Año VIII – Número 8
Diciembre de 2024
ISSN 2591-4588



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

"Barquitos pintados"

Experiencia Rosario

Clínica e Institución
Una transmisión

Dedicado a Liliana Baños

SECRETARIA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
AD CONFINGERE HOMINEM OPERTANEUM

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 de la revista: **https://barquitospintados.unr.edu.ar**

Diseño tapa e interior: **Estudio Metonimia Diseño | Lucas Mililli**
Control general: **Claudio Cúneo**
Impresión: **FERVIL IMPRESOS S.R.L.**
Av. Alverdi 292 bis | 2000 Rosario | Argentina

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

Primera edición: Agosto 2025

Autoridades de la Facultad de Psicología
Decano: Psic. Soledad Cottone
Vice Decano: Psic. Mirta Spedale
Sec. de Estudios de Posgrado: Dra. Ivonne Lauss

"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. Cecilia Vescovo
Esp. Mariana Spina Rinaudo
Esp. Laura Codina
Esp. Tatiana Moreno
Esp. Delfina Rossi
Esp. Paola Benítez
Esp. Sandra Ferraro
Esp. Lucía Briguet
Esp. Soledad Secci
Esp. Celeste Ghilione
Esp. Laura López Papucci
Esp. Diego Peralta
Esp. Gisela Santanocito
Esp. Laura Crespín
Esp. Denise Silberman

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 VIII / Número 8 / Diciembre 2024
ISSN 2591-4596

A media vida*

a la memoria de mi madre

* Nicolás Garrera-Tolbert (Rosario, 1976) enseña filosofía y practica el psicoanálisis en Nueva York. Su primer libro de poemas es Los manantiales oscuros (Córdoba: Alción, 2022). Los poemas que aquí se presentan integran un segundo libro de próxima aparición, Onírico pampeano. Contacto: nicolasgarrera@gmail.com y www.drnicolasgarreratolbert.com

Nicolás Garrera-Tolbert

(Untitled #3)

Se está muriendo,
se muere en su cama ardiente,
se muere antes que aparezca
su fulgor anónimo,
el resplandor, el señuelo,
el sueño de sus cenizas,
antes que alguna luz malhechora
termine de aniquilarla;
se muere a sus anchas,
pero en verdad
se ahoga en un río estrecho;
se muere lo que distraía de su sombra,
su engaño dulce e incierto,
su figura apareciente
en los abismos de mi existencia;
se muere cansada, oblicua,
en un declive prematuro;
su semblante también muere,
y lo que en él había de terruño,
de sosiego
en su prístina ascendencia

se está muriendo,
y con ella mis palabras
que nacen muertas de mi boca,
transidas por una pena
que me ha vencido a destiempo
por anticipación de tanta muerte

se está muriendo,
se muere en su cama ardiente:
muere bien muerta madre mía,
hermosa y rediviva,
por siempre renaciente
en mi tempestad.

(Untitled #7)

Primera noche
fuera del mundo.

Primera noche
encendiendo adentro
un túnel milagroso
donde escaparte,
con el cuerpo-polvo-olvido
atada a nadie ni a nada,
desterrándote
a cielo abierto.

Primera noche
sin descanso,
expuesta íntegra
de par en par.

Te atravesás sin quererlo:
la transparencia del cielo sos,
el cielo mismo sos,
porque ya no hay querer que valga
y es tu primera noche
y ya estás vencida.

Ni siquiera el Hijo te alberga,
ni en la última noche siquiera:
más transparente que nunca,
sos el alma de las cosas muertas.
Si al menos fueras su sueño.

I

Mi madre
es real
en el sueño;
en la vida,
no lo sé.

*

La madrugada
espera:

la noche
se asienta
en su palacio
de tristes
ciegos.

*

Mi madre
era el festín de la vida:

desgarraba
con afán
la lúgubre
tela del sueño.

*

Niño-lobo
aullando
en la tiniebla:

mi cuerpo resplandece
entre sus escombros.

II

Madrugada.
Mi madre espera
en la antesala del sueño.

Quiere llegar hasta mí:
le sobra tiempo / es desde ahora
la largura misma del tiempo.

*

Mi madre juega a escondidas.
Cuenta sus cuentas,
la insomne.

*

Mi padre la alumbra,
la sigue de cerca.

Vetusto,
no puede dejar
de admirarla:
ve en ella la exuberancia
que ya no es,
y la odia por ello.

*

Mi madre espera entre mis ropas,
en el suplicio del sueño:
está al acecho
en todas partes.

*

Mi madre no sabe cómo morir,
la insomne.

*

Su tiempo en la muerte se hizo esperar,
como su tiempo en el sueño.

Luego, mi propia muerte
será su tiempo también
al unirnos, al entrar juntos,
en el Gran Silencio.

Edición Especial en Homenaje a Liliana Baños y su transmisión



Liliana Baños (1950-2022) nació y vivió en Rosario. Psicoanalista. Integrante del Comité Científico de esta Revista Barquitos Pintados.

Psicóloga, recibida en la Escuela Superior de Psicología de la Facultad de Humanidades y Artes en el año 1973. Se dedicó a la práctica del psicoanálisis tanto en el ámbito de su consultorio particular como en instituciones públicas.

El ejercicio de la práctica del psicoanálisis en consultorio particular lo desarrolló, desde 1973, en los Consultorios de Psicoanálisis Sigmund Freud de Rosario (una casa de altos ubicada en Juan Manuel de Rosas 1134). Compartió ese espacio durante más de cuarenta años con José Elbert, Marta Riveira, María Laura Crespo, Lidia Kieffer y Juan Ritvo, por algún tiempo participaron también Virginia Thedy y Livio Cabral. Entre 1992 y 2002, sostuvieron allí un grupo de lectura y discusión sobre cuestiones teóricas y dificultades clínicas a partir de trabajos de los participantes. Con una frecuencia quincenal, informalmente lo llamaron "reunión de los sábados". También participaron de estas reuniones de lectura en los Consultorios otros psicoanalistas de la ciudad como Miguel Ferrero, Roberto de Paul, Enrique Monte, Alicia López Groppo, Ana Serra y Cristina de Biasi, entre otros.

Realizó parte de su formación en el Centro de Estudios Psicoanalíticos (C.E.P.) desde 1973 hasta 1976 y fue miembro de la Escuela de Psicoanálisis Sigmund Freud de Rosario desde 1979 a 1992.

Participó activamente en la Asociación de Psicólogos de Rosario y luego en el Colegio de Psicólogos de la Provincia de Santa Fe 2da. Circunscripción en diversas actividades. Fue miembro del Tribunal de Ética y Disciplina del mismo entre 1992 y 2010.

Formó parte de diferentes grupos de estudio coordinados por analistas como Juan Ritvo, Luis Giunípero y Anabel Salafia. Desde 1991 (y por veinte años) integró un grupo de estudio en Buenos Aires, espacio de trabajo e intercambio sobre la clínica psicoanalítica donde se discutía a partir de la presentación de producciones escritas de los integrantes, algún tema de particular interés o un texto. Participaron de estas reuniones mensuales Stela Cinzone, Juan Ritvo, Juan Molina, Isabel Steinberg, Marcelo Rapoport y Cristina Ochoa.

A fines de la dictadura y en la apertura democrática se incorporó como supervisora en la experiencia de la Interhospitalaria y en la Experiencia Piloto de la Residencia de Posgrado y, desde 1989, en la Residencia de Posgrado de Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria (desde 1989). En el año 2000, a partir del nombramiento docente, integró, de forma estable, la Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria de la Facultad de Psicología de la UNR. En este espacio desplegó tareas de supervisión, coordinación de Sección Clínica, dictado de seminario y retrabajos clínico-institucionales junto a Iris Valles, Silvia Grande y Silvia Lampugnani.

Dictó, desde el año 2005, con Isabel Steimberg el Seminario Dificultades de la Práctica del Psicoanálisis en la Maestría en Psicoanálisis (Facultad de Psicología. UNR) dirigida por el Dr Carlos Kuri. En el año 2012, este seminario fue sistematizado para su publicación por Homo Sapiens con título homónimo.

Llevó adelante supervisiones en equipos de instituciones públicas de Rosario (hospitales, cárceles, centros de salud, escuelas y de diversos dispositivos) del ámbito municipal y provincial y de otras localidades de la provincia. Como reconocimiento de su trabajo de supervisión la Dirección de Salud Mental del Ministerio de Salud de la Provincia de Santa Fe la designa como Supervisora y Capacitadora de salud mental desde el año 2009, función que ejerció hasta su jubilación.

Fue docente invitada, expositora, panelista y coordinadora de diferentes secciones clínicas, seminarios, cursos y jornadas; dictados en cátedras de la UNR, en servicios asistenciales, escuelas de psicoanálisis y agrupamientos de analistas, centros de trabajo, residencias y Colegio de Psicólogos. Participó en el dictado de un seminario como invitada de la Universidad Estadual de Campinas en Brasil, de la mano de Rosana Onocko y Gastao Souza Campos.

Su trabajo constituyó para quienes hemos compartido estos distintos espacios una apuesta al pensamiento, a la discusión, al disenso y a producir en un esfuerzo de dar razones frente a una práctica de la dificultad.

Agradecemos especialmente a sus hijos: Luciana Ritvo y Nicolás Garrera Tolbert por habernos permitido el acceso a su biblioteca y a sus escritos; nos une a ellos el profundo cariño por Lili, que hoy queremos honrar.

Su producción escrita ha sido publicada en:

- *Dificultades de la práctica del Psicoanálisis,* de Ed. Homo Sapiens (2012), en co autoría con Isabel Steimberg.
- Prólogo del libro *Superyó y filiación. Destinos de la transmisión*, de Bugacoff A., Czerniuk R., Hamimovich E., Kreszes D. y otros) de Laborde Editores (2005), en co autoría con Silvia Grande.
- *Con y sin el padre* de autores varios, con su artículo "Acerca del diagnóstico", de editorial Homo Sapiens de Rosario (1998).

y en diferentes Revistas:

- *Escuela de Psicoanálisis Sigmund Freud de Rosario* (*Verlag* Nº 1; *Argumentos* Nº 1, 2 y 6 y *Cuadernos de Psicoanálisis freudiano* Nº 1 y Nº 9).
- *Revista Kaos* Nº 3, *Revista la perra* Nº4, Revista *Psicoanálisis y Hospital* Nº 9 y Nº 12, y *Revista Nadja Nº 6*.

Sus trabajos inéditos, rastreados y recuperados (fotografía de sus producciones –manuscritos o tipeados a máquina– y transcripción a texto de videos) se digitalizaron y ordenaron junto con las copias de lo publicado en Revistas, en carpetas para uso personal de la familia. Existen disponibles en formato de video, algunas de sus ponencias en Jornadas y una entrevista en el sitio web de la plataforma YouTube.

Gran parte de su biblioteca personal fue donada por los familiares al Colegio de Psicólogos 2da. Circunscripción de Rosario.

NOTA EDITORIAL

Clínica e Institución. Una transmisión. Dedicado a Liliana Baños

Mi historia está en mis manos y en las manos con que otros las tatuaron.
De mi estadía quedan las magias y los ritos,
Olga Orozco

Una carta

Querida Lili: recuerdo que surgió en alguna charla un comentario acerca de las Memorias de Adriano, ese hermoso libro de Marguerite Yourcenar. Hablábamos, maravilladas acerca del modo en que Adriano se refiere a su cuerpo. No sé si habrás leído el Cuaderno de Notas que está al final del libro. Sí sé que te hubiera gustado:

Honrar una amistad…

> …debe existir *alguien…* alguien que nos apoye, que nos aliente, a veces que nos oponga algo; alguien que comparta con nosotros, con igual fervor los goces del arte y de la vida, sus tareas siempre pesadas, jamás fáciles; alguien que no sea ni nuestra sombra, ni nuestro reflejo, ni siquiera nuestro complemento, sino alguien por sí mismo; alguien que nos deje en completa libertad y que nos obligue, sin embargo, a ser plenamente lo que somos. (las redondillas corresponden a la autora de este escrito)
>
> Marguerite Yourcenar (1974 p.256)

Creo Lili, que en ese *sin embargo* está contenido lo más inasible que evoca la amistad: algo que nos deja en plena libertad, obligándonos a habitar lo propio. Ese sin embargo es mucho más que un adversativo, es un posicionamiento ético. Y es por eso que esta frase te evoca.

Para muchas de nosotras y nosotros fuiste ese alguien que nos alentó, nos apoyó, nos opuso algo, con quien compartimos las tareas pesadas de la vida… y la tarea imposible del psicoanálisis por estos lares, con el sin embargo que abre a la libertad y nos obliga a ocupar un lugar.

De orfandades prematuras

Alguien con quien pensar, alguien con quien conversar. Una carta que nos compromete

¿Será que en este sur del mundo cada vez más desangelado nos volvemos huérfanos prematuramente?

Sabemos con Freud que no estamos preparados para la muerte, que siempre nos sorprende, pero insistiremos –casi como un reclamo–: por estos lares no es igual la pérdida. Ciertamente, nos dirán, forma parte del trabajo de duelo. Claro, sí, pero, ¿qué se nos va en este duelo y que nos reclama?

Nos une con Lili una historia que retorna hoy más que nunca (¿o más que siempre?) como amenaza, recordándonos la inminencia del peligro. Pensar el psicoanálisis desde allí no es lo mismo que decir qué piensa el psicoanálisis de la historia, aplicarle el psicoanálisis a la historia, tener a mano una respuesta que haría del psicoanálisis algo "posible". Le "pondría algunas lentejuelas al psicoanálisis", nos diría Lili y lo transformaría en una especie de "opinador serial", una opinión más en la era de la información. Habitar, sostener ese lugar incómodo de no saber (pero que, sin embargo, no es desconocer) habilita la conversación para pensar el psicoanálisis desde nuestras historias. Así, pensar el duelo y el trauma trae para nosotros y nosotras algo más que no es sólo el "tema" del duelo y del trauma.

Seguramente Adriana (Bugakoff) y Cintia (Szwach) nos donarán esta frase con la que aludían al trabajo compartido (en supervisiones, clases) "(La) conversación, la amistad y el pensar envuelve el clima que nos enlaza durante tantos años" y también incluirían a Lili en esas conversaciones.

Así es, en este desangelado sur del mundo. **Cuando no tenemos con quién conversar, con quién pensar** nos quedamos a la intemperie, nos desvitalizamos, nos volvemos un poco más huérfanos. La conversación, la amistad y el pensar hacen vida, nos dan vida. Cuando conversamos nos volvemos un poco nómades, nos dejamos llevar y podemos perdernos por caminos no conocidos para encontrarnos.

¡¿Cómo no extrañar las conversaciones con Lili?!

Retorna una y otra vez aquel

> *…que tenemos que hablar de nuestras cosas*
> *Compañero del alma,*
> *Compañero*

Esta "Elegía" de Miguel Hernández (2017) me rondaba en los meses posteriores a la pérdida de Lili cuando lo escuché a Marcelo Percia comentar la dedicatoria de Miguel Hernández:

En Orihuela, su pueblo y el mío. Se me ha muerto como del rayo Ramón Sigé, con quien tanto quería.

Marcelo subraya que no dice *a* quien tanto quería sino *con* quien tanto quería.

Estamos de duelo por este alguien con quien queremos. No sólo alguien a quien queremos (que no es poco), no sólo de alguien por quien nos hemos sentido queridos y que nos interroga (nos aguijonea) respecto de cómo desprendernos de lo que fuimos para el otro. El duelo nos pone en la falta de alguien con quien querer, un soporte del querer.

¿Cuántas veces podemos volvernos huérfanos cuando por estos lados y estos tiempos los soportes del querer nos han acompañado en tantas zozobras?

Conversar… es un trato de cierta intimidad que –como diría Fernando Ulloa– nos permite afrontar lo que nos intimida. Cuando todo se ha vuelto obscenamente público, el odio no tiene velo alguno, la vergüenza no produce ningún dique, la intimidad se vuelve necesaria.

Encuentros…
Nuestra cartografía

Nos encontramos con Lili a finales de la dictadura y comienzos de la recuperación democrática en alguna de las reuniones de la vieja Asociación de Psicólogos, de la Interhospitalaria y desde entonces no la dejamos ir. Ella nos dijo de distintos modos que quería quedarse y caminar junto a nosotros ese largo camino de la vuelta a la democracia, de reconstrucción de las instituciones. Un camino hecho de retornos de lo que no fue y de la destrucción que fue. En esta encerrona quedaron muchos discursos del psicoanálisis, acusando a los ideales "setentistas" como desvíos ideologizantes, de los cuales estaríamos finalmente inmunes porque disponíamos ya de "la" teoría justa. Lili era absolutamente crítica de esas experiencias "setentistas" pero diferenciaba la crítica necesaria para seguir construyendo, de lo que implica "deponer los ideales", diferenciaba claramente el lugar del psicoanálisis como interrogación de los ideales respecto de la impostura que implicaba arrasar con los ideales proponiendo al psicoanálisis como ideal. Señalaba, poniendo el dedo en la llaga, el carácter deshistorizante de esta postura (impostura) en los efectos institucionalizantes de una práctica que desconoce esa diferencia y los modos de entender sus dificultades.

Su producción respecto de qué entiende por institución y del modo de abordar las dificultades de la práctica del psicoanálisis constituyen para nosotros (comprometidos en una construcción colectiva) verdaderos ***impasses***. No se trata de puntos muertos, de callejones sin salida, aunque los señala, los recorta, sino de una puesta en suspenso, espera necesaria para que un pensamiento advenga.[1] Permiten devolver la pregunta al meollo

1. Juan Pablo Hetzer hace un interesante comentario respecto del valor de tomarse tiempo, advierte respecto del riesgo de que pueda operar como coartada allí donde poner en suspenso equivale a burocratización y se impone la inercia mortificante de la lógica institucional que no produce pensamiento.

de nuestras prácticas respecto de aquello que intentamos poner en un afuera, enajenarlo (institución-dificultad-obstáculo) cuando el malestar se nos hace insoportable, jugando un juego de omnipotencia-impotencia. Nos conmina a hacernos cargo de la pregunta sobre lo más propio de nuestra práctica del malestar y los escenarios donde esa práctica se inscribe, que no son sólo un contexto.

No retroceder ante las preguntas e interpelar posicionamientos, permite definir líneas de pensamiento. Allí un suspenso habilita que algo advenga. Se trata de nuestras incomodidades frente a las instituciones que nos señalan que el adjetivo psicoanalítico no nos inmuniza de las institucionalizaciones que acechan. Rechazar el pensamiento acerca de las instituciones transforma lo que aparece como marca de la institución en un destino de institucionalización.

Lili habilitó espacios, construyó sin reclamar títulos de propiedad, por eso nos resulta tan difícil recopilar su producción. Desde distintos espacios los colegas, los compañeros nos ayudaron en esta tarea.

Fernando Ulloa nos ha dicho muchas veces: "No soy el psicoanalista más buscado, pero sí el más encontrado". Lili ha sido una de las psicoanalistas más demandada en diversos espacios y –dispuesta a escuchar ahí– encontrada. Dialogaba, se enojaba, se ponía irreverente, destituía imposturas, pero siempre alojaba la demanda, sin degradarla, sin exigir correcciones en los modos de demandar. Ahí donde creíamos que las respuestas "nos cerraban", nos anotaba al margen una consideración que cambiaba la pregunta y el impasse posibilitaba que alguna otra cosa asomara. Ahí donde muchos llegábamos a su consultorio a las nueve de la noche con todo el equipo de un centro de salud, o de la sala de un hospital, agobiados porque en la impotencia no dejábamos de mimetizarnos (victimizarnos) con el paciente, ella nos rescataba de ese deslizamiento. Sabía marcarnos los imposibles sin desconocer los ideales, o más bien, analizándolos. Para "estar analistas" (parafraseando a Ulloa) ella nos dice que hay que estar dispuestos: "Dedicarse al psicoanálisis no es una tarea sencilla, hay que estar dispuesto, hay que estar dispuesto porque no hay nada que nos facilite la cuestión…para trabajar con el malestar… Porque precisamente estamos hechos de la misma estofa que el paciente".

Una interlocución que oficia transmisión

Un oficio muy particular el de Lili. Oficiaba allí donde los arrasamientos subjetivos, institucionales amenazaban con ubicarnos desde una subjetividad heroica (De la Aldea, Lewkowicz, 2016) que en su insistencia sólo redobla la impotencia y nos desaloja de toda posibilidad de escuchar.

Hablar, charlar con Lili tenía un carácter "desalienador", permitía repreguntarnos qué estábamos haciendo o, como ella decía muchas veces: ¿dónde está el piloto?, en referencia a una película de comienzos de la década del 80 que parodia el cine catástrofe donde hay

de todo: un traumatizado de la guerra de Vietnam, una intoxicación masiva, un consumidor de distintas sustancias, el piloto automático…

Esta referencia hecha con mucho humor nos llevaba a vernos en la escena, cuyo relato siempre tenía un exceso de realidad catastrófico (sin otra escena posible) y falta de direccionalidad en el hacer que nos dejaba en una especie de máquina loca, corriendo, instrumentándonos o poniendo el piloto automático, sin lograr producir "otra escena". Equipos enteros acudíamos para pensar con ella, para intentar (inventar) ese impasse, portando una escena catastrófica (muchas veces con el riesgo de transformarse en pornográfica ante la ausencia de velos humanizantes).

¿Por qué tantos? Porque sumábamos gente, supuestamente sostenidos en el buen ideal de la interdisciplina, pero nos encontrábamos con que la cantidad de personas que convocábamos para intervenir era muchas veces proporcional a nuestra sensación de impotencia. La impotencia por no poder leer los límites de nuestra práctica para producir esa otra escena que nos permitiera una direccionalidad en nuestro hacer. Las intervenciones de Lili nos convocaban, nos animaban a "ocupar el lugar". De hecho, en su trabajo acerca de la resistencia del analista, precisamente, subraya este movimiento que insta a ocupar el lugar de analista. Este llamamiento apunta a producir esa "otra escena" que la institución invisibiliza, opaca, acalla (aunque vocifere) quitándole su carácter de pregunta, de interpelación. Se producirá como pregunta, como demanda si hay alguien allí que pueda escucharla; por eso nos "animaba a ocupar ese lugar" de analistas.

Muchos coincidimos en que ese "animarnos" era posible porque seguía la vía de su propia irreverencia que de ninguna manera se oponía a lo que "ocurría", sino que habilitaba alguna otra versión por el recurso al humor.

Con el humor algo de esa catástrofe se morigeraba y el alivio posibilitaba ocupar el lugar. El humor –dice Ulloa (1995)– tiene el beneficio de disolver las cristalizaciones de la mortificación.

Este rasgo del humor es quizás el más recordado en Lili. Freud (2012 [1927]) refiere que el humor no es resignado, es opositor… rehúsa el sufrimiento. Diríamos que rehúsa someterse al sufrimiento, es un don precioso y raro (no todos los hombres son capaces de la actitud humorística), es una coartada del superyó para rechazar la realidad y servir a una ilusión. "Lo sentimos como particularmente emancipador y enaltecedor" (2012 [1927], p.161). En el humor el superyó habla de una manera cariñosa y consoladora, lo cual le hace decir a Freud que aún debemos aprender muchísimo sobre el Superyó.

El humor posibilitaba algún vaciamiento del pleno (exceso) de esas realidades a las que nos somete al sufrimiento. Parecía decirnos: hay otras palabras, no son las únicas… las últimas.

> *…el orden entero se anonada en un instante –salida en efecto donde su actividad creadora devela su gratuidad absoluta, donde su dominación sobre lo real se expresa en el reto del sinsentido, donde el humor, en la gracia malvada del espíritu libre, simboliza una verdad que no dice su última palabra" (Lacan, 1980 p.90)*

Eso producía transmisión: la rigurosidad teórica no se transformaba en un "peso", sino que habilitaba, alivianada en el humor, abriendo un espacio transferencial. El amor y el humor no van disjuntos.

Allí donde la "realidad de la institución" se propone como única, sin otra versión posible, la desvitalización nos toma. Ese humor (don precioso y raro, gracia malvada del espíritu libre) abría otra versión… sólo otra… y eso precisamente nos *animaba*.

Nos quedamos con esta "gracia malvada del espíritu libre", que tan bien la evoca a Lili.

Este número: Clínica e Institución, una transmisión

Cecilia Vescovo llevó adelante un trabajo de recopilación de la producción de Lili. Transcribió originales que Lili misma le había dado, recopiló otros escritos que muchos teníamos, transcribió ponencias y desgrabó presentaciones. Las ordenó cronológicamente y por temas. Su compromiso con este trabajo hizo posible reconstruir una producción diseminada en diversos espacios y ponerla a disposición de los familiares para futuras publicaciones así como, por supuesto, llevar adelante este número de homenaje. Cecilia es una compañera incansable en este trabajo, dispuesta a seguir a pesar de los momentos en donde la angustia y la desolación por la pérdida nos hacía detenernos sin poder continuar. Este número se hace posible gracias a su tan amable testadurez.

Cuando no tenemos palabras, cuando no nos hacen sentido, la poesía como andamiaje en su inestablilidad nos acerca a lo inefable, no para decirlo mejor sino para bordearlo. Gracias a Nicolás Garrera-Tolbert por cedernos sus palabras en "*Poemas a la memoria de mi madre*".

