejemplos

Un autor

- Texto: (Bayer, 2012: 65)
- Bibliografía: Bayer, O. (2012). La Patagonia rebelde. Buenos Aires: Booket.

Dos autores

- T: (Berger y Luckman, 2007: 101–102)



- B: Berger, P. y Luckman, Th. (2007). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Cuatro o más autores

- T: (Laumann et al., 1994: 262)
- B: Laumann, E. O., Gagnon, J. H., Michael R. T. y Michaels, S. (1994). *The social organization of sexuality: Sexual practices in the United States*. Chicago: University of Chicago Press.

Coordinador, traductor o compilador en lugar de autor

- T: (Jensen, 1986: 91–92)
- B: Jensen, H. (Comp.) (1986). *Teoría crítica del sujeto*. México: Siglo XXI.
- Capítulo u otra parte de un libro
- T: (Cappelletti, 2003: 101–107)
- B: Cappelletti, A. (2003). “Marxismo y psicoanálisis en la obra de W. Reich”. En *Materiales para una historia epistemológica de la psicología*. Rosario: UNR Editora.

Prefacio, prólogo, introducción o partes similares de un libro

- T: (Noussan Letry, 1982: XX–XXI)
- B: Noussan Letry, L. (1982). “Introducción”. En *Apología de Sócrates, Platón*. Buenos Aires: Astrea.

Reseña de libro

- T: (Marquín, 2002: 16)
- B: Marquín, E. (2002). “Poesía en la oscuridad”. *Reseña de El último de los hombres sabios, Elisa Mejía*. *Futuros* N° 8: 16.

Libro publicado electrónicamente

Si un libro está disponible en más de un formato, debe citar la versión consultada; cabe también enumerar otros formatos. Si una fecha del acceso es requerida por el coordinador o la disciplina, inclúyase al final de la referencia, como en el ejemplo.

- T: (Kurland y Pérez, 1987)
- B: Kurland, P. B. y Pérez M.
- (Comps.) (1987). *La primera Constitución*. Baltimore: University of Siracuse Press. Visita 16 agosto de 2002 en <http://press-pubs.siracuse.edu/founders>

Revistas

El nombre de los artículos de revistas va entre comillas y el nombre de la revista en cursiva. Debe indicarse las páginas en las que se encuentra el artículo y el número de la revista. Hay dos formas de citar: latina y anglosajona. En el primer caso, por lo general, la revista está acompañada por la numeración cronológica. En el segundo, la nomenclatura incluirá el “volumen” que se refiere al año de publicación y el “issue” que se refiere al número de revistas que se ha publicado ese año.

Artículo en una revista impresa

- T: (Narvárez, 2013: 67)
- B: Narvárez, J. (2013). “Violencia barrial, la tensión social como crisis humanitaria”. En *Tesis psicológica* Vol. 8 N° 1.

Artículo en una revista digital

Si una fecha del acceso es requerida por su editor o disciplina, se incluye al final de la referencia.

- T: (Hlatky et al., 2002)
- B: Hlatky, M. A., Boothroyd D., Vittinghoff E., Sharp P. y Whooley M. A. (2002). “Quality-of-life and depressive symptoms in postmenopausal women after receiving hormone therapy: Results from the Heart and Estrogen/Progestin Replacement Study (HERS) trial”. *Journal of the American Medical Association* N.º287. Visita 7 enero de 2004 en <http://jama.ama-assn.org/issues/v287n5/rfull/joc10108.html#aainfo>

Periódicos

Los artículos periodísticos se pueden citar en texto corriente (“Como Simón García lo anota en *La Capital* del 20 de junio de 2012...”). El nombre del periódico debe escribirse en cursivas.

- T: (García, 2012)
- B: García, S. (2012). “Los debates de la Asamblea”. *La Capital*, junio 20, Sección Editorial.

Si se trata de un artículo no firmado en lugar del autor se escribe el nombre del periódico.

- T: (*El Comercio*, 20 junio 2012)
- B: El Comercio (2012). “Argentino: nuevo técnico”. Sección Deportes, 20 junio 2012.

Tesis o disertación

- T: (Alomar, 1991: p 22–29, 35)
- R: Alomar, M. (1991). “La repetición de los patrones de comportamiento- acción en un internado para pacientes psiquiátricos post traumáticos. Presentación de casos”. Disertación doctoral, Universidad de Guayaquil.

Referencias electrónicas

Cuando se dispone de una versión electrónica que es una reproducción de la versión impresa se indica al final cuál ha sido la versión y el link. Este caso suele presentarse cuando se mencionan capítulos de libros y artículos de revistas.

Si aparece distinto a la versión impresa o si solo existe en Internet se pone al final la fecha de la visita y el link.

- T: (Mercurii, 2002)
- B: (Mercurii, L. (2002). “Diversas formas de la democracia”. Visita 14 de junio de 2007 www.basededatos/políticaspublicas/mercuri.com



En este número:

Nota Editorial.....	7	Silvana Lagatta Producción de subjetividad y trabajo docente. Las tramas del desamparo en la escuela.....	133
Dossier Gilou García Reinoso, Juan Carlos Volnovich y Liliana Baños Mesa redonda: Prácticas en el ámbito de lo público. Historia y transmisión.	19	Soledad Secci Lo fraterno en la constitución subjetiva.....	147
Silvia Grande, Gisela Zampiero, Gabriela Mana Lo grupal como marco: la tensión entre lo singular y lo colectivo.	39	Entrevista. El legado de Gilou García Reinoso Entrevista a Juan Carlos Volnovich..... Entrevista a Elina Aguiar..... Entrevista a Débora Tajer.	171 177 183
Experiencia Rosario Iván Branner Habitar instituciones: caja de herramientas para el análisis y el acompañamiento de situaciones colectivas.	61	Homenaje. El legado de Gilou García Reinoso Juan Carlos Volnovich Lo que Gilou quería que fuera dicho sobre su vida.....	189
Analfía Tannuri La problemática de género en contexto de marginalidad. Lecturas de una experiencia.....	75	Blas de Santos A Gilou y de las marchas desandadas	191
Laura López Papucci Prácticas interdisciplinarias en infancia: dispositivos facilitadores	89	Marcelo Viñar Evocando a Gilou García Reinoso.	193
Rosario Telleria La función de filiación en instituciones de alojamiento.. Un análisis mediante ceremonias mínimas.	99	Graciela Guilis Semblanzas de Gilou.	195
María Victoria Corrales La filiación en la clínica psicoanalítica: del estrago al lazo. Preguntas alrededor de la transferencia.	113	Ana Bloj Entrevista a Gilou García Reinoso.	199
Juliana Sabadotto “Sin escenario adecuado no hay escena”. Construcción de condiciones habitantes para la participación de niños y niñas en espacios artísticos....	119	Escritos inéditos de Gilou Dra. Gilberte Royer de García Reinoso Respuesta a una encuesta para la Gaceta de la F.A.P. (Federación Argentina de Psiquiatría). Año 1970.....	205
		Dra. Gilou Royer de García Reinoso Filiación.....	207
		Reglamento de la Revista.	211
		Política editorial	215
		Normas editoriales para autores.	216