1. Dossier

Los trabajos de Lili Baños presentados en el ***Dossier*** son producciones en diferentes temporalidades (1986, 2005, 2008, 2014) en las que se van desgranando distintas escenas. Una línea puede oficiar de hilo conductor: la tensión psicoanálisis-institución. De diversos modos retorna sobre cómo entiende esa relación desde las resistencias, el conflicto como estructural, la imposibilidad, el lugar del obstáculo y las dificultades de la práctica analítica y los va "*poniendo a jugar"* en la teoría, la formación y la supervisión en torno a la práctica del psicoanálisis

Ya, desde 1986 pone el acento en lo que Derrida llamará, en su artículo de 1997, "las resistencias autoinmunes" *del* psicoanálisis para pensar, interrogar –y no reproducir casi especularmente– las resistencias que las instituciones ofrecen al psicoanálisis. Resistencias que estarán en relación al carácter de profesión imposible. Precisamente retornan en el gobernar, educar y curar aquellas que las instituciones de la cultura toman como encargo.

Se trata de un posicionamiento que se va modulando en diversos encuentros, escritos. Con posicionamiento aludimos a una enunciación que se sostiene en una ética.

a. La Institución, la Clínica y sus límites (1986)

Intervención en Mesa Redonda organizada por el Centro de Trabajo en Clínica (CTC) en el marco del Seminario: Instituciones: la clínica y sus límites

Casi como un disparo que pega en el centro de la cosa (que no sabemos aún si es la institución o la condición de sujeto), Lili abre su exposición: "No hay duda que la Institución hace resistencia al análisis, en esa medida lo limita. Pero, ¿de qué Institución estamos hablando?"

Lili establece claramente un modo de pensar las instituciones desde el psicoanálisis, pero, lejos de encorsetarse en lo que el psicoanálisis nos dice de las instituciones, hace un giro e interroga al psicoanálisis como institución. Nos señala, entonces, que el psicoanálisis puede interpelar a las instituciones en la medida que interrogue sus propias (e inevitables) institucionalidades. Así, irá hablando de las instituciones, caracterizándolas como un modelo que ofrece garantías, el establecimiento de ideales, de reglas, de normas.

Podemos leer en el desarrollo que propone algunas pistas de cómo no hacer de lo inevitable un destino. Nos dice que la institución sepulta la pregunta original a la que se supone responde, con una respuesta cristalizada (un procedimiento). Sin embargo, no busca el camino de retorno a esa pregunta original que haría que las instituciones funcionen (porque, como sabemos, casi nunca "funcionan", malestar mediante), sino más bien propone leer el modo en que se sepulta la pregunta y cómo quedamos concernidos en ese movimiento. Señala que muchas veces los dispositivos que creamos para responder a las demandas son el modo más elegante de enmascarar los problemas en juego. Es casi una advertencia a no descuidar en nuestra práctica.

¿Cómo quedamos tomados en ese movimiento que sepulta la pregunta originaria y que hace institución en la pertenencia? La pertenencia, el lugar de inserción del analista en la institución es el punto ciego del analista, allí donde se juega el reconocimiento, la autorización. De esta nadie se salva, nos dirá. Advierte respecto de las consecuencias que tiene en la Clínica no leer los puntos ciegos en las instituciones psicoanalíticas, no leer la adhesión a los ideales que aplastan e impiden reabrir las preguntas por el lugar de la causa.

Corre el año 1986, reciente retorno a la democracia, conmoción en las instituciones. Este retorno nos llega con preguntas acerca de la democratización de las instituciones, nos conmueve en todos los espacios sociales. Nos lleva a pensar qué nos pasó en las instituciones, qué heridas dejó la dictadura, precisamente cómo estamos concernidos en lo que se negó, sepultó, se rechazó o se desapareció. Se trata de una discusión abierta con el retorno de la democracia y la (re)fundación de las instituciones de psicoanálisis. Esta ponencia señala los riesgos de un discurso del psicoanálisis refugiado en la extraterritorialidad. En esa coyuntura histórica esta discusión parecía emerger en el corrimiento (salto) de la pregunta por la política a la discusión acerca de la política del psicoanálisis, discusión necesaria, en la medida en que no cercenase la primera. Tensión incómoda, a sostener, a condición de no sepultarla.

Resulta interesante leer las consecuencias de esta tensión en el modo de pensar la teoría, cuando la teoría tiene adjetivación –freudiana, lacaniana– y recae en el costado de la filiación o de la sanción casi segregativa y la ritualización. Por esto nos pareció importante publicar a continuación el artículo **La teoría como referencia ética de nuestra práctica** ya que, entendemos, retoma algunas de las cuestiones que desarrolla en la última parte de esta exposición, cuando responde preguntas en el panel.

En 1986 ya se había sancionado la ley de colegiación (1984), estaba en juego la apertura del espacio de la universidad, la discusión acerca de la formación de los psicólogos y la recuperación de la pregunta por lo institucional tanto en la formación como en la práctica de los psicólogos en las políticas públicas[2]. Recordemos que habíamos ya atravesado la Experiencia Piloto y nos adentrábamos en la discusión de la relación clínica-institución. Lili, que venía trabajando como supervisora en ese espacio, se incorporó en 1989 como docente, integrante de la Residencia de Posgrado en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria. Continuaría luego en la Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria, más allá de su jubilación.

b. La teoría como referencia ética de nuestra práctica (2008)

Artículo publicado en la Revista Puentes de la Secretaría de Estudios de Posgrado de la Facultad de Psicología (UNR) a cargo de la Dra Lidia Kieffer

En este artículo de 2008, a propósito de las prácticas de la Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria (de la que era docente estable), Lili aborda la relación clínica-institución-teoría, ubicando los "dispositivos"

2. El análisis institucional y la pregunta epistemológica fueron los aspectos más cercenados en la formación de los psicólogos y psicólogas en la dictadura. Cfr: Grande, S (2015)

de trabajo para revisar esas prácticas (la Sección Clínica[3] y los Retrabajos[4]) que nos confrontan "con un real que excede el real de la clínica", dirá, y tensionan la relación teoría-clínica.

La carencia de inscripción en lazos humanizantes, producto de los déficits de las políticas públicas que deberían garantizar la construcción de sujetos de derecho, producen (como ya lo hemos planteado en números anteriores) desamparo. El desamparo produce, a su vez, un vacío subjetivo que debemos cuidarnos de "rellenar" con intervenciones "terapéuticas", allí donde no se trata del retorno de lo reprimido.

Lili nos propone una práctica advertida de la necesidad de deslindar el campo de lo ideológico, de lo político, no para renegar de ellos, sino para establecer en ese cruce conflictivo donde emerge el sufrimiento de lo humano, el límite de nuestra práctica. Para ello plantea aferrarnos a la teoría como marco para revisar una y otra vez nuestros límites, no para transformarlo en limitaciones sino para no hacer omnipotentemente (en respuesta a las demandas institucionales) allí donde los sujetos no cuentan con el amparo del síntoma. Desde allí, la referencia ética en nuestra práctica. *Un síntoma tiene la dignidad de un síntoma, es algo que aloja a un sujeto, le permite ser deseante y tener los obstáculos para acceder a su deseo,* nos dice. Merece la pena detenernos en este punto en el que ubica cómo el desamparo deshumanizante (que no es el originario pero que aún así tiene consecuencias en las condiciones de subjetivación) pareciera no permitir contar con el síntoma como amparo. Esto nos interroga respecto de cómo posicionarnos ante las demandas de patologización y/o psicologización de los padecimientos subjetivos

3. Sección clínica: Presentación de un recorte de material clínico articulado desde una interrogación que hace tope y causa una interpelación a la teoría a fin de propiciar una apertura allí donde las dificultades de la práctica amenazan con reproducir respuestas institucionalizantes. Se van delimitando así ejes temáticos a investigar en torno a las intervenciones clínicas, las tensiones que plantean los posicionamientos teóricos y la interrogación ética en las prácticas. También se propicia una apertura a la discusión respecto del espacio de supervisión en la práctica clínica. (Plan de Estudios 2021, p 10-11)
4. Retrabajo clínico-institucional: La reflexión clínica institucional es un espacio de retorno sobre la práctica donde se anuda una doble articulación: teórico práctica y clínico institucional. Es un espacio colectivo de análisis de la práctica que posibilita poner a trabajar en el grupo de pares las dificultades e interrogantes de la práctica de cada uno de los cursantes. Periódicamente –en forma semanal o quincenal– los cursantes agrupados según espacios y/o perfiles de prácticas problematizan los abordajes de sus prácticas en sus diversas dimensiones: singular, institucional y comunitaria.
   Su finalidad es:
   - pensar la clínica en instituciones y comunidades abordando los circuitos mismos que producen un paciente o una problemática y, desde allí, reflexionar sobre las consecuencias que estos tienen en nuestra clínica.
   - reflexionar sobre las prácticas institucionales tanto en función de una analítica del poder como de las condiciones de subjetivación que propician.
   - producir una apertura a nuevas estrategias que reformulen las problemáticas desde lecturas que incluyan visiones de distintos actores institucionales y comunitarios(Plan de Estudios 2021, p 10)

devenidos de la expulsión. No se trata de desentendernos de este problema que nos plantean las "demandas sociales", sino de posicionarnos en nuestras prácticas allí donde la ausencia de los amparos que la cultura posibilita hace que los padecimientos subjetivos "actuales" no sean síntomas del malestar en la cultura sino de una cultura del malestar (Ulloa, 1995), legitimando la crueldad como práctica social. Los amparos forman parte de cada uno de nosotros. Somos las historias de cómo hemos transitado los cuidados.

c. Dificultades de la práctica (2014)

Desgrabación de la Intervención de Liliana Baños en el panel denominado "Dificultades de la práctica" de las IV Jornadas de Psicoanálisis, Salud y Políticas Públicas (2014) realizadas en la ciudad de Rosario por la Cátedra Libre Masotta. Facultad de Psicología. UNR

Nuestro agradecimiento por cedernos este valioso material

La tensión que en "La Institución, la clínica y sus límites" aparecía entre psicoanálisis e Institución aquí se modela, se nombra como Dificultad, la práctica de la dificultad donde el obstáculo, el conflicto es fundante, constitutivo de la práctica misma. No se trata de algo a sortear para disolverlo, sino del meollo mismo de la práctica.

¿Cómo trabajar cuando estamos hechos de la misma estofa que el paciente (y por lo tanto nos enredamos, dice Lili), cuando no podemos evitar nuestra angustia e intentamos aferrarnos a alguna certeza, cuando en la repetición se trata de la reiteración de una escucha? Estas dificultades de la práctica "coronan" en esta consideración: la angustia de castración no es el límite de "un paciente" sino el de un paciente con un analista en un análisis. Las dificultades, entonces, están abonadas en el suelo de la singularidad, en la tentativa fallida de que el saber recubra la verdad.

Podemos leer aquí cómo la singularidad se constituye en el punto de resistencia a la institución.

¿Qué dispositivos producir para que la formación no desmienta esa singularidad y no constituyan un modo de enmascarar el problema?

Revisar las dificultades irá planteando la necesidad de otros dispositivos de trabajo, de pensar esos dispositivos: la supervisión como uno de los resortes de la formación del analista.

d. Esto nos lleva al escrito que presentamos a continuación, donde aborda la **Resistencia del Analista. Supervisión/ Análisis de control.**

Transcripción que realizara Cecilia Vescovo de un manuscrito de una clase del Seminario Dificultades de la Práctica cedido por Lili y dictado en la Carrera de Especialización, posiblemente en el año 2005.

Aquí propone pensar las Dificultades desde el punto específico de la resistencia del analista (los puntos ciegos del analista, los ideales, las identificaciones), lo que fundamenta –nos dice– la necesidad del análisis del analista y de la supervisión-análisis de control (quiere conservar el equívoco). Interroga la función de la supervisión o análisis de control en torno a la pregunta por el devenir analista.

Claramente ubica a la angustia como el resorte del ejercicio de poder sobre el otro… a condición de no usufructuarlo. Esa angustia se despliega en los espacios de análisis "personal", control, supervisión.

Si bien se trata de algunas notas, puntuaciones que no tienen el carácter de un escrito organizado como tal, nos pareció valiosa su publicación porque señala con mucha claridad los puntos de resistencia del analista, las controversias que se plantean en torno a la supervisión-análisis de control y por qué ese dispositivo, a pesar de ser considerado uno de los pilares de la formación, no ha propiciado (ni propicia) demasiadas discusiones.

La supervisión, sin embargo, ha sido para muchos de nosotros un espacio de transmisión. La interlocución con Lili tenía el carácter de un "encuentro", algo emergía allí que nos interrogaba en nuestra singularidad y nos permitía dirimir cómo se ponía en juego nuestra lectura de lo que en la relación analítica transcurría, desde dónde escuchábamos y que nos hacía pregunta en la teoría.

Ubica el trabajo del supervisor poniendo en juego tres modalidades de resistencia: la demanda de saber, la construcción de un estilo de analista y la del diagnóstico. Es interesante subrayar cuando nos dice que en la supervisión intenta –a quien demanda supervisión– "animarlo a ocupar el lugar del analista". En este "animar" no se trata de infundir valor sino de tramar una disposición que resulta vital (frente a lo desvitalizante de ubicarse como alguien que recibe un saber para aplicarlo sobre otro) para que un analista advenga.

En estas notas (más allá de lo "sueltas y fragmentarias" que parezcan) hay algo que podemos leer/escuchar –como en cada uno de los escritos, clases, conferencias– y es que no escamotea decirnos cómo se posiciona para abordar, en este caso, el lugar de la supervisión. De ningún modo se trata de que nos diga: yo lo hago así o se hace así, sino que, por el contrario, despliega la dificultad y su hacer.

Lo caracteriza como un "espacio mixto" entre la demanda de saber, de análisis y de supervisión. Desde esa caracterización no tabica, no produce compartimentos diciendo cómo debe ser una demanda de supervisión. La pone a trabajar, no la corrige. Distintas generaciones hemos acudido a establecer esa "conversación" a la que refiere, sostenida en el tiempo y en la transferencia.

El escrito de Carlos Kuri en la Sección Homenaje retoma estas notas, como veremos más adelante.

2. Experiencia Rosario

En esta Sección publicamos cuatro trabajos de egresados de la Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria elaborados con un formato de artículo a partir de sus Trabajos Integradores Finales. Los mismos fueron reformulados desde su formato original en el marco de un Taller de Escritura coordinado por la Dra Cecilia Reviglio.

Con la publicación de estos artículos nos aproximamos a experiencias de trabajo que problematizan las demandas producidas en espacios de prácticas de psicólogos y psicólogas en instituciones.

El trabajo de ***Florencia Minozzi,*** *Abuso sexual en las infancias. Vicisitudes en la tramitación psíquica,* aborda los padecimientos psíquicos de mujeres víctimas de abusos sexuales durante sus infancias, como así las posibilidades de tramitación, de reparación en torno a vivencias traumáticas y la producción de recuerdos en un tratamiento, allí donde la escisión como mecanismo psíquico impide la dinámica olvido-recuerdo. El trabajo plantea la imposición del secreto como uno de los mecanismos implementados por el adulto para impedir el pedido de ayuda de niños y niñas. Señala cómo el silencio se instala no sólo en la víctima sino en la sociedad. Tristemente actual cuando se avanza contra la ESI y se intenta acallar las denuncias y el accionar de las instancias de legalidad con la canallada del Síndrome de Alienación Parental (SAP).

Los trabajos de **Cecilia Dávoli** y **Rocío Esborraz** nos traen el escenario de las infancias en relación a las instituciones escolares desde dos modelamientos de las demandas de las escuelas. Estos territorios de prácticas confrontan con tratamientos sociales que conllevan (más allá de la voluntad de los actores) distintos modos de estigmatización, allí donde emergen las demandas por problemas de conducta y por problemas de aprendizaje.

El problema que aborda Rocío (*Dificultades en la práctica en torno a las derivaciones por problemas de conducta)* es bastante conocido (por reiterado) en nuestras prácticas: las derivaciones desde las escuelas (con carácter imperativo, urgente) a psicología por "problemas de conducta" de niños y niñas, muchas veces como condición para el sostenimiento de su escolaridad. La autora define el problema de conducta como un ideologema y caracteriza el modo en que se lo construye. Los docentes, como actores clave en este proceso, se sienten depositarios de una responsabilidad social que no pueden asumir. Esto los ubica en una posición muchas veces de impotencia con la ilusión de búsqueda de un saber que respondería por esto que le pasa al niño o niña y que es demandado como prestaciones en salud (psicología, psiquiatría, neurología)

Cecilia Dávoli, por su parte, en su trabajo *De los problemas de aprendizaje a la discapacidad: la deconstrucción continúa aborda* también un ideologema que es el de "problemas de aprendizaje", ligado ahora a la discapacidad. Pone en tensión los resultados de una experiencia realizada entre los años 2001-2002 en escuelas en Rosario en torno a problemas de aprendizaje y discapacidad y el atravesamiento posterior que implicó la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) en torno a la

des-ontologización de la discapacidad. Esto interpela no sólo a la institución educativa sino que también lo hace sobre el modelo *médico tradicional*. Los puntos ciegos en las respuestas de las políticas públicas hacen que la transformación del sistema de cuidados no se produzca y quede a mitad de camino, coexistiendo distintas concepciones respecto de la discapacidad, pero con predominio de un discurso medicalizante. La discapacitación (acceso al Certificado *Unico* de Discapacidad) como respuesta a la problemática de la integración escolar, sin la estrategia de establecimiento de los "sistemas de apoyo" necesarios, impide abordar el problema, propiciando circuitos de exclusión.

En *Inscribir la propia historia en la Historia para elaborar el trauma: la experiencia de algunos hijos de desaparecidos,* **Lucía Brienza** aborda las complejas relaciones entre memoria, trauma y experiencia, tomando como población de análisis un grupo de hijos de desaparecidos. A lo largo del trabajo, remarca la relevancia que adquiere para las subjetividades de estos hijos el poder inscribir su propia historia en una Historia más amplia que los contenga y contemple.

3. Otras Experiencias

En esta Sección presentamos trabajos de egresados de la Carrera en los que, en su desarrollo profesional como trabajadores y trabajadoras de salud y como docentes de la facultad e investigadores e investigadoras, han profundizado aspectos de sus prácticas, algunos en relación con temas abordados en el cursado, otros devenidos de las preguntas de las prácticas desarrolladas. En todos ellos encontramos referencias a la transmisión de Lili Baños.

Cristian Landriel, en *El duelo por el padre (ideal)*. El duelo del analista, aborda conceptos cruciales para pensar la implicancia clínica en el duelo, relacionando la función del duelo con la función del padre: es a partir de las fallas de este último que se edifica el camino del duelo. Se detiene, al mismo tiempo, en "afectos" (lo ominoso, la angustia) propios del duelo y en la importancia del ritual en tanto inscripción de la pérdida. Al referirse a la posición del analista en la dirección de la cura, ubica como meollo de la cuestión el duelo por el Ideal, la renuncia del analista a ocupar el sugestivo lugar de ser el conductor del destino del paciente. Nos dice que abordar este tema y su publicación en este número de la revista implica recoger parte de la transmisión de Lili.

En *Cuidar a los que cuidan, para que puedan cuidar,* **Laura López Papucci** relata la construcción de un dispositivo –"Espacio de juego"– destinado a instituir una asimetría de cuidado adulto-niño muchas veces arrasada por las condiciones de vida. Desde un Centro de Salud este espacio aborda demandas crecientes de la misma institución, de otras instituciones y de la población en general respecto del padecimiento infantil, alojando la problemática desde la posición de responsabilidad que compete a las instituciones del estado. Propicia un sostén de las funciones parentales (muchas veces destituídas por historias de desafiliación) para que pueda advenir el cuidado de niños y niñas.

Por su parte, **Juan Pablo Hetzer** nos dice de la necesidad de sostener un campo de interrogación acerca de la asistencia en salud mental a población infantil, lo que estimula la invención de dispositivos, en *Trasformaciones en las condiciones fantasmáticas para la construcción de ciudadanía: un estudio del imaginario infantil de la última década*. Propone una lectura psicoanalítica de un archivo de pinturas y cuentos elaborados por niños y niñas de entre 5 y 13 años. Tomando como material de análisis este conjunto de producciones infantiles contenidas en diez libros publicados desde una Ludoteca a lo largo de la década 2012-2022, se interroga por el lugar de enunciación que traman los/as niños/s en sus dibujos y relatos. La investigación aporta elementos para ubicar cómo interpretan el momento histórico y situar el punto de vista infantil respecto al lugar de los adultos, de la sexualidad, de las condiciones materiales de existencia y, especialmente, del espacio público.

Nicolás Elder en *Representaciones sobre Salud de las Infancias: ¿Qué escuchar?* Indaga sobre los modelos de cuidado, atención y hospitalidad en las infancias, cómo escuchan los y las trabajadores y trabajadoras de un centro de salud a las infancias, cuáles son los "imposibles" en esas escuchas y cómo se construyen apoyaturas en los equipos para que la infancia advenga.

¿Por qué publicar un artículo "no publicable"? suena paradójico. Pero resulta de interés sostener esa paradoja como condición, sin querer resolverla. De esto nos hablan Carolina **López Ortiz *y* Leslie di Paulo** en *Acerca del artículo no publicable.*

Aún 20 años después de una experiencia de trabajo de acompañamiento de una niña que ha atravesado una situación traumática, la publicación de este artículo expondría información sensible para las personas concernidas en él. Aun así, las autoras quieren recuperar esa experiencia de abordaje clínico que requirió intervenir en lo institucional y las obligó a asumir un posicionamiento político. Esto les permite concluir cómo el orden de los derechos por sí solo no garantiza abordajes respetuosos de la subjetividad. El acompañamiento de Lili en ese enmarañado escenario fue decisivo para desplegar una clínica que aloje las tensiones que surgen en esas prácticas, nos dicen las autoras.

4. Entrevista

Los recortes de la entrevista realizada a Liliana Baños por **Paulina Díaz** y que aquí publicamos, forma parte de un proyecto de La Masotta titulado "Vigencia del contexto: un psicoanálisis para el pueblo", realizado en los años 2020 y 2021. Se trata de una entrevista realizada en plena pandemia.

En esta entrevista se plasma el deseo de transmisión de Lili en la interlocución con las nuevas generaciones, en las preocupaciones que las llevan a dirigirse a referentes para interrogarlos acerca de cómo afrontar las dificultades de los comienzos de la práctica.

Esto permite a Lili hablar de sus comienzos, de su encuentro con el psicoanálisis, con las instituciones y con los supervisores en una "época" de la que estos jóvenes siguen pidiendo saber. Habla, despliega en un intento permanente de "desalmidonar" algo que cierta transmisión amenaza con rigidizar. Allí, el recurso al humor (del que hablábamos) no ridiculiza posiciones subjetivas pero sí desidealiza algunas historias y libera de algunos mandatos tanto políticos como psicoanalíticos que se tornan superyoicos. Desde allí, el oficio del analista "puntuando un punto ciego", el lugar de la supervisión interrogando las complicidades en la escucha, no tapando con el saber del supervisor el movimiento que la supervisión promueve en quien debe advenir psicoanalista ahí.

Nos habla de cierto congelamiento institucional que hace que las instituciones parecieran no tener memoria, donde habitamos un presente continuo. Nos dice Lili que se trata de un tiempo desquiciado que no tiene la dignidad de un drama shakesperiano.

Nuevamente aparece la palabra animar en el discurso de Lili "…si nos animábamos a ser principiantes. Digo, ser principiante como lo opuesto a la concepción cronológica y acumulativa de la experiencia…"

En la dedicatoria de la agrupación dicen algo que podemos suscribir:

> *Siempre joven, nos compartió el gusto por la práctica, gestando transferencias, produciendo una ética de lo público.*

5. Homenaje

Agradecemos a **Isabel Steimberg**, compañera y amiga de Lili, que nos comparta la bella crónica *El acontecimiento Biblioteca Nacional*. Para Isabel acontecimiento refiere a esas cuestiones de la vida que abrigan y protegen de la inefable intemperie. El entusiasmo pareciera ir a la par del acontecimiento abrigándonos, compartiéndo esos instantes. Aunque los vientos, afuera (y parece que también adentro), soplaban amenazantes, Lili ríe y dice "*Mirácolo en Milán*". Habrá un rayo de sol…

En *Análisis de control y supervisión: diplopía de los nombres*, **Carlos Kuri** toma como punto de partida el artículo de Lili, Resistencia del Analista. Supervisión/ Análisis de control y nos dice que encuentra allí articulada una pregunta respecto de cómo la práctica de la supervisión impacta sobre el modo en que abordamos la angustia y la resistencia. Recorre el artículo de Lili subrayando sus observaciones "delicadas y como al pasar"[5], una

5. Es interesante este "delicadas y como al pasar", esta fenomenología de la supervisión porque podríamos decir que constituyen un estilo que no consiste en un ser, sino en el lugar que tiene la experiencia*: Podemos pensar la experiencia como aquella posición a la que nos han precipitado nuestras propias marcas. Las marcas de nuestras transferencias, de nuestra práctica, de nuestros análisis* (Liliana Baños: Entrevista, en este número)

suerte de "fenomenología de la supervisión". Carlos ubica de qué modo Lili va desplegando los términos "incididos" por la supervisión: la formación del psicoanalista (su caída institucionalizante), la resistencia, la angustia, la vergüenza: temor a que otro se entere. En la señal de inminencia de un peligro y el papel del secreto vergonzante confluyen la causa de la supervisión y la resistencia. El "susto" aparece casi como una marca genealógica de la práctica analítica que nos dice del origen reprimido de la supervisión. Invita a la producción de una novela, allí habitará la novela.

6. Inéditos y Reedición

En esta sección presentamos dos artículos de Liliana Baños. Los mismos constituyen una referencia en la formación de psicólogos y psicólogas, circulan en YouTube y en publicaciones (no accesibles en la actualidad). Por esta razón nos pareció pertinente incluirlos en este número de *Barquitos Pintados*.

Hemos dicho en reiteradas ocasiones que el propósito de esta revista es propiciar una historización de las producciones que fueron alimentando discusiones (locales, nacionales e internacionales). Estos trabajos elegidos están en relación al Duelo (1992) y al Trauma (2017), dos "temas" frecuentes en la literatura psicoanalítica, sobre los que el genocidio perpetrado en la dictadura y las luchas por la memoria, verdad y justicia, interpelaron fuertemente a los psicoanalistas y tornó necesario tomar posición respecto de cómo leemos los procesos allí implicados.

El tema sobre memoria y olvido (incluido en el libro *Dificultades de la práctica psicoanalítica*, 2012) fue abordado por Lili a propósito de una exposición en un Congreso de Madres de Plaza de Mayo en Paraná, en octubre de 2002 y sentó bases para una discusión respecto del deslizamiento entre memoria social y memoria del sujeto. Respecto de la consigna *Ni olvido, ni perdón* analiza cómo el olvido implica la inscripción de un acontecimiento mientras que el reclamo de memoria social –el NO al olvido– apunta a oponerse al olvido del olvido, al aniquilamiento del olvido, al "Matar la muerte" del que hablara Gilou García Reinoso (1986). Señala la necesidad subjetiva de olvidar, para poder recordar, para no cargar con el mandato superyoico de recordar, transformando al sujeto en un testigo viviente, lo que resulta desvastador.

En el trabajo **La Clínica del Duelo** que reeditamos en este número –anterior a esta presentación– podemos leer algunas líneas de su recorrido de pensamiento, retomadas en su libro *Dificultades de la práctica del Psicoanálisis* (2012). Reeditamos este trabajo que, si bien se encuentra publicado en la Revista *La Perra* n°2, no es actualmente de fácil acceso. Agradecemos a Margarita Scotta haber autorizado su inclusión en este número.

Consideraciones sobre el trauma en la clínica psicoanalítica (2017)

Desgrabación de la intervención de Liliana Baños en el Panel Consideraciones sobre el trauma en la clínica psicoanalítica de las VII Jornadas de Psicoanálisis, Salud y Políticas Públicas (2017) Agradecemos a la Cátedra Libre Oscar Masotta la cesión de este material para su publicación

Propone abordar la construcción de la memoria desde el trauma al síntoma y señala que esos términos han cobrado una dimensión significativa en nuestro país, en nuestra historia. Trabaja estos conceptos en torno a las vicisitudes con las que nos encontramos en un análisis, en un relato clínico donde en el trauma, los hechos parecieran "hablar por sí mismos" impidiendo la palabra. La detención del tiempo imposibilita el recuerdo, por lo tanto, el sujeto está ausente. Desde allí la pregunta es ¿Cómo producir un síntoma? Para vivir alguien tiene que estar dispuesto a tomar la vida, el trauma no permite tomar la vida. ¿Qué lugar para el análisis? El de producir un poco de libertad –nos dice–, construir memoria, hacer posible el olvido (la necesidad subjetiva de olvidar) allí el duelo muestra un camino.

Cartas

Empezamos esta nota editorial con una primera carta porque necesitamos seguir contando con sus palabras en aquel… "¿Qué diría Lili?" que nos aparece una y otra vez, una segunda carta, esa carta de compromiso que suscribimos desde la Carrera y con la universidad pública, y una tercera carta, que nos marca los recorridos que hacen territorios: allí donde nos encontramos, allí donde transitamos obstáculos, pero también donde soñamos.

Ahora, es tiempo de dejar ir estas cartas, de lanzarlas para que lleguen a tantos otros y otras para quienes Lili fue conversación, transmisión, compromiso, amistad.

Ciruelo de mi puerta, si no volviese yo, la primavera siempre volverá.
Tú, florece.

Anónimo japonés (citado por Haroldo Conti en *La balada del álamo Carolina*)

La primavera siempre volverá… Y traerá tu risa…

A una generación que sigue transmitiendo
que hacer lo imposible no es un sueño,
es un posicionamiento ético.
Gracias, Liliana Baños.

Referencias Bibliográficas:

Baños, L. y Steimberg, I. (2012). *Dificultades de la práctica del psicoanálisis*. Colección de la Maestría en Psicoanálisis . UNR. Homo Sapiens ediciones. Rosario

Conti, Haroldo (1975). *La balada del álamo carolina*. Ediciones Corregidor. Buenos Aires

Derrida, J. (1998). *Resistencias del psicoanálisis*. Paidós. Argentina

De la Aldea,E.; Lewkowicz, I. (2016[1999]). *La subjetividad heroica Un obstáculo en las prácticas comunitarias de la salud*. Disponible en: https://www.xpsicopedagogia.com.ar/la-subjetividad-heroica-un-obstaculo-en-las-practicas-comunitarias-de-la-salud.html

Freud, S. (2012/ 2017). El humor. *Obras Completas*. Tomo XXI. Amorrortu editores. Buenos Aires

Garcia Reinoso, G. (1986). *Matar la muerte*. Publicado en Revista Psyqué n°1. Buenos Aires

Grande, S. (2015.) *Prácticas de los Psicólogos en la red de Salud Pública: sus obstáculos y referencias en relación con la formación universitaria. El caso Rosario*. Tesis de Maestría en Salud pública. Disponible en: (repositorio)

Hernandez, M. (2017). *Poesía Completa*. Alianza Editorial, Madrid.

Lacan, J. (1980). Función y Campo de la palabra. *Escritos I*. Siglo XXI. Buenos Aires

Ulloa, F. (2012). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. El Zorzal. Buenos Aires

Yourcenar, M. (1974). *Memorias de Adriano*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires.

DOSSIER

Instituciones. La clínica y sus límites

Liliana Baños

El presente trabajo es un inédito, leído en un panel en el marco del Seminario denominado "Instituciones: la clínica y sus límites" organizado por el Centro de Trabajo en Clínica (CTC). Panel integrado por Alicia Alvarez, Liliana Baños y Miguel Ferrero en abril de 1987. La desgrabación del material registrado del panel del Seminario no tiene autoría ni edición, y está fechado en 1986/7. Fue recuperado de fotocopias. A continuación, se transcribe únicamente la participación de Liliana Baños en dicho Panel teniendo en cuenta la transcripción de la desgravación del mismo y el texto original inédito allí presentado; conjuntamente con dos intervenciones suyas como respuesta a preguntas de los participantes allí presentes.

Corría el 1986.

Un grupo de jóvenes psicoanalistas egresados de la Escuela de Psicología dependiente de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR iniciaban su práctica clínica privada en la ciudad luego de haber frecuentado la Experiencia Piloto de Residencias en Psicología Clínica, hoy la Carrera de Especialización que es la responsable de la publicación de esta revista. El primer contacto con las Instituciones de salud, educación y comunitarias que volvían a abrir sus puertas, que permitían que lentamente los ciudadanos, los trabajadores, nos fuéramos apropiando de ellas con ánimo de recrearlas, enseñaron, por si alguien no lo hubiese sufrido ya en carne propia, que se trataba de sanar las venas abiertas que la última dictadura militar había dejado, por doquier. Una tarea transversal que nos atravesaba lacerante.

La militancia política y la experiencia institucional había dejado marcas indelebles: la lectura del psicoanálisis de Freud y de Lacan no podría escindirse de los enormes obstáculos que su práctica encontraba ante cada propuesta que propusiese el indestructible deseo de proponer la circulación de la palabra tras un incómodo "diga lo que se le ocurra".

Debíamos localizar nuestros consultorios en un Barrio, lo más vecino a la periferia que encontráramos…y así apareció esa vieja, enorme casa en Barrio Parque: Riobamba 2843.

El contacto con las escuelas de la zona, con las vecinales, la visita a los hospitales cercanos, el trabajo de facilitación del acceso de los trabajadores a las ofertas terapéuticas del psicoanálisis en los contactos con las Obras Sociales (tiempos en que los psicólogos no podían facturar directamente, si no a través de psiquiatras ya que la ley de colegiación había sido sancionada hacía solo dos años), abrieron un campo de trabajo en intensión y en extensión de enorme potencialidad y potencia.

Experiencias como el taller de teatro para niños, charlas debate con docentes, padres y público en general, adhesión a un teléfono de escucha psicoanalítica municipal de las crisis subjetivas, abrieron un campo donde el adentro y el afuera se fueron permeabilizando hasta abrir las puertas de par en par.

En intensión, cuestionamos por cuatro años la Clínica y las Instituciones, ininterrumpidamente. Nuestros interlocutores eran los mismos con los que nos habíamos formado en la Experiencia Piloto y de la mano de los que entráramos a dar nuestros primeros, tímidos pasos de práctica clínico/institucional… Liliana Baños, interlocutora privilegiada, entre otros y otras.

Ella llegó a este panel interpelada por la supervisión de una situación que causó malestar en toda la institución, un pequeño estallido: varios intentos de suicidio de una persona que frecuentaba asiduamente el Centro de Trabajo en Clínica y que terminaban en internaciones salvajes, en clínicas donde la práctica psiquiátrica silenciaba y dormía a los sujetos con excesivas dosis de medicación. Así fue que convocamos a los tres analistas autores de esta transmisión oral que recuperamos para su lectura después de más de 38 años, fue en abril de 1987.

Que eligiésemos esta transcripción para homenajear a Lili era inevitable. Su palabra no tiene tiempo, estaba tan encarnada en la práctica entonces, como lo deviene ahora, que una escritura tiene la pretensión de eternizarla.

Cuando fundamos el **C.T.C.**, *Rosangela Rodríguez de Andrade, Marisa Germain, Alicia Aronson, Diana Wolkowitz, Cecilia Gorodischer* y yo*, Claudio Cúneo*, dijimos que, para nosotros, que apenas estábamos saliendo de los terribles años oscuros de la dictadura, en ese lugar, se trataba de recuperar la voz, de hacerla palabra y de pedirle que escriba; cuando hablamos escribimos, producimos resto, y donde está escrito se lee…Aquí la prueba, en la palabra de Lili que hoy podemos donar, porque es de extrema legibilidad.

¡Gracias, Liliana Baños!

¡Salud, Lili, donde quiera que estés!

Liliana Baños: Lo que yo les voy a decir –ya van a ver– no dista demasiado de lo que planteó Alicia (Alvarez) y no es coincidencia a posteriori, sino que nos hemos reunido y estuvimos los tres charlando respecto a cómo pensábamos ciertas cuestiones y había puntos de coincidencia.

Así que quizás haya cosas que puedan ser mera redundancia.

No hay duda que la Institución hace resistencia al análisis, en esa medida lo limita. Pero, ¿de qué Institución estamos hablando?

Sería tranquilizador hacer coincidir las Instituciones con los edificios, las organizaciones y los nombres. Muy por el contrario podríamos decir que hay tal cosa –institución– allí donde está en juego un modelo que ofrece garantías.

Toda Institución responde a la pregunta ¿qué hacer? Decreta una organización social, propone un Ideal, crea reglas y normas, castiga y premia a condición de desconocer la pregunta que la funda, el conflicto que la origina.

En esto es en lo que voy a insistir: que allí donde hay una respuesta supuestamente cristalizada, lo que implica es sepultar la pregunta, la pregunta original, a la que se supone que la institución es respuesta. Doble juego de este discurso que contesta a la pregunta a condición de sepultarla. Tarea opuesta a la analítica: reabrir una interrogación allí donde una certeza la ha taponado.

Si la Institución funciona habrá silencio, los cuestionamientos producirán fractura. Es el silencio de lo que anda, esto es bastante notable en las instituciones. Desde este punto de vista instituir sería desentenderse del problema fundante. Como si siempre hubiera algo rechazante en relación a la función a la que está destinada.

En la reunión yo contaba algo que recordaba de la época en la que trabajaba en el Psiquiátrico en el pabellón de las mujeres, donde la enfermera cada vez que había un lío en el pabellón gritaba: "esto pasa por internar psicóticos". Y era el manicomio. No es sólo un chiste. Además de que era estrictamente verdad, me parece que sus 30 años en la institución la avalaban para ser un pilar de la institución. Esto en lo que la institución sostenía: es un lugar para locos pero que no hagan lío, que no sean locos.

La Institución no sólo dice qué hacer, poniendo en juego su sabiduría asegura que hay una sola manera, la suya.

Lugar de la alienación promete el Ser, a cambio de la sumisión. Y esto lo subrayo: promete el ser a cambio de la sumisión. El estilo parece ser el siguiente: apropiarse de una "verdad", transformarla en dogma y desde allí separar buenos y malos, distinguir los elegidos para encarnar el Ideal y condenar al exilio a los herejes.

Desde esta perspectiva el psicoanálisis puede ser en sí mismo una Institución que limite la clínica. El analista puede responder a la sordera de la Institución con la suya. Por ejemplo, acusar a los villanos portadores del saber médico, denunciar el dogma de los otros. Esto permite poner las imposibilidades siempre a cuenta de otros, lo que es una maniobra muy astuta, no incluyendo las propias imposibilidades ni los límites propios del psicoanálisis. De este modo se asegurará no llevarse ninguna sorpresa sólo reencontrarse

con lo ya sabido. Cristalizar un sentido, consagrar enemigos será un reaseguro imaginario de su propio Ideal. En conclusión: marginado pero tranquilo.

Entonces, tender a pensar todo límite como extraterritorial, es "llevar la Institución puesta", encontrar la estrategia para sortear la castración.

Donde no haya análisis habrá consignas, tan caras a nuestros sentimientos. Emblemas por excelencia de toda institución que se precie de tal. Esto conduce a la ideologización del psicoanálisis, sólo éste será el Bien –el psicoanálisis encarnará el bien–; las otras prácticas serán lo otro, lo menor –manera elegante de borrar las diferencias. Como si toda práctica debiera fundarse en el psicoanálisis y compartir sus postulaciones teóricas.

El analista debe sostener una ética, la que funda el psicoanálisis y no una cosmovisión. Entonces se trata de un lugar bastante acotado para el analista en las instituciones, ¿podrá tolerar los agujeros?

El gesto analítico apunta a dejar hablar, no a hacer hablar, a suspender las certezas, a devolverle el valor a la palabra.

Y aquí pensaba en una intervención analítica en relación a un paciente que traía un colega de la Sección Clínica que trabajaba en el Hospital Psiquiátrico. El paciente viene con la historia clínica debajo del brazo diciendo que lo manda el doctor fulano de tal y en la historia clínica aparecen sus intentos de suicidio y toda su triste historia, ¿no? El analista que lo recibe pone su historia clínica a un costado y le dice que, bueno, por qué vendría él. Si tiene ganas de venir, si tiene ganas de hablar, qué es lo que plantearía, que es lo que diría. Este gesto de separarlo del papel, de aquello en donde aparecía como la coagulación de su destino –eso que él era– es una intervención analítica. Esto significa retomar la pregunta ¿quién ejerce la demanda?, ¿quién dictamina la enfermedad?

En este sentido el analista irá contra la Institución que le pide que sostenga un ideal de Salud Mental. Por ejemplo podrá decir: no hay tal cosa desde la verdad de un sujeto.

Será este su modo de sostener la diferencia entre el objeto y el Ideal. Pero en tanto el analista pertenece a una institución, o varias, el lugar de su inserción será un punto ciego, lugar mudo donde sostendrá el síntoma. Y de esta no se salva nadie, ¿no? En ese sentido hablamos como podemos, desde donde podemos.

La práctica privada no nos resguarda de estar atravesados explícita o implícitamente por las Instituciones, ya que éstas representan una dimensión ineludible de todo quehacer humano. Como diría Freud, son organizaciones necesarias, como lugares de constitución de un sujeto. No existe el psicoanálisis aislado, no podemos librarnos del malestar. Por ejemplo, ¿cómo evitar la presencia de la Institución en todo modelo de cura? Nos cabe al menos estar advertidos, alertados respecto a nuestras complicidades en los análisis que conducimos.

"Estamos hechos de la misma pasta que el paciente" dice Lacan. Y es esto lo que no nos pone al resguardo de la complicidad, justamente.

El analista intentará crear un vacío allí donde aparezca un pleno de certezas. Leer este pleno como un pleno de sobredeterminaciones reabre el juego, esto inaugurará otra posibilidad, que aparezca el azar allí donde todo parece controlado. Barajar de nuevo.

Escandir la reproducción, la reiteración de lo idéntico, sostener en todo caso el juego de la repetición que implica diferencias. Evidenciar la estructura silenciosa pero efectiva que está en juego.

Diríamos entonces que la Institución se lee por sus efectos. Ésta siempre aparecerá ligada al juicio y no al análisis. Se oferta un sentido coagulado, un síntoma, de allí que cualquier suspensión de sentido será una intervención analítica.

Esto sería igualmente válido para las Instituciones analíticas, como productoras de normalización, filiaciones e incestos, pueden agregar: …y afines . Allí donde los dispositivos creados pueden transformarse en el modo más elegante de enmascarar los problemas en juego. Por ejemplo: ofrecer reconocimiento, en vez de tratarlo como fantasma. Autorizar analistas, en vez de poder pensar esto como un síntoma.

Michael Tort señala la denegación de carácter institucional, a través de la doble negación de este discurso.

Les comparto una cita de Silicet que me pareció muy interesante. Dice:

"Si es importante recordar que es por sí mismo que el analista puede autorizarse, no es para deducir de esto que no es ni la Institución, ni el control quienes lo instalan en su sillón" (Silicet 6/7, 1976)

¿Cómo sostener dos cosas al mismo tiempo?

En este sentido será opuesto juzgar –formar analistas– a trabajar, hacer psicoanálisis. Entre otras cosas quedaría por pensar la singularidad de cada Institución y la posibilidad de psicoanalizar en ella. Y digo psicoanalizar en el sentido de un proceso que sólo puede producirse en la transferencia y concluir con la resolución de la misma. Ahí hay una diferencia, justamente entre lo que podría ser intervenciones psicoanalíticas y psicoanalizar.

Hablar entonces, confrontar y analizar nuestra práctica, tal como efectivamente se hace. No instalar a priori situaciones ideales, ni consagraciones narcisistas. Ahí está la respuesta, no el moño del trabajo.

A continuación presentamos las intervenciones posteriores a la exposición en donde Liliana Baños responde interrogantes planteados por los participantes:

Pregunta respecto a las ilusiones y las instituciones. El lugar de la cura y el sufrimiento. ¿Qué paciente se espera?

Liliana Baños: También otra ilusión, se me ocurría pensar, en el psicoanálisis sería creer que no hay tal encargo social, que se está al margen. Creo que contribuye a cierto psicoanálisis de lentejuelas, que tienen que ver con eso, con una ilusión de estar como en una balsa, arriba de las cosas. Porque me parece que esto tiene que ver no sólo con qué se espera sino con qué se oferta. A mí me llama la atención que cada vez se escuche menos como oferta del psicoanálisis la cura. Esto es algo que se transmite. Como si significaran rebajar los altos conceptos analíticos decir que el psicoanálisis sirve para aliviar los

sufrimientos. Después podemos contextuar la palabra sufrimiento, ubiquemos el goce y todo lo que quieran, pero en lo que se transmite está esto: que alguien pueda acudir para decir que no puede comer, que tiene insomnio y tiene problemas con su madre. Debería articular la cosa en términos de "vengo a ver este síntoma que yo soy". Esto forma parte de la institución; está absolutamente enclavado en la institución.

Y me pregunto también si no hay una ilusión de que estos son los pacientes a recibir. Como que éstos son los verdaderos pacientes. No estos locos que vienen, que quieren curarse hoy, mañana, que no pueden esperar, que no pueden pagar. No, no: (que sean) prolijos. Que vengan, esperen, demanden, que les aparezca el significante de la demanda del Otro, clarito. Bueno, esto es porque también hace a ubicar desde dónde un analista recibe. Estas no son cuestiones al margen. Están totalmente enclavadas en la primera palabra que yo le voy a decir a un paciente. En esa medida creo que tienen totalmente que ver con la institución porque hace mucho que no se escuchan este tipo de cosas: que el psicoanálisis tiene que ver con el sufrimiento, no sólo con la cuestión del pase. O que no pasa sólo por la cuestión del problema de la transmisión, sino que puede estar ligado a lo que tiene que ver con la cura. Que digamos que es por añadidura, que lo contextuemos, ¡fenómeno!, todo lo que quieran.

Como que hay toda una cuestión de brillo en relación al psicoanálisis que se sostiene en lo que, por otro lado, son las limitaciones y el desconocimiento de las limitaciones. En todo sentido las limitaciones que tienen que ver con la locura, el pago y demás, no están sólo en las instituciones hospitalarias. Porque ésta es también otra ilusión. Cuando en la Escuela estábamos trabajando con gente de las instituciones de pronto aparecía la idea de que todo lo que en el (Hospital) Psiquiátrico, supongamos, no estaba, estaba en la Escuela: si ahí estaban los locos inanalizables, en la Escuela estaban los verdaderos pacientes; si ahí había problemas con el pago, en la Escuela no. Digo la Escuela de Psicoanálisis como podría ser cualquier otra. Me refiero nada más que a esto: a las ilusiones que se mueven en relación de institución a institución. Suponer que ahí sí está lo que en el otro lado falta. Y como si estuviera en forma proporcional: falta aquí porque sobre de este lado.

Pregunta acerca de la teoría, el posicionamiento que se tiene o podría tener con ella

Liliana Baños: Ahí podríamos tomar también esto que suena cómico –pero que es muy verdadero– que dice: sea práctico, aplique la teoría. En el sentido de cómo (la cuestión) no pasa por autorizarse en lo que ha hecho el fundador para hacer determinada cosa. Bueno, si Freud caminó alguna vez con Mahler por las calles y esto tuvo que ver con el psicoanálisis, entonces se puede caminar por los pasillos y esto será psicoanálisis. La diferencia que hay entre pensar que todo lo que Freud hizo era psicoanálisis y lo que sería, desde el espíritu de la teoría, desde la doctrina, poder ver qué de lo que hizo Freud era o no psicoanálisis. Esto es, desprenderlo de la anécdota. O sea usar el espíritu

de la teoría, poner en juego los conceptos para pensar qué del psicoanálisis hay ahí y no avalarlo en un mero sostén de que el fundador lo hacía, porque entonces aparece esto: Lacan analizaba del tal manera, echaba a Fulano, hacía tales o cuáles cosas. Eso era lo que hacía Lacan persona. Ahora, ¿qué tiene que ver eso con lo que sería la teoría analítica que él pudo construir? Es desde esos conceptos teóricos donde podríamos pensar si determinadas cosas de Lacan eran analíticas o no, más allá de que a alguien le interese pensar esto o no.

Apunto a lo siguiente: a una teoría hay que conocerla para disponer de ella no para sujetarse a ella. La idea tendría que ser esa: si uno estudia, poder manejarse con soltura, tener más libertad para escuchar y no estar atenido al modelo superyoico de lo que un analista debe ser porque entonces no sirve para nada; esa es la mayor sujeción. Si esto es lo que funciona para una situación, en otro lugar podría no funcionar. Nada me lo garantiza, justamente.

Ahora, también está la cuestión de que si algo hago, a posteriori pueda dar cuenta de ello. No rendir cuenta, sino dar cuenta, intentar fundamentar, desde dónde lo pensé, en qué cosas lo puedo apoyar. Porque si no está esto también: inventar suena peyorativo en el sentido de que se puede hacer cualquier cosa. Y no. Que algo sea un hallazgo no quiere decir que a posterior no pueda dar cuenta de eso.

"El lugar de la teoría como referencia ética de nuestra práctica"

Liliana Baños

Publicado en Revista de la Secretaría de Estudios de Postgrado de la Facultad de Psicología de la UNR, 2008

Las condiciones sociales de los espacios en donde se desenvuelven las prácticas de nuestra carrera (hospitales, escuelas de villa, centros de salud, etc.) nos confrontan cotidianamente a un real que excede el campo psi, es decir: un real que excede el "real de la clínica" tal como lo entendemos desde el psicoanálisis.

La carencia social que subyace a la marginalidad, al abuso, a la violencia, a la falta de recursos simbólicos a los cuales apelar, nos presentifica, sin poder hacer lugar a la negación defensiva, el nivel más radical del desamparo, no ya a la tan mentada "indefensión originaria" con cuyas huellas trabajamos en la clínica, o sea "el infans que siempre subyace en la angustia donde emergen las marcas de la castración" sino de las más variadas formas de arrasamiento del sujeto. ¿Cómo llamar de otro modo al desamor manifiesto por los niños, a la crueldad de un cuerpo que expone las marcas del maltrato o las consecuencias de la falta de libidinización?, ¿cómo pensar si no el desinterés absoluto por el aprendizaje, la carencia de curiosidad infantil como motor, la falta de lazo filiatorio sustituida por "la adicción"? y en muchos casos ¿el para qué? como respuesta lapidaria de todo intento subjetivante, en tanto pone en acto el sinsentido más radical. No hay respuesta posible a un para qué de aquello que aparece como un agujero y no como una falta circunscripta. Estamos hablando de esos momentos límites donde no se cuenta con la Ley ni con el Otro.

Nuestra apuesta es trabajar en los intersticios, en los límites del caso, intentando producir una y otra vez la emergencia de un sujeto y por ende de la responsabilidad inherente a la condición de tal (entendido desde la ética del psicoanálisis).

En este marco, la Sección Clínica o los espacios de retrabajo de la Carrera son fundamentales porque nos permiten y nos obligan a sustraernos de una demanda voraz que tienta al mesianismo, a confundir nuestro trabajo con la asistencia social o a "actuar"

simplemente tratando de dar respuestas que impiden pensar, conceptualizar y mantener una actitud pertinente a la ética que sostiene nuestro trabajo.

No estamos para organizar "la vida de los pobres", ni para suponer cuál es su bien, ni para intentar reparar algo que sólo es posible transformar desde lo político y social.

Desde el psicoanálisis podemos pensar que estos ideales reparatorios sólo conducen a transformar lo imposible en impotencia, o sea: a responder neuróticamente a "ese real" que nos excede. Nuestra apelación no es moral, es ética. Preservar recortadamente nuestro espacio es nuestra posibilidad de hacer algo: lo nuestro.

Brindar una posibilidad de escucha, crear un espacio de palabra, acompañar un intento de metaforización. Esto sería lo opuesto a responder con nuestra propia "actuación" a las actuaciones siempre riesgosas que se instalan en el lugar en donde no se ha constituido un síntoma, que nos llevarían a responder a lo perentorio subjetivo o institucional allí donde no se puede sostener la Ley. Instituir la espera donde no hay lugar para ella, guiar nuestras intervenciones desde una escucha analítica es el intento de sostener "algún tratamiento posible".

Decimos: volver a interrogar la teoría no sólo en el sentido de ir de la teoría a la clínica (que en sí siempre implica un excedente) y de la clínica a lo teórico. Un paso más: aferrarnos a la teoría como instrumento y marco de nuestra práctica es confrontarnos con nuestros límites no para transformarlos en limitaciones, sino para no caer en la invitación tentadora a desconocerlos omnipotentemente bajo la consigna "aquí está todo por hacer", como ocurre muchas veces en los tratamientos de los niños y los "locos".

El límite como marca de castración subjetiva y teórica, el límite como lo que nos habilita en nuestro rumbo. Entonces, la Sección Clínica puede permitirnos recortar dificultades específicas, pensar por ejemplo el riesgo de un paciente en términos de riesgo subjetivo, allí donde alguien no cuenta con el reparo protector de un síntoma. Esta posición nos distancia de aquella que nos llama a cumplir con algún mandato de "cuidar al paciente" o "cuidarse del paciente". El riesgo que sí nos preocupa es el que conlleva una posición de objeto, de victimización como posición subjetiva. Se trata de que un paciente deje de ser "víctima de un destino", aunque efectivamente pueda "ser víctima" en terreno de la carencia social.

Propugnamos valernos del Psicoanálisis como lugar específico de una Ética que diferencia claramente la práctica analítica de lo político y de lo ideológico. Sabemos que hay un punto de cruce conflictivo entre estos discursos, diferenciarnos es la mejor manera de ponerlos en relación.

Dificultades de la práctica 2014

Liliana Baños

Liliana Baños y Guillermo Cichello participaron en el panel denominado "Dificultades de la práctica" de las IV Jornadas de Psicoanálisis, Salud y Políticas Públicas del año 2014 organizadas por la Cátedra Libre Oscar Masotta y realizadas en la Facultad de psicología de la Unr. Se puede visualizar el panel completo en: https://youtu.be/Iv-v35fT3qk?si=ERFBjREGimMbb_aN

Transcrita y corregida por Comité Editorial Barquitos Pintados

Liliana Baños: Como no tengo ningún interés en acreditarme como una especialista en dificultades (es decir, siempre ser portadora de la mala onda en el psicoanálisis: tooodo no se puede,…) *(Risas)*

No crean que hoy les traje algo demasiado *hot* pero intenté justamente despegarme de retomar los temas que hemos trabajado en las clases: o sea la angustia, el síntoma, etc, etc, etc… De cualquier manera, obviamente hay cosas que van a tener que volver a escuchar, porque si alguna otra vez han estado, van a tener que volver a escuchar. Y bueno, quizás haya otras que puedan ser más nuevas.

(Comienza a leer) Si bien toda práctica, toda disciplina lleva implícitas sus propias dificultades, interrogarnos acerca de nuestro quehacer como analistas agrega algunas particularidades. De los tres imposibles freudianos analizar es la imposibilidad que nos concierne. Responder éticamente a esta práctica supone desde el comienzo confrontarnos con un imposible. La perspectiva desde la que interrogamos sus vicisitudes nunca será ingenua, supone una lectura del psicoanálisis desde una posición ética. Y subrayo UNA lectura, UNA posición. O sea, no es la única posible y en ella estamos implicados subjetivamente. No disponemos de un metro, de un patrón desde el cual podamos determinar si una intervención, una interpretación o una enseñanza es correcta. Si algo ha alcanzado (entre comillas) su objetivo. Solo a posteriori podemos escuchar algo por sus efectos. No digo nada nuevo con esto, pero me parece que había que decirlo. O sea, el sujeto está conminado a elegir y el analista a apostar. El riesgo siempre está presente, el riesgo son las palabras mismas. Con ellas trabajamos. No nos sorprende entonces que intentemos buscar garantías para evitar nuestra propia angustia. También sabemos que cuando más intentamos asegurar nuestros pasos más se nos dificulta avanzar.

Aprendimos de Freud y Lacan que la nuestra es una práctica de la dificultad, porque los obstáculos con los que nos encontramos no son casuales, no son eludibles, no se trata de acudir a algún desvío ingenioso. El obstáculo en psicoanálisis es fundante, estructural, constitutivo. Es decir, permite el trabajo analítico y al mismo tiempo constituye su límite. No es casual que la angustia que nos orienta y nos señala la posición de un sujeto en un análisis siempre implica un riesgo –cuando se torna insoportable– de derivar en un acting out o un pasaje al acto. Nos dice que la transferencia (la angustia me refiero) ha reabierto en el sujeto las marcas de su castración pero lo expone a la posición del infans cuya indefensión a veces se torna insoportable. Podríamos decir que el síntoma es una limitación para el sujeto, el acceder a su deseo. Pero al mismo tiempo le brinda un soporte fantasmático que le permite regular sus intercambios con el otro. O sea, lo sostiene como sujeto deseante. Nuestros obstáculos son constitutivos, estructurales decíamos. Bueno, de este orden son.

Si nuestra práctica no se reduce a ser el ejemplo, la viñeta clínica (palabra gastada si la hay). O sea, si nuestra práctica no se reduce a ser el ejemplo de lo bien que Lacan y Freud han pensado el psicoanálisis, si acordamos que la verdad no puede ser recubierta por el saber, que un análisis conlleva siempre el hallazgo, el acontecimiento, la participación del azar, nuestras preguntas serán verdaderas y no gratuitas. Preguntas que nos atraviesan en el punto mismo donde nosotros mismos (en tanto hablantes) somos un obstáculo privilegiado para sostener la posición analítica. Estamos hechos de la misma estofa que el paciente dice Lacan, por lo tanto nos enredamos, estamos sujetos a pre-juzgar, a identificarnos con el paciente, a querer su bien como si supiéramos cuál es. A veces no podemos sustraernos a la angustia y además estar advertidos no nos pone a salvo de nada. Es allí donde debemos lidiar con la abstinencia que no es neutralidad. Y este es otro obstáculo. Si nos animamos a dejar de ser más correctos que verdaderos, a apartarnos de lo políticamente correcto según las consignas del momento, podremos poner en juego nuestra propia falta de otra manera. La dificultad se muestra por sí misma, la angustia de castración no lo habita sólo al paciente, se trata del límite de un paciente con un analista en un análisis.

De cuántos interrogantes nos ponía a salvo la contratransferencia. A cuántos nos expone la responsabilidad ética del deseo del analista como función. Obviamente todos sabemos que cuando apelábamos a la contratransferencia todo lo que el analista sentía era producido por el paciente, por lo tanto estaba relevado de su responsabilidad. Qué diferente es esta otra posición donde alguien debe sostenerse y sostener una función desde esta posición ética.

Allí, en sostener el deseo del analista como función, sólo consistimos como síntoma de una práctica imposible. Ahora, digo, si después de tantos años de diván o de sillón, o de sillón y diván, sólo podemos repetir experiencias y saberes coagulados ¿qué ha pasado con nuestra propia experiencia? ¿Dónde está la tan mentada singularidad? Y no me refiero sólo a la del paciente en el caso por caso, sino a la nuestra, a la que nos confrontamos en nuestros propios análisis y me refiero al impropiamente llamado "análisis

personal". ¿Por qué no podemos tomar la palabra, tener voz? ¿Qué ideales sostenemos que terminan aplastándonos?

Quizás aquí deberíamos volver al problema de las instituciones, en especial, las analíticas. Sabemos que un análisis debe conmover las certezas de aquel buen neurótico que nos consulta. Eso nos queda claro. Pero el mayor obstáculo es la certeza del analista, porque esa sí impide escuchar. Y subrayamos este obstáculo al servicio de la resistencia del analista cuando reemplazamos "querer saber" por "creer saber". Ahora, me pregunto: ¿en tanto analistas estamos dispuestos a ser principiantes, a tomar en serio la enseñanza freudiana cuando dice que cada análisis pone en cuestión todo el psicoanálisis? Otra pregunta ¿somos capaces de dejarnos sorprender en la escucha, tolerar la espera sin arrojar sobre el discurso del paciente todo el saber para ponernos al resguardo de nuestra propia incertidumbre angustiosa? Sabemos que lo más inquietante del acto analítico es la imposibilidad de controlar sus efectos. Decía si nos animábamos a ser principiantes. Digo, ser principiantes como lo opuesto a la concepción cronológica y acumulativa de la experiencia. Podemos pensar la experiencia como aquella posición a la que nos han precipitado nuestras propias marcas. Las marcas de nuestras transferencias, de nuestra práctica, de nuestros análisis. Tenemos algunas certezas y algunos saberes producto de todo este devenir mediado por las operaciones de la memoria y el olvido. Pero no somos dueños de nuestra posición de escucha, la habitamos. Disponemos de ella hasta donde ella nos lo permite. No escuchamos desde donde queremos o decimos escuchar. Escuchamos desde donde podemos y cuando podemos. Esa es la deuda a transmitir. Pero galardonar la experiencia como garantía imaginaria no es más que sentarnos sobre un cúmulo de prejuicios, a no escuchar. Entonces, no importan los contenidos sobre los que nos interroguemos (nunca van a faltarnos) sino la dirección en que lo hagamos: un cierto horizonte de escucha, un modo de leer lo que está en juego. O sea, tratamos de escuchar una repetición y no de repetir una escucha. No sólo en los análisis, en los textos, en nuestra enseñanza, en los lugares que compartimos con pares.

Frente a lo que nos encontramos casi siempre: una verdad escasa, fragmentaria, insuficiente, dicha a medias. Intentamos entonces que esto nos cause en vez de desilusionarnos. Es tarde para añorar la completud; una mala noticia, es tarde para añorar la completud. El duelo por el límite del análisis que incluye nuestros propios límites implica volver a analizar el enredo con los ideales (analíticos, entre otros). Volver a pasar por el punto donde estos ideales han quedado instituidos, es decir, coagulados.

Para finalizar, trabajando la reacción terapéutica negativa (obstáculo férreo si lo hay) me encontré con lo que dice Freud a propósito del masoquismo: nos inclinamos ante el poder de las superpotencias ante las cuales vemos naufragar nuestros esfuerzos (o nuestro trabajo, no se bien qué es lo que dice). Señala un límite claro: la pulsión de muerte. No siempre se puede ir más allá, ella es lo que está más allá. Entonces algo de la ética pone en acto la riqueza que surge de las posibilidades de la inconsistencia y no de la obstinación en salvaguardar la coherencia. En última instancia, el obstáculo mismo es la otredad del lenguaje, la dificultad de acercarnos a la lengua materna. En relación a la cual, aunque seamos hijos siempre seremos extranjeros.

La resistencia del analista

Liliana Baños

Transcripción (sin revisión de la autora) del manuscrito de Liliana Baños. Aunque no establece la fecha se puede deducir que se trató de una clase dictada en el Seminario Dificultades de la Práctica, de la Carrera de Especialización de Psicología Clínica Institucional y Comunitaria, durante el año 2005 o en los siguientes años previos a la publicación del libro Dificultades de la práctica del psicoanálisis en coautoría con Isabel Steinberg (Homo Sapiens Ediciones 2012).
Se conservaron los subrayados del manuscrito original de la autora.
Edición y corrección por el Comité Editorial de la Revista Barquitos Pintados

• Supervisión y/o análisis de control

Hoy vamos a retomar la cuestión de los obstáculos, las dificultades del análisis desde un punto específico: la resistencia del analista.

Sabemos que esta emerge de múltiples formas: los "puntos ciegos" del analista, las identificaciones con el paciente, los efectos de los Ideales del yo de la comunidad analítica y podríamos seguir enumerando. Todo esto fundamenta la necesidad del análisis del analista. Pero hoy me gustaría enfatizar, detenerme en este espacio particular llamado supervisión y/o análisis de control, quiero conservar el equívoco.

Este nos conduce a los cruces con el análisis "personal" por un lado y por otro a la supervisión. Estas cuestiones están imbricadas ineludiblemente.

Sabemos que la tradición analítica, desde la IPA para acá, ha hecho pasar la formación de los analistas por el ternario:

- análisis personal
- análisis de control
- formación teórica en las Instituciones

Todos estamos de acuerdo con esto pero ¿qué entendemos por cada cosa?

Curiosamente todos son términos que suenan feo: análisis personal, control, supervisión. Todos señalan algo inadecuado.

Sabemos que estas son respuestas a la eterna, gran pregunta ¿cómo se deviene analista?

Y subrayamos la palabra deviene, adviene, algo decanta en ese lugar de analista. Esto va en sentido opuesto a la burocracia de un título o una nominación que a veces puede tener el mismo valor de un título si responde fundamentalmente a los juegos del prestigio social, o sea la sociedad pide garantías sobre quiénes son los verdaderos analistas y las Instituciones analíticas responden.

Esto vamos a retomarlo la próxima clase cuando trabajemos el problema de la institución; o sea el análisis como institución y la institución como impedimento y lo que Lacan agrega a este ternario la autorización de sí mismo y con algunos otros y el pase.

Decía, quiero detenerme en la supervisión y/o análisis de control. A Lacan no le gusta la palabra control, prefiere supervisión o superaudición, pero habla de control quizás por el peso de la tradición que tiene esta palabra. No se trata de un espacio fácil o claramente definible. Para mí siempre ha sido un espacio muy importante en mi formación, un verdadero lugar de transmisión. He aprendido mucho allí.

Durante muchos años pensaba la supervisión como un diálogo continuado en el tiempo con el analista que controlaba. O sea, llevaba pacientes para continuar este diálogo con el supervisor más allá de las dificultades puntuales por las que demandaba una supervisión. Esto da cuenta de la transferencia que me sostenía en ese lugar que, como toda transferencia, transferencia a un nombre, no a la Institución o al líder.

1) Digo demandaba justamente. Una demanda de supervisión podemos pensarla como lo opuesto a una supervisión institucionalizada.

Aquí tenemos una primera resistencia.

La supervisión institucionalizada anula, ensordece la transferencia y el obstáculo en el tratamiento que lleva al analista a supervisar. Si superviso porque la Institución lo prescribe no podré recortar una demanda, lo mismo que ocurre en un análisis.

Lacan decía que si escuchaba a alguien que sólo decía querer analizarse y no escuchaba una demanda, no lo tomaba en análisis. (Si esto lo hacía o no, no sé). Por supuesto que esto tiene variantes porque si alguien dice que quiere ser analista, esto puede tener un valor de síntoma como cualquier otro en un determinado discurso.

O sea, no se trata de tener que determinar si es un deseo auténtico, esto es una vía muerta, ¿qué es un deseo auténtico? Es imposible, esto cristaliza el deseo por fuera del análisis. (No sé qué son esas clasificaciones, deseo decidido).

2) Una forma de resistencia que podemos ubicar en la supervisión es notoria en los analistas jóvenes, los comienzos vergonzantes (digo después uno se vuelve más desvergonzado, en el mejor sentido, en el de la castración).

Decía, la resistencia a contar sus intervenciones, sus ocurrencias, cosas que supone o escucha con respecto al paciente. Puro registro de lo que dice el paciente, puro borramiento del analista, detrás de las notas casi taquigráficas.

Resistencia ¿a qué? A ubicarse en la posición de que es él quien habla, desde las operaciones de la memoria y el olvido, única posibilidad de organizar un relato. Lo mismo ocurre en una sección clínica, la dificultad clásica para hacer un recorte de un material, o sea, se es consciente de que organizar un recorte ya implica una mirada y una escucha de quien presenta. No es un material en bruto.

¿Qué pasaba cuando las sesiones se grababan?

Sabemos que es vano este intento de que nada se pierda, que sólo desde lo perdido se puede organizar un relato, no se puede apresar el acto.

O sea, de la sesión, lo mismo que del sueño, no hay más que relato.

Reencontramos aquí que en el análisis o en la supervisión lo que está en juego es la enunciación de las dificultades para relatar los olvidos, los equívocos, pero retomar éstos no están al servicio de profundizar el análisis del analista, sino de utilizarlos para ubicar la posición subjetiva del paciente.

Esto pone en juego la relación y la diferencia con el análisis personal. Evidencia el límite: pone en contacto y separa.

Hasta aquí subrayamos algunas resistencias que aparecen en este terreno. Seguiremos con otras pero no acuerdo con la división tajante que hace Jinkis entre supervisión y análisis de control donde siempre la supervisión estaría al servicio de la resistencia, teniendo indefectiblemente el carácter de acting-out.

Hay un artículo que a pesar de ser del año 79[1] tiene una vigencia absoluta. Se llama "El control es contingente, la supervisión necesaria, el análisis imposible".

El divide de la siguiente manera, dice:

Las palabras se distribuyen según un decir analizante (control) y un discurso enseñante o preocupación didáctica (supervisión).

Pone la supervisión absolutamente del lado de la resistencia aunque necesaria bajo la consabida frase "Todo aquello que interrumpe el trabajo de análisis es una resistencia".

Cita a Stekel que interrumpe su análisis con Freud para hablar de sus pacientes y ubica en este origen la marca de lo que se descifra de la práctica.

Dice que la supervisión es institucional y reglamentaria.

Dice, institucionaliza una resistencia al análisis.

• pone en suspenso la enunciación, "No es docencia pero es aprendizaje".

Dice que cuando aparece muchas veces (es) porque no puede escucharse un pedido de control.

Controlar sería controlarse en el decir analizante.

Se los recomiendo. Indica cosas muy agudamente en relación a la Institución.

1. Jinkis, J (1979) Imago n°8. Letra Viva. También en Jinkis, J (1983) Lo que el psicoanálisis nos enseña. Lugar Editorial

Pero no acuerdo con esta división, …… y tajante. Para mí el espacio de la supervisión y/o control no es un espacio ni puro, ni neutro. Es algo que podríamos llamar mixto.

Puntuemos:

1. la supervisión no apunta a llenar de teoría o de saber a quien demanda supervisión sino intenta animarlo a ocupar el lugar de analista.

O sea, conectarlo con que es él quien dirige la cura, es su paciente y nadie puede reemplazarlo en ese lugar. Este es un planteo ético, tanto para el supervisor como para el supervisado.

Acordamos con Jinkis en que hay un pedido de control. Es la angustia ante la sorpresa lo que reclama control dice, y acordamos.

Pero justamente el intento de que alguien pueda tomar su lugar de analista es salir del "horror al acto" de eso quiero que me controlen, para poder ahorrarme lo ineludible de la decisión de apuesta. Que esto sea lo demandado no quiere decir que necesariamente esto condicione la respuesta supervisada.

De la misma manera que siempre está en juego una demanda de reconocimiento. La demanda es impura, igual que el análisis, eso es ineludible. Es desde allí que se maniobra. Por supuesto que hay riesgo.

Por ejemplo: que el analista novel funcione como cable entre el supervisor y el paciente. Si antes se borraba tras el decir del paciente ahora puede hacerlo tras lo que dice el supervisor. Y en la primera de cambio vomitarle al paciente algo que será un saber pero nunca podrá ser una interpretación porque está fuera de timing, quizás produzca sorpresa pero nunca acontecimiento, encuentro con la verdad (viene de afuera). Estará en juego la técnica o la corrección técnica no la Ética.

2. un analista dice: la supervisión es el lugar para encontrar un estilo. Afirmación riesgosa. Si por estilo se entienden las marcas de la singularidad del analista, es decir las marcas de la propia castración, puede pensarse.

Pero en otro sentido "estilo" se opone a escucha. Estilo es el lugar por excelencia de la resistencia, apunta a borrar la singularidad de cada tratamiento bajo el estilo del analista.

Me gusta la frase de Jinkis cuando dice "llamo analista al estilo del paciente". Obviamente parafraseando a Lacan cuando afirma el "analista forma parte del concepto de Inconciente".

Por el contrario la supervisión puede servir para perder un estilo o sea aquel que nos remite a nuestro propio síntoma. Que nos lleva a repetir una escucha y no a escuchar la repetición.

El estilo es la invitación a la trampa narcisista.

3. el diagnóstico

Voy a aprovechar esta cuestión del estilo para plantear "el analista analiza con el objeto a o desde su fantasma."

Me voy a detener un momento en el diagnóstico que me parece que nos va a permitir darle otra vuelta a la supervisión. Abro un paréntesis: La clase pasada cuando hablábamos de las estructuras rápidamente las ligamos al diagnóstico. Decíamos, diagnosticar en psicoanálisis es escuchar la singularidad de un discurso que toma al analista como interlocutor privilegiado, es decir en ese diagnóstico el analista está incluido. No puedo diagnosticar sin tener en cuenta la transferencia.

La estructura en juego está agujereada, siempre habrá un 1 en más en el lugar ….

Esto nos autoriza a oponer la contratransferencia al deseo del analista.

Analizar desde la contratransferencia es legitimar una relación dual indefectiblemente psicologizante. Por lo tanto diagnosticar desde la contratransferencia es poner el diagnóstico al servicio de la resistencia del analista, es responder desde el fantasma.

Es crear la ilusión de un SABER del que es posible apropiarse para aplicarlo, coartada contra la angustia de no saber.

El concepto de contratransferencia confunde la persona del analista con el lugar del analista.

Repetimos: o se analiza con el objeto a o con el fantasma del analista.

Entonces si el analista no domina la estructura porque está incluido en ella por la transferencia,

Cabe hacernos dos preguntas:

1) ¿cómo pensar la dimensión del diagnóstico y la puesta en suspenso del mismo para que no haga obstáculo a la escucha?
2) ¿cómo desplegar este juego de anticipación y retroacción en que el analista está tomado?

Podemos decir algo con respecto al diagnóstico y algo con respecto al lugar de la supervisión.

Sobre el diagnóstico retomaremos el 1 en más en relación al tiempo lógico.

La anticipación en la escucha (entrevistas preliminares por ejemplo) y la retroacción freudiana (el diagnóstico al final del tratamiento), no cierran en todo, no son complementarias.

La anticipación anticipa la incompletud de la retroacción. Por eso los no incautos yerran.

La vuelta en más es la singularidad del S, el psicoanálisis preserva esa singularidad, el caso por caso.

O sea, estamos planteando el diagnóstico como condición y como obstáculo.

Entonces la supervisión puede ser ese lugar donde a partir de una escucha en segundo grado se puede puntuar el diagnóstico desde el cual el analista escucha al paciente, lo sepa o no. Siempre hay una hipótesis, una presunción en juego.

Indicar al supervisado esto, es volver a poner el acento sobre la posición subjetiva del paciente.

Nos movemos en el terreno que funda partir de que todo error es de orden significante y que no todo error es una falta de ética.

Entonces retomamos la supervisión como ese espacio mixto donde a veces hay que indicar al supervisado que estudie, otros derivarlo a su análisis personal y otras se puede escuchar la enunciación en la demanda del supervisado.

Ejemplo: atacar-acatar (Verdad, el paciente ataca por la vía de acatar)

Nunca es un espacio puro. Y lo único que permite al supervisor tener una ventaja sobre los atolladeros del supervisado es que el analista que supervisa sostiene la transferencia, el supervisor en eso está mejor posicionado.

Seguramente, como dice Jinkis, la supervisión puede funcionar como un acting o producir inhibición – estamos advertidos.

4. Si bien sentirse expuesto a una mirada evaluadora es un hecho de estructura, una dimensión ineludible de la relación del S con el Otro, y de hecho esto puede estar presente en una supervisión, esto se acentúa cuando aparece la Institución evaluadora.

(Requisito APA: tantas horas de supervisión-hora de vuelo) que finalmente decide erigir analista al practicante o no.

Entonces habrá que ser "como el fan", decir lo adecuado, o sea, muchas veces hacer desaparecer lo más original de una práctica, en nombre de la supuesta corrección teórica.

(A continuación hace referencia a un caso clínico)

EXPERIENCIA ROSARIO

Abuso sexual en las infancias. Vicisitudes en la tramitación psiquica*

Sexual abuse in childhood. Mental disorders

Florencia Minozzi**

Resumen

El presente artículo se propone analizar, desde la teoría psicoanalítica, las modalidades de padecimiento psíquico de mujeres víctimas de situaciones de abuso sexual durante sus infancias en articulación con fragmentos de un caso clínico. Estos abusos son fenómenos complejos, vinculados a la sociedad patriarcal y a las cuestiones de género que dejan marcas difíciles de tramitar. Una víctima de abuso ha sufrido un daño psíquico, una herida que, aunque no se logre localizar en el cuerpo, afectará a la persona en su totalidad. Esa herida continuará produciendo efectos, aún después de haber desaparecido el hecho que la generó. Las posibilidades de tramitación o reparación posterior a la vivencia traumática dependerán de factores constitutivos, momento de la estructuración psíquica en el cual ocurrió el abuso, vínculo con el abusador, modo de abuso, la respuesta del entorno al momento del relato (sea durante la infancia o sea durante la vida adulta), las redes de sostén y acompañamiento, la respuesta de las instituciones (salud, educación y justicia) y contexto social. Todos estos factores serán determinantes en la magnitud de los efectos traumáticos.

Palabras claves: abuso sexual, estructuración subjetiva, padecimiento psíquico, trauma, tramitación psíquica.

* El presente artículo está basado en el Trabajo Integrador Final (TIF) de la Carrera de Especialización en Psicología Clínica Institucional y Comunitaria, titulado Abuso sexual en las infancias. Vicisitudes de la tramitación psíquica de niñas y mujeres víctimas de situaciones de abuso sexual durante sus infancias. Dirigido por. Natalia Amatiello, Psicóloga.

** Psicóloga. Profesora. Especialista en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria. Universidad Nacional de Rosario. Trabaja en un centro de atención primaria de la salud de la provincia de santa fe y es psicóloga institucional de una escuela de nivel secundario.
E-mail: florencia_minozzi@hotmail.com

Abstract

This article aims to analyze, from the psychoanalytic theory, the modalities of psychic suffering of women victims of sexual abuse situations during their childhoods in articulation with fragments of a clinical case. These abuses are complex phenomena, linked to patriarchal society and gender issues that leave marks difficult to deal with. A victim of abuse has suffered psychological damage, a wound that, even if not located on the body, will affect the entire person. That wound will continue to produce effects, even after the event which caused it has disappeared. The possibilities of processing or reparation after the traumatic experience will depend on constitutive factors, moment of the psychic structuring in which the abuse occurred, link with the abuser, mode of abuse, the response of the environment at the time of the report (either during childhood or in adult life), networks of support and accompaniment, the response of institutions (health, education and justice) and social context. All these factors will determine the extent of the traumatic effects.

Keywords: sexual abuse, subjective structuring, psychic suffering, trauma, psychic processing.

Introducción

En múltiples ocasiones, en la práctica clínica como profesionales del campo psi nos encontramos con situaciones de niñas víctimas de abuso sexual, como así también con adolescentes y mujeres adultas que han sufrido abusos en la infancia. A partir de estas experiencias surgen los interrogantes acerca de las modalidades de padecimiento psíquico. ¿Cómo impactan las situaciones de abuso sexual durante la infancia en la constitución psíquica de niñas y mujeres? ¿Qué características asumen los padecimientos en mujeres víctimas de abuso sexual en la infancia? ¿Cuáles podrían ser las redes de sostenimiento subjetivo que propician la tramitación de este tipo de situaciones traumáticas?

Para el desarrollo del artículo, se partirá del análisis de conceptualizaciones del psicoanálisis. Se plasmará la diferencia entre abuso sexual infantil (ASI) e incesto. Por otra parte, se trabajará sobre las redes de sostenimiento subjetivo que propician la tramitación de las situaciones traumáticas. Se propone indagar condiciones de posibilidad para que se produzca la tramitación de lo traumático a partir del alojamiento en un dispositivo psicoanalítico. Se enmarcan estos padecimientos en la coyuntura actual, analizando cómo el discurso de época posibilita u obstaculiza la elaboración de estos padecimientos. Por último, se realizará una articulación conceptual con fragmentos de un caso clínico.

Es preciso destacar que la problemática de los abusos de niños, niñas y adolescentes (NNyA) no es exclusiva del campo del psicoanálisis, sino que nos encontramos con el entrecruzamiento de diferentes discursos y saberes (médico, jurídico, político, educativo, religioso, entre otros) en un contexto socio histórico determinado.

Estructuración subjetiva. El lugar de las referencias afectivas

La supervivencia en la infancia depende del reconocimiento del otro. En el otro se

reconoce al sujeto. El primer espejo son los ojos de quien ocupa la función materna y es lo que posibilitará la pulsión y las investiduras. Los niños y las niñas dependen de sus cuidadores, tanto en lo emocional como en lo físico, y esa dependencia otorga al adulto cierto poder sobre ellos/as.

Según la teoría psicoanalítica, a través del Complejo de Edipo, el niño y la niña descubren sus deseos incestuosos y rivalidad con sus cuidadores. La operación simbólica de este complejo implica que se instale una instancia prohibidora y ordenadora que pone coto a los deseos absolutos de satisfacción en el/la niño/a, articulando el deseo con la ley exogámica. Durante la etapa edípica la niña tiene fantasías de enamoramiento con su padre y deseo de ocupar el lugar de la madre.

La función paterna posibilita la organización de un orden de asimetría en el lazo social, un orden genealógico que implica al padre, la madre o a los referentes en la crianza y que hace salir al sujeto del acoplamiento totalizador. Considerar a la filiación en relación a la prohibición del incesto es poner en juego esta ley primordial de goce interdicto. La prohibición del incesto produce ordenamiento genealógico (Lampugnani, 2013).

Entonces ¿qué sucede si durante la infancia en vez de encontrarnos con un adulto que desilusione, que instale la ley de prohibición del incesto, hallamos un adulto que *seduce*? Según Susana Toporosi (2018), la niña no podrá decir que no, ni resistirse a tal situación, dado su obediencia a los adultos de confianza, el desconocimiento de que su propio cuerpo le pertenece y el desconocimiento de la intención genital de un adulto.

Abuso e incesto

Silvia Bleichmar (2016) define al abuso sexual como la conducta conciente de quien, buscando su propia satisfacción sexual, se apropia del cuerpo de un NNyA, sin considerarlo como sujeto, es decir, desubjetivándolo. Esto es un trabajo que el abusador va realizando de a poco, hasta que el infante se encuentra atrapado en sus acciones sexuales y llega a sentirse culpable y responsable de las escenas de abuso.

Para que los abusos ocurran y se sostengan el abusador recurre a mecanismos de extorsión, amenazas y manipulación afectiva. Aparece el sentimiento de culpa y responsabilidad por todo lo que ocurre. El abusador se apropia de las pulsiones del niño/a haciendo que ellos/as sientan que participan activamente y que son responsables de las situaciones que ocurren, por su manera de hablar, de vestir, de moverse, etc. El silencio es uno de los componentes fundamentales del abuso.

Los niños y niñas que son abusados/as por adultos se encuentran en una relación de sumisión[1] que comienza con palabras, miradas, regalos, promesas. El infante se hipnotiza ante un escenario tierno. Además, cómo pensar que su padre, su cuidador, querría

1. No es pertinente hablar de seducción cuando hacemos referencia a este tipo de actos, dado que este término implica un lazo entre dos, entre pares. La seducción es un acto que implica que sus integrantes se encuentren inscriptos en la lógica en la sexualidad adulta. Los niños y las niñas se encuentran por fuera de esa lógica, por tal motivo, elegimos hablar de sumisión en vez de seducción.

generarle un daño. En muchos casos, el abusador convence de que sus actos son modos de cuidar y amar habituales entre los padres y sus hijos/as.

El abuso puede comprender situaciones con contacto físico como así también, escenas sin contacto pero que impliquen la erotización de la infancia. El abuso puede ser prolongado en el tiempo, o constituir hechos aislados. Si el abuso se produce dentro del ámbito familiar hablamos de incesto. No siempre que hay abuso sexual infantil (ASI) hay incesto, pero siempre que hay incesto, hay abuso.

El adulto es el encargado de posibilitar la subjetivación del infante, asegurando una ley que le otorgue un lugar en el campo de genealogía y filiación. Esto implica inscribir las leyes de prohibición del incesto, inscribir la ley de los Nombres del Padre que permite la circulación del sujeto por el campo de la lengua y del deseo. Uno de los aspectos fundamentales de esta ley consiste en hacer circular al sujeto en la cadena generacional, hacerlo parte de un linaje.

En el incesto se rompe la posibilidad de esa circulación en la cadena y deja un agujero. Se desubjetiviza, se deshumaniza algo de su cuerpo, de su sexualidad, de su placer y de su historia. Queda devenido objeto de goce de un adulto.

Cuando un padre abusa sexualmente de su hijo/a, produce una desestructuración de la relación del/a hijo/a con él en tanto padre porque rompe la ley. Si la seducción originaria y el Edipo son procesos que estructuran y ordenan el psiquismo, el abuso y el incesto desestructuran, o estructuran de manera fallida la subjetividad infantil. El arrasamiento subjetivo que la irrupción de la sexualidad adulta provoca en el infante, logra adherir la culpa y la vergüenza a la sexualidad, de manera tal que, aún muchísimos años después de padecido el abuso, los lazos con los otros estarán marcados por ese suceso.

Según Gilou García Reinoso (1992) el trauma psíquico es la inscripción en el inconsciente del deseo de muerte del otro que pesa sobre el sujeto. El deseo del otro (abusador) no reconoce al niño/a como sujeto, por lo tanto, es la muerte del sujeto mismo.

Los abusos sexuales en la infancia producen ajenidad, esa partición del yo que acontece con la experiencia traumática, queda por fuera del sujeto y es vivenciada como ajena. Estos abusos atentarán sobre el anclaje de la subjetividad, alterarán el orden entre las generaciones, e, incluso, llegarán a borrar fragmentos de memoria, el vínculo con el otro, los signos de percepción, la construcción de la realidad y del sentimiento de sí. El impacto del trauma retorna una y otra vez, por el retorno de las vivencias y ante cualquier otra situación, porque ha sido vivido pero no significado. El abuso permanece en el psiquismo como un eterno presente.

Traumatismo y psiquismo infantil

Durante la infancia, tanto la represión como la negación son defensas aún rudimentarias. Sin embargo, son las que le permiten al infante intentar hacer desaparecer el hecho traumático y continuar con su vida. Si bien la negación y la disociación/escisión actúan como defensas necesarias, el riesgo es que se cronifiquen si no logran expresarse en algún momento.

Según la edad que tenga el niño/a al momento de vivenciar el abuso, su momento de

estructuración psíquica y sus singularidades subjetivas, se configurará la experiencia traumática. Susana Toporosi (2018) ubica diferentes momentos para pensar el destino de lo traumático en el psiquismo infantil. En un primer momento esta vivencia se tiene todo el tiempo presente, lo cual resulta enloquecedor y abrumante. En este momento se intenta realizar una evacuación, alguna conducta de descargo de tal malestar. En un segundo momento, el sujeto entra en un estado de repliegue, que puede confundirse con una depresión por la apatía y la desconexión con el ambiente. Posteriormente, pasado cierto tiempo, hay un tercer momento de escisión, en el cual se encapsula esa experiencia traumática y queda apartada, como si nunca hubiera sucedido. En este momento, el sujeto no siente ni registra los efectos que pudieran conectarlo emocionalmente con lo que tiene encapsulado, para no reactivarlo.

Es recién en otro tiempo, en el marco de un análisis u otra circunstancia de la vida, que puede darse un momento de integración para ligar con emociones, sensaciones, sentimientos e imágenes del presente. Así se podría integrar lo escindido a la vida psíquica para someterse a la represión y al olvido.

Durante el abuso sexual, se producen sensaciones corporales difíciles de comprender por quien las vivencia, ya que puede producirse una experiencia placentera acompañada de un gran monto de angustia, culpa y vergüenza. Es menester diferenciar la sensación corporal de lo que siente el Yo. Las pulsiones imponen sensaciones que para el Yo constituyen algo repulsivo, excesivo, desestructurante, traumático.

Secreto y silencio

Según Eva Giberti (2016), el sistema jerárquico adulto/niño/a ejerce su influencia cuando el adulto comienza a jugar con la palabra "secreto" entre ambos, porque jugar a "te digo un secreto" es un juego infantil. Una lógica sustitutiva mediante la cual un elemento reemplaza a otro, se cierne en esa especie de horizontalidad que el adulto propone. Se sustituye la jerarquía adulto/niño/a por un ser/estar juntos. El infante es deseable para el adulto.

Ante el pedido de conservar el secreto, para el infante resulta complejo pedir ayuda, nombrar lo que ocurre. El despertar erótico, por fuera de toda posibilidad de inscripción en su mundo representacional, lo/la deja indefenso/a y proclive al sentimiento de culpa. El silencio permite que estas situaciones ocurran y que se sostengan. Contribuye al sentimiento de vergüenza, a la confusión, al miedo, y permite mantener oculto lo sucedido. El silencio se instala no solo en la víctima, sino también en el abusador, en los familiares, y en la sociedad.

Para quebrar el silencio deben garantizarse espacios de confianza, contención y afecto que pueden brindarse desde lo familiar, lo escolar o lo institucional. Sin embargo, en muchos casos, el sufrimiento en los niños/as es tal que genera una imposibilidad de poner en palabras lo vivido: ninguna palabra puede expresar ese dolor. Es ahí donde el silencio se instala por días, por meses, por años. Un silencio que puede estar acompañado de aislamiento, retraimiento, angustia y dificultades en los lazos sociales.

Abuso, memoria y olvido

El sufrimiento psíquico provocado por el traumatismo que generan las situaciones de abuso durante la infancia involucra a la memoria. Las marcas que genera el trauma son imposibles de procesar. Por lo tanto, el impacto sobre el psiquismo de los infantes hará que, en ocasiones, no se encuentren en condiciones de contar lo ocurrido.

Freud descubre que ciertos olvidos y recuerdos podrían relacionarse con la sexualidad y ubica la amnesia infantil como un momento fundante, en el cual se produce un pasaje del polimorfismo perverso a la sexualidad infantil. El traumatismo provoca una distorsión en la manera de recordar y olvidar. Para olvidar es necesario que opere como mecanismo la represión. Olvidar y recordar son dos logros a los cuales se accede después de diversos procesos en la constitución psíquica. La represión secundaria es la instancia que permite que algo vivido pueda ser archivado y luego recuperado bajo la forma de un recuerdo, para luego pasar nuevamente al olvido.

Los textos metapsicológicos dan cuenta de que, si bien la represión trae el olvido, ella es también condición de la memoria. Esto es posible por la existencia de dos sistemas: el sistema preconsciente que recoge las percepciones pero no conserva ninguna huella duradera de ellas, y el sistema inconsciente en el cual permanecen tales huellas. El trabajo de ambos sistemas es necesario para que la memoria alcance la conciencia. Según Silvia Bleichmar (1986), cuando no pueden ponerse en contacto los dos sistemas nos encontramos ante el olvido neurótico. Algo fuerza la separación entre los campos para que aquello que se inscribe no pueda aparecer en la superficie.

Cuando el psiquismo atraviesa una situación traumática se produce una alteración en la forma de inscribir los recuerdos y la posibilidad de evocarlos en otro momento. Hay algo que no se puede olvidar. Nos encontramos con un continuo presente. Lo traumático es intenso y abrumador. Las imágenes, los flashbacks, invaden continuamente y no permiten el descanso o generan pesadillas. Estas imágenes no son recuerdos que se evocan, sino que son reminiscencias. No se pueden relacionar con otra cosa, ni ligar con representaciones. Solo pueden evacuarse. La reminiscencia supone revivir una experiencia pasada y volver a sentir las emociones asociadas a ella.

Posterior a un traumatismo, generalmente no hay fantasía, dado que nos encontramos con una escasa capacidad ligadora por la cantidad de excitación que arrasó al Yo y con los restos correspondientes a lo real que ingresó al aparato durante el traumatismo. Estos restos no metabolizados, estos signos de percepción, que como tales no pueden ser fantaseados, aparecen en el aparato como compulsiones.

Pero no todo el yo se encuentra bajo esos efectos. Hay diferentes corrientes psíquicas: coexiste una corriente en la que sigue operando la simbolización junto a otra dominada por el traumatismo, en la cual la capacidad ligadora está dañada. La escisión del yo es un recurso psíquico inevitable para que quien haya sufrido una situación traumática pueda seguir viviendo.

El lugar del relato. El trauma y su narración

El psicoanálisis ha impulsado a que los y las pacientes hablen sobre aquellos temas de sus pasados, que puedan desplegar su realidad psíquica. Sin embargo, siempre algo quedará oculto, sin posibilidad de ponerse en palabras, sin posibilidad de expresarse.

Desde los primeros trabajos freudianos, se observa el vínculo entre realidad y fantasía. La cuestión no consiste en oponer la realidad a la fantasía, sino en articular acontecimientos históricos significativos con los montajes fantasmáticos que acompañan su representación psíquica. Es importante la interpretación de lo vivenciado que el sujeto elaboró y la determinación de las causalidades que rigieron esa elaboración. La fantasía es una producción psíquica que no es independiente de la huella de acontecimientos vividos, y no existe un trauma en el que el acontecimiento puro se inscriba, indiferente al mundo fantasmático.

El relato de la situación de abuso es diferente si se produce en un tiempo posterior cercano al acto o pasado cierto tiempo. Si la consulta se realiza rápidamente, es probable que el niño/a se encuentre en un momento de desorganización psíquica. En cambio, si ha pasado cierto tiempo, es probable que se hayan organizado ciertas defensas en el psiquismo, las cuales son necesarias para que la víctima pueda seguir con su vida.

Un traumatismo es un proceso que no será necesariamente narrado a través de la palabra. El cuerpo se convertirá en el protagonista principal del relato. Son los gestos, los estados de alerta, la angustia, los dolores corporales, el insomnio, las disneas y palpitaciones, las manifestaciones que hacen hablar al cuerpo.

Contar los acontecimientos ocurridos no implica necesariamente narrar el trauma. Narrar implica haber realizado un trabajo de apropiación de eso que ocurrió por parte del Yo, entender el lugar que tuvieron esas vivencias en la propia historia: transformar las vivencias en experiencias. Para que la huella que lo traumático ha dejado en el aparato psíquico devenga en representación, y que esa representación sea capturada por el sujeto hablante, para que se transforme en discurso que significa lo vivido y para que se transforme en elemento discursivo dirigido a otros, lo traumático debe atravesar un profundo trabajo de transformación.

Según Toporosi (2018), existen cuatro modos de contar los sucesos de un abuso. El primero consiste en contar los sucesos bajo la forma de catarsis. Otra forma consiste en contar realizando una ligazón con algo actual. El tercer modo implica contar los sucesos de modo desafectivizado. Por último, las experiencias pueden ser contadas de un modo compulsivo.

Abuso sexual, complejo de Edipo y familia patriarcal

Es necesario situar la conflictiva de los abusos sexuales durante la infancia en un determinado tiempo y espacio. Si bien nos encontramos en un mundo globalizado y con acceso ilimitado a la información, la sexualidad sigue siendo, en muchos ámbitos, un tema tabú circunscripto al ámbito privado. Esta idea de privacidad está centrada en el modelo de familia patriarcal,

que ha organizado la sociedad occidental durante años y se la considera el ámbito de transmisión de valores y de la cultura. Es el espacio para lo privado, lo secreto, lo personal. Esta familia está constituida por una jerarquía, en la cual el padre es quien dirige el hogar, mientras que la madre, las hijas y los hijos se someten a esta autoridad. El padre sostiene en su hogar un régimen de dominación y desigualdad. A su vez, es el proveedor de alimentos, abrigo y normas. Actualmente este modelo de familia no es el único vigente. Se han ido configurando diversos tipos de familias que cuestionan este modelo.

Elisabeth Roudinesco (2002) plantea que la organización de la familia patriarcal se basa en dos órdenes: por un lado, un orden de lo biológico (la diferencia entre lo femenino y lo masculino) y por el otro, un orden de lo simbólico (la prohibición del incesto, que permite el pasaje de la naturaleza a la cultura). A partir de estos dos órdenes, la familia patriarcal se ha erigido como modelo universal y natural que organiza la sociedad.

La elaboración del Complejo de Edipo implica el pasaje a la cultura del infante a partir de la prohibición del incesto. En la actualidad, se sigue considerando a este complejo como una verdad incuestionable, sin tener presente que éste se origina a partir de una historia que hace foco en la relación de Edipo con su madre y deja de lado otros entramados familiares, incestuosos y violentos que también forman parte del mito.

Silvia Bleichmar (2000) plantea que es necesaria una redefinición del Complejo de Edipo, dado que es una creación freudiana influenciada por un contexto que consideraba a la familia patriarcal como el modelo a seguir. Actualmente, las nuevas estructuras familiares y los avances científicos tecnológicos (otras formas de engendrar y procrear) llevan a cuestionar la base del Edipo. Es insostenible la conservación del Edipo entendido como un único argumento de la novela familiar que se repite, de modo más o menos idéntico, atravesado por contenidos representacionales hacia el padre y la madre, a lo largo de la historia y para siempre.

El Edipo pone de manifiesto la prohibición con la cual cada cultura pauta y restringe la apropiación gozosa del cuerpo del infante por parte del adulto. A la hora de pensar en la constitución del psiquismo, se coloca el acento ya no en la prohibición del incesto en sí mismo, sino en la influencia de una sexualidad adulta sobre la infantil. La prohibición del incesto no solo sería para el niño/a, sino para el adulto, quien tiene influencia sobre la criatura y podría aprovecharse de ello para cumplir sus deseos incestuosos.

La problemática de la reparación. Los destinos de lo traumático

Cuando un niño o una niña sufren un traumatismo, el destino de lo traumático puede ser diverso. Si bien vivenciar un ASI constituye un traumatismo para todos/as, su destino varía entre unos/unas y otros/otras.

Bettina Calvi (2020) propone diferentes variables a considerar para evaluar las consecuencias de los abusos: el tiempo transcurrido desde el inicio de las agresiones, el tipo de parentesco o relación con el o los perpetradores —diferencia entre incesto y abuso sexual—, el tipo de conducta

abusiva, la reacción del entorno y el sostén familiar y social.

Los destinos de lo traumático no sólo dependen de la situación traumática acontecida, sino de lo que se pudo hacer (o no) con ella, de las respuestas del entorno (familiar, institucional, social) y del momento en el cual ocurre el trauma.

Abuso y denuncia.
El valor de la escena jurídica

En los ASI el abusador somete al niño/a y queda todo sellado con un pacto de silencio. La denuncia se conforma como un modo de visibilización social y de interrupción del circuito de secretos y sometimiento. Abre la posibilidad de que las leyes de la sociedad operen donde la ley de prohibición del incesto no fue efectiva. La denuncia tiene efectos en el posicionamiento subjetivo de la víctima dado que permite desarticular lo renegatorio. Es una práctica que interrumpe los silencios y ocultamientos y marca la salida de lo privado hacia lo público.

La actuación de la justicia tendrá efectos sobre la subjetividad de los actores, en la medida que los rituales jurídicos (testimoniar, declarar, sancionar) se conviertan en referentes simbólicos y suplencia de aquello que se rompió en la transmisión de la ley.

La denuncia es un proceso en el cual es importante el acompañamiento de los referentes afectivos del niño/a. Cuando se encuentra con que su círculo afectivo le cree, lo escucha y lo acompaña a romper el silencio, esto resulta protector y subjetivamente.

Género y feminismo

Se considera necesario partir de una perspectiva de género para pensar y comprender la problemática del abuso sexual en la infancia. Para la visibilización de estos delitos y problematización de estas situaciones han sido fundamentales los movimientos feministas y de Derechos Humanos. Las corrientes feministas aportan una perspectiva diferente a la psicoanalítica, a la médica y la jurídica en torno al análisis de las situaciones de incesto. Estudian los distintos modelos de estructuración de las relaciones entre hombres y mujeres en la vida social, en donde predomina un desequilibrio de poder y de responsabilidad entre géneros (Giberti, 2014).

El incesto contra niños/as implica la servidumbre sexual en función del hombre, lo cual supone una forma de violencia sexual, durante mucho tiempo, socialmente instituida. Eva Giberti (2014) dirá que esa violencia se alimenta de la representación que los varones tienen de sí mismos como miembros de un género valorizado. Este género colabora con la construcción de subjetividades masculinas narcisizadas propietarias del saber y del poder.

Fragmento de un caso de abuso sexual durante la infancia: Caso Ana

Ana es una paciente de 47 años derivada de un hospital general que llega al centro de salud posterior a episodio de sobreingesta medicamentosa. Al momento del alta se realiza derivación al psiquiatra del Centro de Atención Primaria de la Salud , quien indica un esquema psicofarmacológico de antidepresivos y benzodiacepinas.

Tres meses después, se realiza la derivación a psicología y asiste a durante dos años de forma regular al espacio psi.

Ana refiere que se siente deprimida, que no quiere salir de su cama, que no tiene ganas de realizar las actividades de la vida cotidiana. Se siente descuidada en su aspecto físico y en sus hábitos de higiene. Comenta que ha perdido su trabajo seis meses atrás y que no tiene intenciones de buscar otro, aunque lo necesite económicamente. En este momento no tiene amistades y no realiza actividades fuera del ámbito doméstico. Solamente visita a su madre y padrastro, a su hija y a algunos familiares. Manifiesta pérdida del deseo sexual y asco ante toda conducta o práctica de este tipo. Expresa que no tiene deseos de ingerir alimentos y que pasa horas llorando en la cama sin saber por qué. Refiere sintomatología orgánica diversa, dolores y molestias. Manifiesta deseos de no vivir más.

Ana ha vivido reiterados episodios de violencia durante su infancia por parte de su madre y padrastro. Relata golpizas que le han dejado marcas en todo el cuerpo, y que no fueron registradas por familiares ni docentes. En tercer grado de la escuela primaria es obligada a dejarla, para encargarse de la casa y del cuidado de sus hermanos/as menores. Ella es la segunda de ocho hermanos/as, y la única que tenía estas obligaciones.

Desde los 15 hasta los 18 años, trabajó como personal doméstico de casa particular sin retiro. Relata situaciones de violencia física y verbal perpetuadas por su empleador. “Después de la última paliza, hui”. A los 18 años conoció a Sergio, se casaron y tuvieron dos hijos y una hija. Luego de 13 años en pareja, decidió separarse por ser víctima de violencia de género. Posteriormente, sostuvo un vínculo de pareja por ocho años con Osvaldo. Ana lo nombra “el amor de mi vida”. Posterior a la ruptura, Osvaldo falleció y ella se enteró meses después. Ana expresa que le genera malestar no poder hablar sobre la tristeza que le produce esta pérdida, siente que “no es correcto” que la muerte de su ex le genere angustia.

Luego de la separación con Osvaldo, conoció a Alberto, con quien se encuentra en pareja y convive desde hace dos años. Comenta que es un vínculo libre de violencia física. Manifiesta dificultades en la posibilidad de dialogar con él por ser una persona muy callada y reservada. Ana refiere estar enferma desde el momento de la sobreingesta y sentir una notable disminución de sus deseos hacia su pareja, negándose a tener relaciones sexuales. Refiere que con Osvaldo ha podido tener una vida sexual activa y plena, pero actualmente, dice: “no me siento mujer”.

Ana ubica que la finalidad de la sobreingesta fue morir por el malestar que le generó la inesperada pérdida laboral, la muerte de la persona a la cual cuidaba, la situación de consumo masivo de sustancias de uno de sus hijos y la angustia por la pérdida de Osvaldo. “Se me juntó todo”. “En ese momento me quería morir, no podía más”. A partir de este momento, Ana ubica que enfermó, y en su relato la temporalidad de este suceso será relatada de la siguiente manera: “desde que estoy enferma”.

Después de tres meses de tratamiento, Ana asiste a la consulta muy angustiada y relata que durante su infancia fue sistemáticamente abusada sexualmente por

parte de su padrastro (quien la crio desde su nacimiento) con el consentimiento de su madre. "Yo no me acordaba de esto, nunca lo dije". Refiere que el recuerdo le surgió posterior a un sueño, el cual no recuerda por ser "confuso y raro". A partir de ese momento comienza una catarata de recuerdos, de escenas, de sensaciones que le generan "asco y mucha vergüenza". Ana comenta que su madre sabía sobre los abusos y que en muchas ocasiones se encontraba presente en la vivienda, pero que no intervenía. Describe a su madre como una mujer "terrible" que no la "amaba como a sus otros hijos". "Nunca supe por qué mi mamá me trataba a mí así, no era igual con todos".

En esta situación el mecanismo psíquico de la disociación pareciera haber operado exitosamente. Este trauma permaneció encapsulado, aislado del resto del funcionamiento psíquico durante más de 30 años. Este mecanismo es el que le ha permitido a Ana seguir viviendo después del traumatismo infantil.

Ana refiere que, durante toda su vida, su padrastro le ha generado "asco" sin saber por qué sentía esto hacia él. En cuanto a su madre, Ana realiza una separación entre la mujer terrible de su infancia, que castigaba, encerraba, maltrataba y la madre actual. A medida que los hijos/as se fueron yendo de la casa familiar, Ana refiere que su madre tuvo un cambio de actitud para con ella, y esto permitió inaugurar un vínculo diferente. "Yo siempre quise que mi mamá me quiera, y de grande eso lo logré". En su vida adulta, Ana sostuvo un vínculo fluido con ella, a quien describe como una mujer tierna, compañera y presente.

En este punto, se podría interpretar que ubicar a ambos cuidadores responsables de su crianza como abusadores, sería insoportable para ese Yo en vías de estructuración. Hacia el padrastro queda el sentimiento de asco, pero hacia la madre, no. Sostener a su madre como "tierna y compañera", queda en evidencia como un modo de negar lo aberrante de esta situación.

Durante las entrevistas, se trabaja sobre la posibilidad de contar con otros/ otras que puedan acompañarla durante este proceso por fuera del espacio psi. Resuelve hablar con una de sus medio hermanas, quien le cuenta que ella misma también ha sido víctima de abuso durante su infancia por parte del padrastro, en su caso, su padre.

A partir de este recuerdo, Ana decide no visitar más a su madre, quien continúa conviviendo con el abusador. Si bien en este momento Ana anhela poder confiarle los hechos a su madre, por otra parte, teme su respuesta de desconfianza o enojo.

Dos meses después del recuerdo, una de sus sobrinas es abusada por parte de su padre (hermano de Ana). A raíz de esta situación, Ana habla con su madre sobre su experiencia. Esta se mostró indiferente, aludiendo a que eran cuestiones que habían pasado hace mucho tiempo y que no era necesario "sacarlas a la luz". La madre se corre de toda posibilidad de sostén y acompañamiento, se ubica nuevamente en el lugar de una madre terrible, que no pondrá en riesgo su organización familiar por un abuso. Ana no esperaba otra respuesta y resalta que poner en palabras estos recuerdos fue "liberador y aliviador".

Se puede pensar el posicionamiento de esta madre como un modo perverso de

maternar, al haber sido cómplice y conocedora de todos los hechos y por la indiferencia que presentan al momento del relato de Ana. Sin embargo, también se puede considerar su posición como una mujer víctima de la obediencia y sometimiento al abusador.

A partir de este momento, Ana comienza a vincularse con una cuñada y a realizar caminatas. Retoma la búsqueda de empleo. Refiere sentirse con buen ánimo y le solicita al psiquiatra la disminución de la medicación para poder, en un mediano plazo, prescindir de ella.

A lo largo de las entrevistas, se la invita a Ana a hablar, a decir hasta donde pueda, hasta donde su Yo pueda tolerarlo. No abusar, en este caso clínicamente, de su relato, no pedir aquello que en ese tiempo no pueda ser dicho. Ana empieza a asociar que su angustia se vincula con la situación de ASI y que las circunstancias actuales que ella misma ubica, en un primer momento, como los motivos que desencadenan su deseo de no vivir más, son en realidad la fachada de un padecimiento mayor.

La sugerencia de contar con otros y otras, permitió armar una red sostén, que sí funcionó como contenedora. Una red que no vulnera, una red que no violenta ni viola. Una red que no es una huida más, sino una elección.

En el espacio terapéutico se le transmite a Ana que existe la posibilidad de hacer una denuncia. Prefiere no hacerla, por no encontrarse en condiciones de exponer su situación a más personas. “Yo ya se lo dije a ella [a la madre], ahora estoy más tranquila”. El develar una verdad ya sabida (por su madre) genera en Ana un efecto aliviador. Implica romper el pacto de silencio que hubo entre su padrastro, su madre y ella. Su temor al hablar radicaba en la fantasía de la pérdida del amor o enojo por parte de la madre hacia ella. Sin embargo, es Ana quien decide “recordarle” todo lo ocurrido y cortar su vínculo.

Reflexiones finales

El abuso sexual durante la infancia es un fenómeno complejo, resultado de la combinación de factores individuales, familiares y sociales que deja marcas difíciles de tramitar. Una víctima de abuso ha sufrido un daño psíquico, una herida que, aunque no se logre localizar en el cuerpo, afectará a esa persona en su totalidad. La herida continuará produciendo efectos, aún después de haber desaparecido el hecho que la generó.

Las vicisitudes en la tramitación psíquica de este tipo de acontecimientos traumáticos dependerán de diferentes factores. En primer lugar, podemos señalar la posición del sujeto frente al traumatismo y las primeras formas de simbolización que haya podido realizar. Posteriormente, los modos en los que pueda ir resignificando, las redes de sostén con las que cuenta y las respuestas de las instituciones intervinientes. Además, será fundamental el discurso de la época sobre esta problemática, el imaginario colectivo y las respuestas sociales que puedan generarse.

Resulta importante destacar que los abusos sexuales durante la infancia constituyen una problemática compleja que convoca a un campo de saberes interdisciplinarios para dar una respuesta. Diversas disciplinas y sus prácticas intervienen a la hora de acompañar estas situaciones. Estas

disciplinas estarán atravesadas por diferentes discursos, que podrán o bien revictimizar aún más a quien sufre si se continúa escuchando desde una lógica patriarcal, o bien, facilitar una instancia de alivio y disminución del malestar.

Las organizaciones sociales y colectivos feministas se destacan como instancias sociales que posibilitan el acompañamiento y contención de las víctimas. Por su parte, en las instituciones educativas la educación sexual integral permite que los abusos sean detectados y generar redes de sostén, acompañamiento y cuidados de forma intersectorial.

La problemática de los abusos no distingue clase social, religión ni ideología. Si bien el hacinamiento, la miseria y el abandono constituyen un escenario propicio para la exposición a situaciones de riesgo durante las infancias, no son el único marco posible. La clínica psicoanalítica da cuenta de que tanto en el ámbito público como en el privado son numerosas las consultas de mujeres y niñas que han sido, o que son, víctimas de abusos. Estos son un efecto del dominio masculino que atraviesa todas las clases sociales.

La escucha en la práctica clínica de relatos de abusos, indigna y angustia. La posibilidad de escribir sobre ellos es un modo de enunciarlos y denunciarlos. Un modo de transformar esos sentimientos y sensaciones en un posicionamiento político. Es pensar que los abusos no son solamente parte de la realidad psíquica de quien sufre, parte de lo privado, de lo subjetivo sino que son los varones de nuestra sociedad patriarcal y capitalista quienes irrumpen en los cuerpos y los psiquismos de NNyA con su propia sexualidad utilizada como ejercicio dominante de poder, generando efectos persistentes y devastadores en la vida emocional de las víctimas.

Por último, como profesionales del campo psi sabemos lo devastador que puede resultar para el Yo de un niño/a en vía de constitución, sufrir una situación de abuso sexual, a partir de la que caen los referentes que deberían sostener y garantizar los derechos, transformándose en agresores y abusadores. Conocemos la angustia que puede provocar en una mujer relatar abusos en su infancia, que sostuvo alejados, apartados de su conciencia durante años. Lo que sucedió desborda, desordena y genera, en muchos casos, defensas que pueden anestesiar el placer por la vida y vaciarla de sentido. Sin embargo, también sabemos las posibilidades que puede brindar un dispositivo analítico al invitar a la paciente a hablar, ofreciendo una escucha sin prejuicio ni juzgamientos; una escucha que cuida, sostiene y aloja con miramiento y ternura; una escucha analítica cuyas intervenciones apunten a apartar a quien sufre de un destino de victimización. Como menciona Calvi (2020), como psicoanalistas debemos resguardar al psiquismo de la muerte psíquica. Definir una estrategia terapéutica adecuada es lo que posibilita operar con rapidez para evitar que se pierdan esos momentos decisivos para la elaboración y procesamientos de lo traumático.

Referencias Bibliográficas

Bleichmar, S. (1986). En los orígenes del sujeto psíquico. Buenos Aires. Amorrortu.

——— (2000/2001). Curso de postgrado: Traumatismo y simbolización. Los

modos de sufrimiento infantil. Hospital de Niños Ricardo Gutiérrez. Buenos Aires.

——— (2016). Vergüenza, culpa, pudor. Relaciones entre la psicopatología, la ética y la sexualidad. Buenos Aires. Paidós.

Calvi B. (2005). Abuso sexual en la infancia. Efectos psíquicos. Buenos Aires. Lugar Editorial.

——— (2020). Los sonidos del silencio en el abuso. Lecturas clínicas con niños y niñas. Buenos Aires. Lugar Editorial.

Freud, S. (1976) Nuevas puntualizaciones sobre las psiconeurosis de defensa. (1995) [1896]. Obras Completas. Tomo III. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

——— (1976) Tótem y Tabú y otras obras. (1913 [1914]). Obras Completas. Tomo XIII. Buenos Aires. Amorrortu Editores.

——— (1976) Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. Trabajos sobre metapsicología y otras obras. (1914 [1916]). Obras Completas. Tomo XIV. Buenos Aires. Amorrortu Editores.

——— (1976) Conferencia 25: La angustia. Conferencias de introducción al psicoanálisis. Obras Completas. (1916). Tomo XVI. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

——— (1976) Lo ominoso. De la historia de una neurosis infantil. Caso del Hombre de los lobos, y otras obras. (1917-1919). Obras Completas. Tomo XVII. Buenos Aires. Amorrortu Editores.

——— (1976) Psicología de las masas y análisis del Yo. (1921). Obras Completas. Tomo XVIII. Buenos Aires. Amorrortu Editores.

García Reinoso, G. (1992). Algunas consecuencias psíquicas de las transformaciones sociales. El trauma psíquico. En Diarios Clínicos, n° 7. Buenos Aires. Disponible en: https://apdh-argentina.org.ar/sites/default/files/u6/Algunas%20consecuencias%20ps%C3%ADquicas%20de%20las%20transformaciones%20sociales.pdf Fecha de consulta: 05/01/2021

Giberti, E. (2014). Incesto paterno/filial. Una visión desde el género. Buenos Aires. Noveduc.

——— (2016). Abuso sexual contra niños, niñas y adolescentes. Un daño horroroso que persiste al interior de las familias. Buenos Aires. Noveduc.

Lampugnani, Silvia. (1013). Infancia y Filiación. Disponible en: http://www.infeies.com.ar. Fecha de consulta 18/03/2021

Roudinesco, E. (2002). La familia en desorden. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Toporosi, S. (2018). En carne viva. Abuso Sexual Infanto Juvenil. Topia. Buenos Aires.

——— (2018). Entrevista: El niño no puede comprender el abuso, lo excede totalmente. Disponible en: https://rebelion.org/noticias/2018/4/239980.pdf Fecha de consulta: 22/05/2021

Dificultades de la práctica en torno a las derivaciones por problemas de conducta*

Difficulties of practice around referrals for behavioural problems

Rocío María Esborraz**

Resumen

En el presente artículo se desarrolla cómo aparece la práctica del psicólogo en la configuración del sintagma problema de conducta en el discurso docente partir de las derivaciones de niños de escuelas primarias a un centro de salud de una ciudad intermedia de la provincia de Santa Fe con el mencionado problema.

Se analiza específicamente, la articulación de tres elementos: problema de conducta, práctica del psicólogo y concepción de infancia. Es decir, un estudio preciso acerca del nacimiento de la psicología –prácticas profesionales– y su relación con la pedagogía –surgimiento de la escuela– en los discursos configurados en torno al sintagma problema de conducta.

Palabras clave: problema de conducta - práctica del psicólogo - concepción de infancia - discurso docente

Abstract

This article develops how the psychologist's practice appears in the configuration of the syntagma behavior problem in the teaching discourse from the referrals of children from primary schools to a health center of an intermediate city of the

* El presente artículo fue escrito sobre la base del Trabajo Final Integrador (TIF) de la Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria (UNR). "De qué modo se configura el sintagma problema de conducta y cómo aparece la práctica del psicólogo en dicha configuración" del que soy autora y que fue dirigido por Ps. María Crisalle Especialista en Psicología en Educación.

** Psicóloga (UNR). Especialista en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria (UNR). Maestranda en Desarrollo Territorial (UTN). Trabaja desde el año 2014 en un equipo interdisciplinario del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe abordando problemáticas socioeducativas, en todos los niveles del sistema formal de la provincia, desde una perspectiva intersectorial y en el marco de la política educativa de los Equipos de Orientación Escolar. E-mail: rocioesborraz@gmail.com

province of Santa Fe with the mentioned problem.

Specifically, the articulation of three elements is analysed: problem of behaviour, practice of the psychologist and conception of childhood. That is to say, a precise study of the birth of psychology –professional practices– and its relation with pedagogy –emergence of school– in the discourses organized around the syntagma problem of behaviour.

Keywords: behavior problem - psychologist's practice - conception of childhood - teaching discourse

Introducción

El recorte del problema que guía la presente investigación, surge a partir de las derivaciones de niños con *problemas de conducta* de escuelas primarias a un centro de salud de una ciudad intermedia[1] de la provincia de Santa Fe.

La cualidad de carácter imperativo de estas derivaciones que indican un tratamiento psicológico urgente como condición para volver o continuar en la escuela, supone un modo de pensamiento –que subyace en el discurso docente– acerca de la infancia: su modo de ser, sus posibilidades y condiciones y deja entrever el vínculo entre dos disciplinas: psicología y pedagogía.

> *La vice directora de una escuela primaria llama por teléfono al centro de salud y solicita hablar con la psicóloga. En la conversación con la profesional, expresa una gran preocupación por la situación de **S**, uno de los alumnos de su escuela: "Tiene problemas de conducta, no habla con nadie, se empaca y la última vez, se escapó de la escuela".*
>
> *V. se acerca al centro de salud solicitando un turno con la psicóloga para su hijo **M**. Ingresa al consultorio y rápidamente comienza a hablar.*
>
> *M tiene 12 años y cursa 5º grado, "le va muy mal en la escuela, tiene problemas de conducta, es agresivo, malo y rebelde". Relata que hace un tiempo intentó suicidarse colocándose una bolsa en la cabeza y desde este episodio concurre a un neuropediatra, quien lo deriva, a su vez, a un psiquiatra infantil y a una psicóloga. Como en este momento no puede pagar más a la psicóloga, está buscando otra de algún centro de salud donde la atención sea gratuita.*
>
> *E. se acerca al centro de salud preguntando por una psicóloga con el fin de sacar un turno para su hijo **B**. Lleva en su mano una nota proveniente de una escuela especial en la que "se solicita que realice psicoterapia debido a los problemas de conducta que presenta el niño".*
>
> *Se la ve apurada por cumplir con el pedido de la escuela. Saca y exhibe el papelito que justifica su presencia y su insistencia en que alguien la escuche.*

1. Aquellos territorios que crean nexos entre zonas rurales y urbanas mayores y que tienen una población entre 100 mil y un millón de habitantes (Red Mundial de Ciudades y Gobiernos Locales y Regionales en www.mascomunidad.org.ar).

La tríada *problema de conducta*, práctica del psicólogo y concepción de infancia se entrama en el discurso docente siguiendo la misma lógica argumentativa.

El análisis preciso de dicha trama permitirá conocer cómo aparece la práctica del psicólogo en la configuración del sintagma[2] *problema de conducta* en el discurso docente, problemática que aquí nos ocupa.

El término *problema de conducta* circula permanentemente en el discurso docente. Es una palabra-frase cuyo significado obedece a la existencia y a la ubicación específica de tres elementos: *problema-de-conducta*.

Expresa un imaginario social acerca de ese tipo de problema; un decir que se repite y reitera más allá de cada actor particular, y que corresponde a la percepción general de quienes forman parte de la institución escolar. Se constituye de este modo, parte de la identidad de dicha comunidad.

El concepto de Imaginario Social se define como una producción colectiva, un conjunto de relaciones imagéticas que actúan como memoria afectivo-social de una cultura, sustrato ideológico mantenido por la comunidad. En esa dimensión, identificamos las diferentes percepciones de los actores en relación a sí mismos y de unos en relación a los otros, o sea, cómo ellos se visualizan como partes de una colectividad (Baczko, 1999)

Consideramos el sintagma *problema de conducta* como un ideologema, es decir, como pequeñas unidades significantes dotadas de aceptabilidad. (Angenot, 2012) Presente no sólo en el discurso docente sino, también, en todos aquellos discursos que se relacionan con él, como el discurso de la psicología y su vínculo con la pedagogía.

En lo que respecta al vínculo entre la psicología y la pedagogía, en el libro *Arqueología de la escuela* de Varela y Álvarez Uría (1991), se establece una interesante reflexión acerca de la relación entre la construcción social de la infancia, la emergencia del dispositivo institucional escolar y la formación de un cuerpo de especialistas.

Las formas concretas de transmisión de conocimientos y de modelación de comportamientos se comenzaron a ensayar en las escuelas. La pedagogía y sus especialistas se encargaron específicamente de los saberes relacionados con el mantenimiento del orden y la disciplina en las clases, el establecimiento de niveles de contenido y la invención de nuevos métodos de enseñanza.

A partir de ese momento, la psicología comienza a ocupar un lugar muy importante, y la pedagogía como ciencia se verá potenciada gracias a la entrada cada vez más fuerte de la psicología en el campo educativo, afluencia que ha servido, al menos, para dotarla de una doble cientificidad más difícil de poner en cuestión.

En lo que se refiere a la construcción social de la infancia, Varela y Álvarez Uría (1991) establecen que la noción de buen salvaje de Rousseau constituirá la base en la que se asienten numerosas teorías y prácticas tanto psicológicas como pedagógicas. Rousseau escribe por primera vez

2. El sintagma es la combinación de dos o más elementos del sistema de la lengua. (Saussure, 1945, p. 52).

que el niño no es un hombre pequeño, que la infancia tiene sus formas de ver, de pensar y de sentir y que nada es más insensato que querer sustituirlas por las nuestras. En consecuencia, elabora un programa educativo que se organiza en diferentes y sucesivos estadios, ya que el espíritu infantil está en continua transformación

La formación de especialistas, de saberes y discursos tales como la pedagogía, la medicina infantil y la psicología evolutiva son inseparables de instituciones, organizaciones y reglamentos elaborados en torno a la categoría de infancia que a su vez se ve instituida y remodelada por ellos.

Problema de conducta

"Petit es un chico bueno
que juega con su perro.
Petit es un chico malo
que tira del pelo a las chicas.
Petit puede ser muy bueno
Con el abuelo Paco.
Y puede ser malísimo con las palomas.
Su mamá le pregunta:
–¿Cómo puede ser
que un chico tan bueno
a veces haga cosas tan malas?–
(Isol, 2019)

A partir de las entrevistas realizadas a diferentes actores de la institución escolar el sintagma *problema de conducta* se define en primer lugar como la violencia física entre pares: "Son chicos violentos", "agresión grave hacia sus compañeros", "pega", "no tiene la agresividad normal para su edad".

En segundo lugar, como agresión verbal: "Dicen guasadas, tienen 6 años y ya se saben todas las palabrotas", "se maltratan, se agreden, se buscan diciendo cosas feas de la familia para que el otro salte y vaya al choque".

Por último, una serie de comportamientos variados: "se porta mal", "dice malas palabras", "grita", "pelea", "se empaca", "se escapa", "es nervioso", "inquieto". "No le gusta que lo reten", "no le gusta perder, no le gusta compartir y en esas ocasiones se enoja." "Chicos rebeldes, que no quieren trabajar, que no hay nada que les guste", "desatención", "no colabora", "no trabaja", "se sube al techo", "él mismo se lastima".

El imaginario social vinculado al sintagma *problema de conducta* es diverso. El dominante es la violencia física entre pares, pero también, se sitúan la agresión verbal y una serie de comportamientos variados como "grita", "pelea", "se empaca", "se escapa", "es nervioso", entre otros.

Los imaginarios sociales son representaciones de la realidad social –y no simples reflejos de ésta– inventadas y elaboradas con materiales tomados del caudal simbólico, tienen una realidad específica que reside en su misma existencia, en su impacto variable sobre las mentalidades y los comportamientos colectivos, en las múltiples funciones que ejercen en la vida social (Baczko, 1999)

Por otra parte, los hechos sociales dotados de un poder social mediante el cual se imponen a una colectividad, reciben la denominación de prácticas discursivas. Se interiorizan en las conciencias y funcionan independientemente de los individuos, su significación e influencia evolucionan con la historia (Angenot, 2012)

En este sentido, se torna imprescindible considerar los conceptos de hegemonía, aceptabilidad y legitimidad. La hegemonía

está constituida por dominancias interdiscursivas que nos hacen hablar de un discurso social en singular. Los mecanismos de la hegemonía imponen aceptabilidad sobre lo que se dice y se escribe, y estratifican grados y formas de legitimidad.

Entonces, el *problema de conducta* entendido específicamente como la violencia física entre pares, se constituye como el imaginario social dominante del discurso docente. Ahora bien, no sólo hay consenso de las respuestas en torno a la definición del sintagma o la descripción de los niños *portadores* de mala conducta, sino también, en lo que podría considerarse como la explicación de estos comportamientos y sus posibles causas.

Los diversos actores de la institución escolar determinan el *problema de conducta* como la reacción o el efecto ante una situación conflictiva interna producida por situaciones o conflictos familiares externos (violencia familiar, padres separados, madres que se prostituyen, abuso sexual, desatención, falta de afecto y contención) que el niño no puede resolver ya sea, por la magnitud del conflicto, por su complejidad o por la imposibilidad debido a su edad, de poner en palabras lo que le sucede.

Resulta interesante la homogeneidad de las respuestas en lo referido a la descripción de estos niños, a las causas por problemas familiares de dichos comportamientos, a lo poco que la escuela puede hacer ante este tipo de situaciones por ser cuestiones que exceden sus funciones como docentes.

¿Cómo resuelven los docentes la encrucijada en la que tal posicionamiento los ubica en relación a la intervención? ¿Cómo intervienen ante los *problemas de conducta*?

Práctica del psicólogo

Petit le dice a su madre:
–Debo ser una especie de niño bueno-malo, tal vez
¡No hay otra explicación!–
–Mmm,
entiendo…
dice su mamá.
Mamá es buena porque entiende
y mala por dejarme sin postre.
¿Será que viene de familia?
(Isol, 2019)

Retomando la pregunta del apartado anterior y tomando en consideración las entrevistas realizadas, las docentes expresan que, en primer lugar, hablan con los niños, los escuchan y tratan de contenerlos, es decir, les brindan aquello que –según sus decires– no les provee la familia.

> Algunos te cuentan todo, otros se cierran y no dicen nada. Los que cuentan, cuentan todo `que mi papá le pegó a mi mamá, la agarró a patadas en la cabeza, que a mi papá lo vino a buscar la policía y se tuvo que subir al techo, que mi vecino vino con un arma y que se armó un tiroteo, que a mi mamá le pegaron`. (N. G, comunicación personal, 24 de noviembre de 2015).

Si esto no alcanza, si a pesar de dicha intervención el niño continúa comportándose de la misma manera, hablan con los padres para preguntarles a ellos cuál es el problema, qué es lo que está ocurriendo en la familia y, de este modo, intentan solucionar el conflicto. Los docentes refieren que en algunas oportunidades los problemas

se resuelven y la situación mejora, que, en otras, los padres se enojan con ellos y avalan la conducta de sus hijos, y que, muchas veces, ni siquiera asisten a la entrevista.

> Hablo con el responsable. A veces llamamos y no hay nadie, o te mandan a pasear por teléfono y no va nadie, nadie se hace cargo y eso queda en la nada porque nadie se hace responsable del chico y el chico sigue igual porque piensa `total a mí nadie me dice nada` y hacen de todo, he visto tantas cosas… (N. G, comunicación personal, 24 de noviembre de 2015).

En aquellos casos en que el resultado de la intervención no fue el esperado, cuando la intervención no produjo efectos positivos en el niño ya sea, porque no se consiguió llegar a un acuerdo con los padres o porque el niño simplemente no habla, no cuenta lo que le está pasando, es cuando los docentes recurren a un psicólogo, según ellos mismos refieren.

> Porque hay chicos que no te cuentan y cuando no te cuentan es que realmente les está pasando algo grave. (M. R, comunicación personal, 24 de noviembre de 2015).
>
> Cuando la familia no aparece y no hay ningún tipo de ayuda ahí, cuando solo queda el alumno y el docente, ahí alguien tiene que intervenir, debería haber en la escuela un equipo. (N. G, comunicación personal, 24 de noviembre de 2015).
>
> Cuando vienen con problemas de la casa, de la familia, cuando vienen con situaciones bastante bravas desde la casa. Y porque yo he tratado de hablar con la familia, de buscar la solución con la familia, pero están esas familias que no aceptan lo que el docente les dice que está pasando en la escuela. (S. M, comunicación personal, 25 de noviembre de 2015).
>
> Yo escucho las problemáticas que traen las familias, estas nuevas configuraciones de familias que hay, que lo tiene la abuela, que otro día lo tiene alguien que ni siquiera un familiar directo es, y uno piensa en ese chico que está en esa situación y bueno… es respetable que alguien pueda ofrecer esa salida también, porque ese nene de alguna manera está poniendo en evidencia algo que no puede resolver de otra manera, entonces bueno… uno piensa, con todas las problemáticas sociales que hay y familiares, puede ser una ayuda. (M. S, comunicación personal, 24 de agosto de 2015).

En los momentos en los que la encrucijada se intensifica, el docente, imposibilitado en su práctica – "son cosas que nos exceden", "nosotros mucho no podemos hacer"– apela a un tercero.

¿Pero por qué se recurre específicamente a un psicólogo y no a otro tipo de profesional?

En *La policía de las familias,* Donzelot (1977) establece que una nueva serie de profesiones aparecen a finales del siglo XIX y se agrupan bajo una misma bandera: el trabajo social.

Estas profesiones no están vinculadas a una sola institución, sino, al contrario, se

añaden como apéndices a los aparatos preexistentes: judicial, asistencial, educativo. Se unifican en el dominio de su intervención de las clases menos favorecidas, apuntando a la patología de la infancia en su doble aspecto: la infancia en peligro y la infancia peligrosa.

> Se abarcan todas las formas de inadaptación para construir un segundo círculo de prevención sustentándose sobre un saber psiquiátrico, sociológico y psicoanalítico, para anticipar el drama, la acción policial, sustituyendo el brazo secular de la ley por la mano amiga del educador. (Donzelot, 1977, p. 100).

¿Y qué se espera del psicólogo? ¿Cuáles son los efectos que se esperan específicamente de su práctica?

> Yo creo que le hace bien porque el niño, a través de esas sesiones que tiene con el psicólogo, puede decir un montón de cosas que a lo mejor al docente no se los dice, por eso, en muchos casos da resultado, porque el chico puede sacar su interior a través de un dibujo, a través de unas expresiones que tienen. El profesional capta eso y después a través del diálogo con la docente, con el directivo, ayuda a entender al niño. Yo creo que da resultado. (S. D, comunicación personal, 20 de agosto de 2015).
>
> Porque los chicos ven siempre lo mismo, y a lo mejor viendo a alguien distinto, pudiéndole contar a alguien distinto que no sea lo que está siempre en su entorno, yo te vuelvo a decir, yo los tengo de primero a cuarto y por ahí se terminan aburriendo de ver siempre a la misma seño. Entonces, a lo mejor, viendo a otra persona distinta que les dé confianza pueden contar, y a lo mejor, eso los ayuda. (M. R, comunicación personal, 24 de noviembre de 2015).
>
> Los psicólogos sabrían cómo hablarle, explicarle mejor las cosas, con otro tipo de palabras. Nosotros sabemos enseñar o dar algún consejo, nada más". (N. G, comunicación personal, 24 de noviembre de 2015).
>
> Por ahí estoy más de acuerdo con buscar una ayuda con alguien que pueda dar una palabra, que puede ayudar a mirar desde otro lado, que ir a la medicación directamente, esperando todo a partir de eso. Me parece más saludable hacer una consulta con un profesional, generalmente nosotros, acá, derivamos al pediatra y es el pediatra el que tiene que hacer la derivación. Total, si el profesional que lo atiende considera que no tiene que hacer un tratamiento, está en su derecho hacerlo o no hacerlo. (M. S, comunicación personal, 24 de agosto de 2015).

En el decir de los docentes, el psicólogo, por ser una persona distinta de aquellas que el niño está acostumbrado a ver todos los días y por su saber específico, generaría la confianza adecuada para que el niño le cuente lo que le ocurre y, así, podría ayudarlo. Le hablaría con los "términos adecuados", "le diría mejor las cosas", "nosotras sólo sabemos enseñar, nada más".

Generaría las condiciones para que el niño pueda expresarse y, además, sería capaz de "explicarle mejor las cosas". Tendría la competencia de saber qué les ocurre y, mediante explicaciones, subsanar ese malestar "interno" de causal "externo" que se manifiesta en un mal comportamiento.

Concepción de infancia

¿Bueno para nada?
¿Malo para todo?
Petit quiere un poco
de tranquilidad
Y un manual de instrucciones
que le aclare sus dudas
¿Por qué cuanto más se esfuerza Petit
por ser un niño bueno…
Más malo parece
el resultado?
–¿Seré alguna clase de monstruo inclasificable?–
(Isol, 2019)

¿Cómo piensa la infancia el discurso docente?

A partir del análisis de las entrevistas existen dos posturas, en un principio aparentemente diferentes.

La primera es aquella que concibe al niño como un sujeto dócil, tranquilo y responsable. Un niño es quien respeta al docente y a sus compañeros, participa cuando la docente se lo solicita y de lo contrario, permanece callado, no molesta. Es inocente, no dice malas palabras, es buen compañero y juega. "Un niño es el que juega, es inocente". (N. G, comunicación personal, 24 de noviembre de 2015).

Esta concepción de niño propia de la Modernidad puede vislumbrarse también, en la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 cuando en el artículo N.º 27 se explicitan los objetivos de la educación primaria y se determina que se debe:

> Ofrecer las condiciones necesarias para un desarrollo integral de la infancia en todas sus dimensiones y brindar una formación ética que habilite para el ejercicio de una ciudadanía responsable y permita asumir los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. (Ley de Educación Nacional N.°26.206, 2006)

Esta concepción deja entrever la idea de que es posible abordar al niño de manera integral, en todas sus dimensiones. El niño es concebido como un sujeto dócil que puede moldearse a imagen y semejanza del cincel del adulto educador quien, además, sabrá transmitirle una ética y moral que lo convierta en un ciudadano justo y responsable.

Aquellos docentes que sostienen esta postura expresan cierto malestar sobre la ausencia de estos niños, una especie de nostalgia sobre los niños y las escuelas de antes que encubre la famosa frase propia de la nostalgia neurótica: "Todo tiempo pasado fue mejor", que supone la ilusión de que hubo un tiempo pleno, completo y sin fisuras.

En *Figuras de lo infantil. El psicoanálisis en la vida cotidiana con los niños,* De Lajonquière (2011) establece que la infancia es el resultado de una invención paulatina de la vida social propia de la Modernidad. En esa época se crea, lentamente, un sentimiento de infancia, una forma de

dirigirnos a los niños y de educarlos. De este modo, se instituye una forma de metaforizar el resto del (des) encuentro inevitable entre un adulto y un niño.

Hacia fines del siglo XX y principios del siglo XXI, comienza a surgir el sentimiento de que la infancia estaba llegando a su fin.

Carli (1999) se refiere a una mutación de la experiencia infantil caracterizada, entre otros fenómenos, por el impacto de la diferenciación de las estructuras y de las lógicas familiares, de las políticas neoliberales que redefinen el sentido político y social de la población infantil para los estados-naciones, de la incidencia creciente del mercado y de los medios masivos de comunicación en la vida cotidiana infantil, y de las transformaciones culturales, sociales y estructurales que afectan la escolaridad pública y que convierten la vieja imagen del alumno en una pieza de museo.

La otra postura concibe al niño como un ser que, al momento de ingresar a la escuela, ya se encuentra constituido y definido por el efecto de su contexto e historia.

> El chico era así porque tenía padres ausentes, una realidad familiar muy terrible (…) esa violencia genera un *problema de conducta*, pero el problema no es la violencia, la violencia dispara ese *problema de conducta*, entonces hay que analizar por qué la violencia, porque ahí viene lo otro, el análisis del entorno, porque siempre atrás de ese niño hay un conjunto de cosas que a ese niño lo hicieron así, y que tiene una historia, y que esa historia lo fue marcando, y que deja huellas en el niño. (S. D, comunicación personal, 20 de agosto de 2015).

También, algo de esta concepción se lee en la Ley Nacional de Educación N.º 26.206 cuando se plantea que uno de los objetivos de la educación inicial es: "(…) atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo." (2006)

En los dichos de una de las docentes:

> Cambiarles las familias, no se puede, pero lo primero sería la familia. Calculá que si estamos pidiendo que lleve al nene al psicólogo pero cuesta porque no lo llevan, menos iría la familia… porque ya la familia está formada así, entonces el nene también se forma así antes de la escuela. (S. M, comunicación personal, 25 de noviembre de 2015).

Este posicionamiento no excluye necesariamente la noción de infancia a la que se hizo referencia anteriormente, pero es interesante establecer una distinción ya que, en las entrevistas, ambas posturas se plantearon como dos modos diferentes de ver en lo que respecta al discurso docente.

Sin embargo, podríamos considerar que son dos caras de la misma moneda, ambas posturas forman parte de un mismo esquema o sistema de pensamiento propio del discurso docente en torno a la niñez.

El punto de anclaje o lo que vincula estas suposiciones, aparentemente diferentes, es que en ambas la infancia se presenta como un misterio, una incógnita para quienes trabajan cotidianamente con ella. Esto es por el desconocimiento que los docentes sienten acerca de los niños, que los deja perplejos en su práctica cotidiana

ante estos seres-criaturas sin nombre. O por el contrario, por el puro y pleno reconocimiento de esos niños, que los deja enmarcados y cristalizados porque ya están constituidos y determinados como tales, noción que también deja perplejos a los docentes ante cualquier posible intervención.

Para finalizar

El imaginario social dominante del dis- curso docente en torno al sintagma *problema de conducta* es la violencia física entre pares y la explicación de estos comportamientos o sus posibles causas, se definen como la reacción o el efecto ante una situación conflictiva interna producida por situaciones o conflictos familiares externos que el niño no puede resolver por sí sólo.

En este punto, los docentes se encuentran impotentes en su práctica y se perciben como depositarios de cierta responsabilidad social y responden a esa demanda buscando el saber en otro lugar.

En este marco, resulta interesante compartir lo que en el libro *Andando Juntos. Una experiencia de Prevención de la Exclusión Escolar* (Montoya, Crisalle y Grande, 2012) se escribe sobre la temática en cuestión.

Las autoras establecen que el perfil de ciertas demandas interroga a la institución escolar y produce diferentes respuestas. Una de ellas está ligada a sostener la idea de educación en su sentido más restrictivo, es decir, como programa a cumplir. Este programa se encontraría impedido por las condiciones sociales actuales y por los niños que llegan a la escuela. Esto desvirtúa el rol del docente que pasa a ser proveedor de alimento, supuesto sustituto materno y el único testigo de la realidad del niño. El docente no se encuentra en su función, se impotentiza, pierde sus propios saberes y busca, muchas veces, la respuesta en un supuesto saber técnico. En ese mismo instante hace su aparición otro actor: la salud. Estos dos actores establecen una relación conflictiva y de demandas cruzadas, que en lo territorial, si bien suelen confluir en estrategias conjuntas de trabajo, también suelen tocar un techo en su desarrollo al estar atravesados por exigencias de sus propias lógicas institucionales.

El imaginario social de los docentes sobre las consecuencias del quehacer del psicólogo en su especificidad clínica a partir de las derivaciones por problemas de conducta se refiere a aquello que posibilitaría que, a partir de la palabra o los dibujos, el niño exteriorice, saque de su interior cuestiones ocultas que lo afectan. Y, además, de que, con cierto saber específico, pueda hablar "adecuadamente" y "explicarle" mejor las cosas.

De este modo, en el decir de los docentes, el niño mejoraría su situación y el docente entendería al niño.

Pero en verdad, ante la imposibilidad de entender qué les pasa a los niños, qué hacer y cómo actuar, se apela a un tercero, pretendiendo que el niño vislumbre algo que desde el propio discurso docente no puede comprenderse.

Referencias bibliográficas

Angenot, M. (2012). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo Veintiuno Editores.

Baczko, B. (1999). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas.* Nueva Visión.

Carli, S. (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Santillana.

De Lajonquière, L. (2011). *Figuras de lo infantil. El psicoanálisis en la vida cotidiana con los niños.* Ediciones Nueva Visión.

Donzelot, J. (1977). *La policía de las familias*. Pre-Textos.

Ley de Educación Nacional Nº 26.206. (2006). Congreso de la Nación. Artículos 19 y 27. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf

Montoya, L., Crisalle, M. y Grande, S. (2012). *Andando Juntos. Una experiencia de Prevención de la Exclusión Escolar.* Laborde Editor.

Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Editorial Losada.

Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. La Piqueta.

De los problemas de aprendizajes a la discapacidad: la deconstrucción continúa*

From learning problems to disability: The deconstruction continues

Cecilia Davoli**

Resumen

El trabajo es una reflexión crítica sobre el proceso de deconstrucción de los conceptos relacionados con problemas de aprendizaje y discapacidad, basado en una experiencia de abordaje interdisciplinario grupal con niños en la ciudad de Rosario durante 2001 y 2002. Se parte del análisis y conclusiones de aquella experiencia en torno a las dificultades escolares y los discursos predominantes al respecto.

A lo largo del trabajo se aborda la evolución de las conceptualizaciones sobre la discapacidad, de un enfoque médico-rehabilitador a uno social, enmarcado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, mirada que permite redefinir la discapacidad como una construcción social. Se hace énfasis en la necesidad de un entorno inclusivo que promueva la igualdad de oportunidades, específicamente en lo educativo y la salud.

Finalmente, se aborda la intersección entre infancia, discapacidad y el sistema de salud en la actualidad, y subraya la importancia de un enfoque interdisciplinario que incluya aspectos y ámbitos de la atención de manera integral, y plantea la necesidad de superar las resistencias a la plena adopción del paradigma social de la discapacidad, sin desconocer el contexto social y político del análisis de entonces y el actual.

* El presente artículo fue escrito sobre la base del Trabajo Final Integrador de la Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria de mi autoría, dirigido por la Ps. Graciela Bersanker, escrito y aprobado en 2007.

** Psicóloga y Profesora de Psicología (UNR). Especialista en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria (UNR). Diplomada Superior en Cs. Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas (FLACSO). Diplomada Superior en Necesidades Educativas Especiales, Prácticas Inclusivas, y Trastornos del Desarrollo (FLACSO). Diplomada Superior en Políticas e Instituciones Educativas con Enfoque de Género (FLACSO). Coordinadora del Equipo Técnico de la Dirección de Discapacidad de la Municipalidad de Rosario. Ayudante Técnico Docente -Aux Psicólogo del EETP Nro. 468 de la ciudad de Rosario.

Palabras Claves: aprendizaje - discapacidad - interdisciplina - dificultades escolares - atención integral

Summary

The work is a critical reflection on the deconstruction process of concepts related to learning problems and disability, based on an experience of interdisciplinary group approach with children in the city of Rosario during 2001 and 2002. The analysis and conclusions drawn from that experience are based on the prevailing discourses and difficulties at school.

Throughout the work is addressed the evolution of conceptualizations on disability, from a medical-rehabilitative approach to a social one, framed in the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, view that allows to redefine disability as a social construction. Emphasis is placed on the need for an inclusive environment that promotes equal opportunities, specifically in education and health.

Finally, it addresses the intersection between childhood, disability and today's health system, and stresses the importance of an interdisciplinary approach that includes aspects and areas of care in a holistic way, and raises the need to overcome resistance to the full adoption of the social paradigm of disability, without ignoring the social and political context of the analysis then and today.

Keywords: learning - disability - interdiscipline - school difficulties - integral care

Introducción

A partir de la relectura del TIF *Construcción - deconstrucción de los problemas de aprendizajes. Del no aprender a la discapacidad. Reflexiones a partir de una experiencia de abordaje grupal* y a casi veinte años de aquella escritura y hoy se repensarán algunos conceptos, contextos y propuestas que funcionaron como ejes del trabajo.

Ese trabajo integrador buscaba deconstruir conceptos y prácticas sobre los problemas de aprendizaje y su relación con la discapacidad. Para ello, se analizó una experiencia de abordaje interdisciplinario grupal con 342 niños con dificultades escolares, en la que se indagaron las representaciones construidas en torno a esas dificultades y los discursos prevalecientes. Se analizó cómo los dispositivos grupales transformaron los discursos docentes y la manera en que los niños se desenvolvían en la escuela, y así revelar aspectos ocultos y naturalizados en los discursos y prácticas educativas y de salud.

Los dispositivos de intervención grupal se establecieron como espacios interdisciplinarios donde niños y profesionales realizaban actividades de juego, a veces, libre y otras, con objetivos específicos, en lugares dispuestos para ello. Los talleres de aprendizaje incluyeron entrevistas con padres, docentes y directivos de 27 escuelas de Rosario, a las que asistían los niños seleccionados por sus docentes. La experiencia tuvo lugar en los años 2001 y 2002.

El análisis se centró en la deconstrucción de los decires sobre el aprendizaje y sus dificultades, que permitió cuestionar la supuesta objetividad de las instituciones y examinar las categorías del pensamiento

y del lenguaje que comúnmente se utilizan para abordar la problemática planteada, así como revisar desde qué perspectiva se construyen y cómo se verbalizan las dificultades en torno a lo escolar. Derrida (1985) explica que la deconstrucción no es un método ni una crítica, sino un movimiento que desmonta estructuras y propone la desestabilización de nuestras propias categorías.

> Deshacer, descomponer, desedimentar estructuras […] no consistía en una operación negativa. Más que destruir era preciso asimismo comprender cómo se había construido un "conjunto" y, para ello, era preciso reconstruirlo (Derrida, 1985 en de Peretti, 1997, pp. 23-27. Comillas en el original)

Los problemas de aprendizaje son una preocupación tanto para padres, docentes y profesionales de la salud como para los niños que los enfrentan. Aunque aprender en la escuela es vital para la inclusión social y cultural, etiquetar estas dificultades como un simple "problema" simplifica una situación compleja con múltiples perspectivas.

Con la Modernidad, se construyó la infancia como categoría, diferenciándola de la adultez, con espacios y educación específica, dando lugar a la escolarización como estrategia para la concreción de un orden social y cultural nuevo que eliminara el atraso y la barbarie del mundo medieval y colonial. Históricamente, la escuela ha etiquetado a los niños que no se ajustaban a la norma. Así se dio origen a la educación especial y dio lugar a dicotomías como "infancia normal" e "infancia anormal". Ubicándose en esta última a niñas y niños que presentan serias dificultades de aprendizaje. Las ciencias han descrito estas diferencias usando términos como problema de aprendizaje, trastorno específico de aprendizaje, necesidades educativas especiales y fracaso escolar. Estas conceptualizaciones se dividen en dos enfoques teóricos: uno, centrado en el individuo (emocional, orgánico, cognitivo), según Lus (1985), Pérez (2010) y Vasen (2011), y otro, en el contexto institucional, político y socio-ambiental, según Vigotsky (1994), Tenti Fanfani (1991), Cordié (1994), de la Cruz (1995), Schlemenson (1999), Birgin (2000) y Pérez Sánchez (2000). ¿Siguen siendo válidos estos enfoques? ¿Qué ha cambiado?

Las conclusiones de ayer

Volver a las conclusiones de entonces es un ejercicio oportuno para repensar algunos conceptos y situaciones en la actualidad, y es necesario para que el proceso de deconstrucción no cese en la posibilidad de revisarse y ver hasta dónde algunas estructuras de pensamiento persisten o no. Dichas conclusiones se basaron en un recorrido conceptual, en la lectura de datos que arrojó la experiencia de los talleres de aprendizaje, y en el análisis de los discursos de docentes, directivos y padres. Se destacan entre ellas:

- que los problemas de aprendizaje adquieran estatuto de déficit, no depende de la dificultad en sí misma, sino de los discursos de los actores que participan de la situación de aprendizaje;
- las diferencias sociales y culturales devienen en diferencias cognitivas e

intelectuales que, desde los discursos de la biología y la psicología, se convierten en atributos personales; se simplifican y naturalizan así situaciones complejas en sencillos diagnósticos patológicos;

- nombrar una situación problemática en la que convergen diversos factores y relaciones complejas genera tranquilidad. Por el contrario, la falta de conocimiento y la dificultad para categorizarla no sólo crea la sensación de que está fuera de control, sino que también provoca malestar, especialmente en el ámbito educativo;
- ante las dificultades de aprender de un niño o niña, especialmente si son pobres, se observa cómo se entreteje una cadena de significantes que puede resumirse en: problema de aprendizaje – déficit – ineducabilidad – patología – discapacidad;
- el abordaje interdisciplinario, de miradas conjuntas, el estar con otros puede lograr la apertura de esos nombres estigmatizantes, de esas etiquetas a fin de romper con cierta naturalización de la pobreza relacionada con déficit intelectual;
- la experiencia y sus resultados permitió visibilizar una problemática a partir de una modalidad de trabajo diferente entre educación y salud, frente a abordajes aislados que se sostenían hasta el momento, además propició el esbozo de políticas públicas posibles.

Una mirada actual sobre la discapacidad

Replantear el concepto de discapacidad hoy es inseparable de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD), aprobada en 2006. Mientras que en 2001-2002 prevalecía un enfoque médico-rehabilitador, este tratado internacional propone una nueva mirada y define la discapacidad como un concepto dinámico, resultante de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras sociales que limitan su participación plena y en igualdad de condiciones. Desde este paradigma social "es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás." (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2007, Preámbulo, pto e)

Este cambio de perspectiva implica que la discapacidad ya no es vista como un atributo de la persona, sino como la consecuencia de un entorno no adaptado a sus necesidades. En Argentina, la CDPCD fue ratificada en 2008 mediante la Ley Nº 26378, e impulsó la adaptación de la legislación a estos nuevos principios. En 2015, la Ley Nº 27044 incorporó los principios de la Convención al ordenamiento jurídico nacional, dándoles rango constitucional. Este marco normativo reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derechos y promueve su inclusión social y laboral.

Sin embargo, la adopción de este nuevo paradigma no ha eliminado completamente al anterior, y persisten tensiones entre

ambos. Esta situación ya se mencionaba en el TIF con la aparición de las primeras publicaciones de la *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud* (CIF) en 2001, que introdujo una nueva perspectiva sobre la discapacidad. La CIF, desarrollada por la OMS, ofrece un marco para describir y evaluar el estado de salud y el funcionamiento humano, considerando las condiciones de salud, habilidades funcionales, limitaciones en la participación social y factores ambientales. Argentina adoptó la CIF en 2007, lo que permitió una comprensión más amplia de la discapacidad y facilitó mejoras en las políticas públicas, servicios de salud y apoyo a personas con discapacidad.

En resumen, aunque la CIF es una herramienta valiosa para estandarizar la evaluación de la discapacidad y planificar intervenciones, sigue siendo una clasificación que codifica estas situaciones y sobre la cual se basa el sistema de salud para ofrecer servicios y prestaciones. Los profesionales de la salud y la educación han tenido que adaptarse a estos protocolos para actuar dentro del sistema.

Infancia, discapacidad y el sistema de salud actual

Los conceptos de discapacidad e infancia presentan diversos puntos de encuentro que se aprecian en la revisión del trabajo de referencia. Ambos conceptos se consideran construcciones sociales cuyas definiciones han evolucionado a lo largo del tiempo, y evidencian su carácter sociohistórico, pues la percepción sobre ellos están sujeta a factores culturales, económicos y políticos. Otra coincidencia es que, en la construcción de ambos conceptos, es fundamental el reconocimiento de las personas con discapacidad y de los niños y niñas como sujetos de derecho, lo que implica que deben ser tratados con dignidad, respeto e igualdad de oportunidades.

Estos derechos han sido reconocidos a nivel internacional[1], lo que ha generado cambios importantes en las políticas públicas y en la manera en que se abordan tanto la discapacidad como la infancia. En este contexto, es crucial el papel de las instituciones escolares y de salud, ya que son los espacios donde se construyen los discursos que vinculan y dan forma a las categorías de infancia y discapacidad.

En Argentina, las normativas aprobadas en los últimos veinte años han influido en la percepción de la infancia significativamente, reafirmando a niñas y niños como sujetos de derechos plenos. Leyes clave, como la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Ley 26061) y la incorporación de la Convención sobre los Derechos del Niño en la Constitución Nacional, han transformado el enfoque hacia la infancia, posicionándola como una etapa valiosa en sí misma. Estas normativas establecen derechos y sitúan la dignidad de niñas y niños en el centro, promoviendo así una sociedad más justa y equitativa para las nuevas generaciones. Sin embargo, asegurar el respeto de esos derechos y facilitar su acceso es una responsabilidad fundamental de las políticas públicas.

1. Tanto las personas con discapacidad como las y los niños y adolescentes tienen sus propias convenciones que establecen los derechos para estos colectivos.

En cuanto a la discapacidad, aun con nuevas leyes, el sistema de salud público y privado funciona mayoritariamente bajo el paradigma médico-rehabilitador. En Argentina, la certificación de discapacidad se realiza a través del Certificado Único de Discapacidad (CUD), creado por la Ley Nacional Nº 22431 en 1981. Esta ley establece un marco normativo para la protección integral de las personas con discapacidad y crea un sistema de certificación que otorga el CUD, el cual reconoce oficialmente la condición de discapacidad y permite el acceso a una serie de derechos, beneficios y servicios, entre ellas, la inclusión social, laboral y el apoyo necesario para la escolarización de las infancias.

Desde entonces, se han realizado actualizaciones legislativas, como la adopción de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) en 2007, que busca optimizar la aplicación del CUD, y permite que los diagnósticos se basen en limitaciones en la actividad, restricciones en la participación y factores ambientales. Sin embargo, la evaluación médica continúa fundamentándose en diagnósticos clínicos establecidos por la CIE-10 (OMS, 1992) y el DSM-IV (APA, 2000), que certifican la condición de salud generadora de la discapacidad.

En términos de servicios de salud, la Ley Nº 24901, sancionada en 1997, junto con su Decreto Reglamentario Nº 1193 de 1998, establece el Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral de las Personas con Discapacidad. Este sistema garantiza la atención universal a través de políticas públicas y asignación de recursos económicos, y asegura que los derechos de las personas con discapacidad sean respetados en todos los niveles. La ley también incluye disposiciones para la atención desde el momento de la concepción, intensificando los cuidados en casos de riesgo para detectar patologías tempranamente. La valoración de las necesidades se realiza mediante un equipo multidisciplinario, que diagnostica y determina los servicios requeridos, en línea con los criterios del Ministerio de Salud. Estos servicios incluyen tratamiento, rehabilitación, medicación, transporte, atención dental y educación, con el compromiso del Estado de implementar programas de asistencia para garantizar el bienestar de estas personas.

La normativa se complementa con varias leyes y resoluciones. De entre ellas se destaca la Ley Nº 26657 conocida como Ley de Salud Mental, sancionada el 25 de noviembre de 2010 y reglamentada en 2013, fruto de años de lucha de profesionales de la salud, organizaciones de derechos humanos, usuarios y sus familias, hito en la atención de la salud mental en Argentina. Su objetivo es transitar hacia un modelo de atención comunitario, centrado en los derechos humanos y la inclusión social, también de niños y adolescentes.

La Ley de Salud Mental promueve la igualdad de derechos para quienes padecen trastornos mentales, defendiendo la dignidad, autonomía y no discriminación. Un aspecto clave es la desmanicomialización, orientada a reducir las internaciones en hospitales psiquiátricos y promover la atención ambulatoria y la integración en la comunidad. La ley estipula que la atención debe ser interdisciplinaria, considerando aspectos biológicos, psicológicos y sociales, y subraya la importancia del consentimiento informado, en respeto de la

voluntad del paciente y alentando la participación de los usuarios y sus familias en el proceso de atención. Desde su implementación, la ley ha generado cambios importantes en la estructura de la atención en salud mental en el país. No obstante, enfrenta desafíos para su plena implementación como la necesidad de recursos para desarrollar servicios comunitarios, la resistencia al cierre de instituciones tradicionales y la capacitación adecuada de los profesionales en el nuevo paradigma.

Sobre los problemas de aprendizajes, la alfabetización y la escolarización

La educación sigue siendo una preocupación constante y uno de los temas pendientes en las poblaciones más vulnerables. La escuela continúa siendo el dispositivo institucional clave para transmitir a las nuevas generaciones los conocimientos acumulados por otros. En esta transmisión cultural, la alfabetización emerge como un mandato, considerado hoy un derecho fundamental que permite a las personas participar plenamente en la sociedad y acceder a oportunidades de desarrollo personal y profesional, como señala Violeta Nuñez (1998).

Paulo Freire (1970), en *Pedagogía del Oprimido*, describe la alfabetización no solo como una habilidad técnica, sino como un proceso de concienciación que facilita la liberación social y la transformación crítica de la realidad. Por su parte, Pineau (2013) define la escolarización como una práctica educativa institucionalizada que surge de una combinación de sujetos, tecnologías, recursos (humanos, temporales, espaciales, materiales, etc.), saberes, materialidades, intenciones y efectos. Así, la escolarización se refiere al proceso formal de recibir educación en un entorno institucionalizado, con la escuela como su representación más prominente y abarcando desde la educación primaria hasta niveles más avanzados, como los secundario y terciario.

En Argentina, la educación ha sido un tema de interés constante, con avances y desafíos que reflejan la complejidad de garantizar una educación de calidad para todos. En las últimas décadas, se han realizado esfuerzos significativos para mejorar el acceso a la alfabetización. La implementación de políticas educativas dan cuenta de ello: la Ley de Educación Nacional Nº 26206 (2006) y la Ley de Educación Técnico Profesional Nº 26058 (2005) han buscado universalizar la educación inicial, primaria y secundaria, reducir las brechas de inequidad y promover la inclusión de grupos vulnerables. Estas y otras tantas leyes que reconocen los derechos de niñas, niños y adolescentes han sido los pilares normativos para llevar adelante un sinnúmero de programas de inclusión socioeducativa, aún pandemia mediante.

Sin embargo, estos avances no eliminan los desafíos que persisten, en especial en Santa Fe, una de las pocas provincias que aún no tiene su Ley de Educación[2], con intentos fallidos que no llegaron a la san-

2. La otra provincia que no cuenta con una Ley de Educación es San Luis. Mientras que Mendoza y Misiones tienen leyes sancionadas con anterioridad a la Ley de Educación Nacional Nº 26206, el resto de las 20 jurisdicciones cuentan con legislación educativa sancionada con posterioridad al 2006.

ción definitiva. La última ley educativa de Santa Fe data de 1949, obsoleta a la luz de los cambios que se han desarrollado.

La situación actual de la alfabetización revela preocupantes disparidades en diversas regiones del país, donde las tasas de alfabetización son inferiores al promedio nacional. Esto refleja la desigualdad en las oportunidades educativas. Factores como la pobreza, el género, la ubicación geográfica y la pertenencia a comunidades indígenas o inmigrantes limitan el acceso a una educación de calidad (Ministerio de Salud de la Nación, 2020).

La pandemia por COVID-19 ha acentuado la urgencia de fortalecer los sistemas educativos y adaptarlos a las nuevas realidades. Si bien el aprendizaje a distancia y la incorporación de tecnologías digitales han sido cruciales durante este período, también han puesto en evidencia las brechas de acceso existentes y la necesidad imperiosa de cerrarlas para garantizar una educación verdaderamente inclusiva. En ese contexto, se fortalecieron políticas y programas educativos, con enfoque en la equidad y la calidad, se realizaron inversiones, siempre insuficientes, en formación docente, mejora de la infraestructura y recursos para las escuelas, y el desarrollo de estrategias específicas para llegar a los grupos más empobrecidos. A pesar de ello, y como sostiene Baquero (2006; 2008), poner el énfasis en la pobreza como predictor estadístico del fracaso escolar se convierte en un tótem intocable, en una excusa para justificar abandono, repitencia y mal rendimiento. Estas explicaciones simplistas que vinculan directamente la pobreza con el fracaso escolar justifican el abandono escolar y el bajo rendimiento sin abordar las causas estructurales más profundas que perpetúan la desigualdad educativa. Según Baquero (2015, entrevista), el fracaso escolar "estaba ligado más a sospechas de lo biológico, lo orgánico, y luego mutó un poco a la idea que los alumnos portan déficit de tipo cultural, más ligado a su origen social. Y eso ha sido una sugerencia que ha confundido bastante, porque ilusiona con la idea de hacerse cargo de la naturaleza social del problema, pero en verdad no hace más que estigmatizar a los alumnos por su origen. (...) Termina manejándose ambiguamente la idea del origen social del alumno, como si ellos fueron el origen de su propio fracaso, cuando no todos los alumnos de sectores populares fracasan. El punto es que suponer que la razón por la que no aprendan esté solo en sus atributos o en su cerebro o en su familia, es reducir el tema que tiene una complejidad muy grande"

Rosario enfrenta desafíos en temas de escolarización y alfabetización, comunes a las grandes urbes del país. Las desigualdades socioeconómicas influyen directamente en la calidad educativa y las oportunidades de aprendizaje. Las y los estudiantes de zonas más pobres suelen tener menos acceso a recursos educativos, tecnología y apoyo extraescolar, lo que contribuye a una menor alfabetización y rendimiento académico. No puede dejar de considerarse, además, que la calidad de la infraestructura educativa varía mucho entre escuelas: algunas carecen de recursos básicos como libros, condiciones físicas adecuadas, insuficiencia de cargos docentes, lo que también afecta negativamente el proceso de aprendizaje.

La integración escolar hoy: ¿qué cambió?

Desde la perspectiva social de la discapacidad, las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad cuando se crean las condiciones para su inclusión. Para ello es necesario eliminar los obstáculos que dificultan o impiden su accesibilidad a diferentes ámbitos como la salud, educación, trabajo, transporte, vivienda, información, comunicación, servicios públicos y sociales.

Las instituciones educativas enfrentan un dilema en torno a la accesibilidad de las personas con discapacidad. Existen normativas diseñadas para asegurar que niñas, niños y adolescentes (NNyA) con discapacidad puedan desarrollar su trayectoria escolar de manera inclusiva y equitativa. Estas regulaciones promueven el derecho a una educación en condiciones de igualdad, fomentan la participación de los NNyA en las aulas. Sin embargo, cuando estos estudiantes enfrentan serias dificultades de aprendizaje o no logran ajustarse a las pautas pedagógicas establecidas, a menudo son derivados al sistema de salud para ser evaluados y diagnosticados. Así, en lugar de centrarse en adaptar las metodologías pedagógicas a las necesidades individuales, se tiende a priorizar una perspectiva médica que busca identificar las causas de las dificultades en los propios estudiantes. Se inicia así un proceso enfocado en diagnósticos que, en muchos casos, culmina en la obtención de un servicio de apoyo adicional. Sin embargo, este enfoque puede ocultar la necesidad de transformaciones profundas en las prácticas educativas y en la organización institucional, para que las diferencias sean vistas como una parte natural de la diversidad en el aula y no como un problema a corregir.

Como se mencionó previamente, Santa Fe carece de ley de educación. El sistema educativo santafesino se rige por la Ley Nacional Nº 26206, y es complementada por diversos decretos y resoluciones nacionales y provinciales. A principios del nuevo milenio, la organización del sistema educativo santafesino era diferente. La educación especial se centraba en atender a NNyA con discapacidad, con la concentración de estudiantes dentro de las escuelas especiales. En ese momento, los proyectos de integración en las escuelas comunes eran escasos y la modalidad aún no contaba con los recursos suficientes para brindar el apoyo necesario en las escuelas.

En la actualidad, el panorama ha cambiado: ha aumentado el número de escuelas especiales en Rosario, tanto públicas como privadas, al igual que el número de escuelas primarias, lo que implica una evolución en la oferta educativa para responder a las diversas necesidades de la población estudiantil.

Rosario	2001/2002		2023	
Escuelas	Especiales	Comunes	Especiales	Comunes
Gestión pública	14	165	17	283
Gestión privada	11	111	13	119
Totales	25	276	30	402

Datos obtenidos del TIF (2001/2002) y de la web del Ministerio de Educación de Santa Fe (2023)

El aumento de escuelas refleja un avance importante hacia la universalización de la educación. Aunque el TIF no abordaba específicamente la situación del nivel secundario, desde que se implementó la obligatoriedad de este nivel en 2006, los desafíos relacionados con las dificultades de aprendizaje y proyectos de integración, antes limitados al nivel inicial y primario, ahora también se presentan en escuelas secundarias. Este cambio subraya la necesidad de adaptar las políticas y los recursos educativos a todas las etapas del sistema escolar. Según datos del Ministerio de Educación de Santa Fe (2023) desde 2006, se han creado 19 nuevas escuelas secundarias en la ciudad de Rosario, lo que representa un incremento del 30% en este nivel educativo.

Un aspecto adicional a considerar es la matrícula en educación especial. Mientras que en 2008, a nivel provincial, era de 7.376 estudiantes, para 2017 se observa un paulatino descenso alcanzando una matrícula de 5.662 estudiantes. (Ministerio de Educación de Santa Fe, Estadísticas educativas: Serie histórica 2008-2017, Tabla 1) Además, datos proporcionados por una funcionaria provincial en una entrevista de 2023, refiere que el trabajo de la escuela especial ha evolucionado y se ha consolidado como un equipo de referencia que apoya y sigue los proyectos de integración en las escuelas comunes. De los 15.904 estudiantes en educación especial de la provincia, solo 3.388 (23%) asisten a escuelas especiales, mientras que 12.216 (77%) están integrados en escuelas comunes a través de estos proyectos. También destacó que estas escuelas ofrecen una amplia gama de apoyo, que va desde el asesoramiento hasta diversos tipos de acompañamiento directo como maestros de escuelas especiales que promueven la inclusión, maestros de apoyo escolar y, en ocasiones, recursos externos o equipos de apoyo provistos por las obras sociales. Cada dispositivo de intervención es diseñado en conjunto con la escuela común y la escuela especial, según las necesidades de cada estudiante. Este enfoque es respaldado por diversas normativas que se complementan para conformar una escuela inclusiva, donde ya no se distingue entre escuelas comunes y especiales, sino entre Escuelas de Nivel Obligatorio (ENO) y Escuelas de Apoyo a la Inclusión (EAI) (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2010, 2019, 2023)

¿Nuevos paradigmas, nuevas prácticas?

La escuela enfrenta nuevos desafíos planteados por sus estudiantes y sus familias. Temas como la discapacidad y la diversidad en sus múltiples dimensiones –socioeconómica, de género, religiosa, cultural, étnica, entre otras– obligan a repensar continuamente las prácticas escolares. Estos retos, cada vez más complejos, demandan una actualización constante de estrategias pedagógicas y una reflexión profunda sobre cómo las instituciones educativas pueden adaptarse a las realidades cambiantes.

En la última década, la educación inclusiva ha cambiado notablemente, pasando de ver la integración de estudiantes con necesidades especiales como un añadido al currículo a valorarla y promoverla como parte fundamental. Sin embargo, el avance ha sido desigual: aunque se han logrado mejoras en normas y recursos humanos,

la implementación práctica varía considerablemente entre las escuelas. Cada escuela, equipo directivo y docente desarrolla estrategias de inclusión de manera artesanal cuando se sienten capaces de hacerlo. Este enfoque refleja tanto la creatividad y el compromiso de muchos educadores, como la carencia de un sistema de apoyo sólido que garantice una inclusión efectiva en todas las escuelas, especialmente para aquellos niños y niñas de grupos *vulnerados*[3]. La dificultad para implementar prácticas inclusivas puede llevar a situaciones de exclusión, a menudo sin que los actores educativos sean plenamente conscientes de ello. Esto se evidencia en las experiencias compartidas por padres, docentes y profesionales de la salud, donde es común escuchar comentarios como "esa escuela es inclusiva" o "en esa no lo van a aceptar" o "no va a durar mucho allí", en relación con las dificultades que enfrentan los NNyA en su trayectoria escolar.

Como se ha mencionado, los nuevos paradigmas no han reemplazado a los anteriores ,coexisten, lo que dificulta la generalización de prácticas educativas y de salud en torno a la inclusión. Esta convivencia de enfoques puede provocar tensiones y contradicciones dentro del sistema educativo. Por un lado, se promueve un discurso progresista que aboga por la inclusión y la atención a la diversidad; por otro, persisten prácticas tradicionales que, en muchos casos, no logran adaptarse a las necesidades actuales de los estudiantes.

Aunque las observaciones de hace veinte años sobre las demandas que generaron las intervenciones grupales siguen vigentes, ahora se consulta por niños cada vez más pequeños para la gestión del CUD, de modo de obtener prestaciones específicas. Esta tendencia muestra la dependencia del sistema educativo en diagnósticos médicos, lo que resulta en la medicalización de las dificultades escolares. Así, mientras se promueve una inclusión integral, el acceso a recursos sigue dependiendo de un diagnóstico clínico.

> El problema es que la discapacidad se conjuga de tal manera que no se la sufre o se la padece, discapacitado se *es*. Esa objetivación en el "ser" aparece muchas veces como un requisito para poder operar técnicamente sobre lo que se objetiva, en lugar de ser problematizado. Mucho más en el caso de las consultas por niños, donde la avidez de soluciones, como hemos señalado, tiende a opacar el análisis de los problemas. Avidez que incluye la de nominaciones para malestares diversos que el término discapacidad engloba. (Vasen, 2011, p.47)

Esta brecha en la capacidad del sistema para atender las necesidades de los estudiantes antes de que se conviertan en problemas crónicos o diagnósticos clínicos

3. El término *vulnerados* es utilizado por autores como Judith Butler (2009) y Enrique Dussel (1998) para enfatizar que la vulnerabilidad de ciertos grupos es impuesta por estructuras de poder, violencia y dominación. En lugar de ser intrínsecamente vulnerables, estos grupos son colocados en esa situación a través de mecanismos de opresión. La vulneración se origina en el sistema económico y político dominante que margina a ciertos grupos, por lo que estos no son "naturalmente" vulnerables sino colocados en esa posición.

cuestiona la eficacia de las prácticas actuales y plantea la necesidad de una revisión profunda de los modelos de intervención.

Resulta significativo que, en plena era de la tecnología y la información, no se disponga de datos estadísticos públicos actualizados sobre el tema de este artículo. Los últimos datos disponibles, proporcionados por el área de discapacidad a nivel municipal son de 2018 (comunicación personal, 2024), indican que hasta esa fecha el 27% de los CUD otorgados correspondían a personas de entre 0 y 18 años. De este grupo, el 77% contaba con cobertura de salud. Además, se observó un incremento en la cobertura social entre aquellos con diagnósticos de trastornos generalizados del desarrollo, trastornos en el desarrollo de habilidades escolares, trastornos del habla y del lenguaje, trastornos del desarrollo psicológico, trastornos de conducta y trastornos emocionales, que alcanzan un 83%. Otra observación que se desprende de esos datos es la orientación prestacional relacionada a lo educativo/escolar, detallada en el CUD:

- Centro Educativo Terapéutico (CET)[4]: en el grupo de 6 a 12 años, el 10% de los niños recibe esta prestación, y dentro de este grupo, el 66% cuenta con obra social. En el grupo de 13 a 18 años, el 15% tiene esta prestación, y de ellos, el 72% tiene cobertura de salud, ya sea obra social o Programa Incluir Salud derivado de la Pensión Nacional por Discapacidad que funciona para estas prestaciones como obra social.
- Servicios de Apoyo a la Inclusión Educativa (SAIE)[5]: en el grupo de edad de 6 a 12 años, esta prestación representa el 40% del total, y de este grupo, el 75% cuenta con cobertura de salud (obra social o Incluir Salud). Para el grupo de 13 a 18 años, la prestación alcanza el 23%, de los cuales el 73% tiene obra social o Incluir Salud.

La información revela claramente una tendencia persistente: el discurso médico sigue dominando el ámbito de la inclusión educativa y, a pesar del tiempo transcurrido, obtener un diagnóstico médico sigue siendo un requisito fundamental para acceder a tratamientos específicos financiados por las obras sociales.

En Rosario, el sistema público de salud no cuenta con programas ni servicios que ofrezcan atención interdisciplinaria y coordinada con el sector educativo para NNyA en edad escolar con trastornos del

4. **Ley 24901/97** en su **Art. 25** al **Centro Educativo Terapéutico (CET)** como *"…el servicio que se brindará a las personas con discapacidad teniendo como objeto la incorporación de conocimiento y aprendizaje de carácter educativo a través de enfoques, metodologías y técnicas de carácter terapéutico.*

El mismo está dirigido a niños y jóvenes cuya discapacidad motriz, sensorial y mental, no les permita acceder a un sistema de educación especial sistemático y requieren este tipo de servicios para realizar un proceso educativo adecuado a sus posibilidades."

5. **Resolución 1328/2006** en el Anexo pto 4.4 define "*Los servicios educativos de apoyo a las instituciones de educación común tienen por objeto, ofrecer los apoyos específicos para la evaluación y la atención de alumnos con necesidades educativas especiales, transitorias o permanentes, dentro del ámbito de la educación común, en todos sus niveles. Son los articuladores del proyecto educativo de estos alumnos y su desarrollo."*

desarrollo. Esto deja a la población más vulnerable dependiendo de ayudas económicas, irónicamente proporcionadas por el propio Estado, que termina financiando estos servicios a través de becas y subsidios en el sector privado. Como resultado, se promueve la tramitación del CUD como la única forma de garantizar la atención adecuada. Esta certificación también abre la posibilidad de acceder a beneficios de la seguridad social, como la Pensión No Contributiva (PNC) por discapacidad, lo que a su vez permite ingresar al Programa Incluir Salud (antes PROFE) y obtener servicios en el sector privado. Sin embargo, ninguna de estas soluciones aborda el problema de manera integral. En muchos casos, estas medidas resultan contraproducentes, ya que vinculan al niño con el circuito de la discapacidad, del cual es difícil desvincularse.

En el ámbito educativo, las políticas de inclusión y atención a la diversidad ponen en evidencia la falta de recursos del sistema de salud pública para brindar el apoyo terapéutico necesario para la inclusión escolar. Este problema no es nuevo, y los esfuerzos por solucionarlo no han recibido el apoyo político suficiente para transformar experiencias y abordajes en servicios de atención que respondan adecuadamente a las necesidades de los NNyA que requieren un apoyo específico para su trayectoria escolar.

A modo de cierre, o de apertura

La reflexión sobre los problemas de aprendizaje y su relación con la discapacidad exige un análisis crítico de las prácticas educativas y de salud. Explorar los enfoques históricos, institucionales y sociales que han influido en la manera de entender las dificultades de aprendizaje y la discapacidad, permite seguir deconstruyendo estas categorías. Cuestionar las narrativas establecidas y proponer una visión más inclusiva y dinámica, donde la discapacidad se perciba como una construcción social, determinada tanto por las características individuales como por las barreras que impone la sociedad, es un enfoque que abre nuevas perspectivas, permite identificar elementos y actores que pueden haber sido pasados por alto en el análisis de otra época. No sólo facilita una mejor comprensión de las dinámicas en juego, sino que también fomenta la colaboración entre diferentes sectores, impulsa la creación de estrategias colectivas y multidimensionales para abordar los problemas de educación y salud.

La experiencia del abordaje interdisciplinario grupal realizado en 2001-2002 mostró cómo los discursos y las prácticas educativas y de salud pueden estigmatizar a los niños con dificultades de aprendizaje, simplificando problemas complejos en diagnósticos reduccionistas. Los avances en normativas nacionales e internacionales, como la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, han reforzado el paradigma social y promovido cambios significativos hacia una mayor inclusión y reconocimiento de derechos. Sin embargo, sigue existiendo una tensión entre el enfoque médico-rehabilitador y el enfoque social, que indica que el proceso de transformación es continuo y requiere una revisión constante.

En este contexto, es fundamental implementar equipos interdisciplinarios de educación y salud que trabajen conjuntamente

para atender la diversidad de las infancias, evitando la patologización temprana y garantizando intervenciones más integrales. Estos equipos podrían abordar las dificultades no solo desde una perspectiva terapéutica, sino también pedagógica y social, y promover un enfoque preventivo que evite la estigmatización innecesaria y fomente el desarrollo pleno de cada niño y niña.

Es esencial reconocer el rol de los profesionales de la salud en los desafíos que enfrenta esta población infantil ya que son quienes juegan un papel clave al definir diagnósticos e intervenciones iniciales, y su enfoque debe ir más allá de lo médico y considerar el contexto social, educativo y familiar del niño. La formación continua y la sensibilidad hacia la diversidad son cruciales para evitar el riesgo del sobrediagnóstico y la patologización de comportamientos que, en muchos casos, pueden estar relacionados con factores estructurales más que con condiciones inherentes al niño. Además, es imperativo que estas intervenciones se enmarquen en políticas públicas orientadas hacia las poblaciones más vulneradas, cuyo acceso a los servicios de salud no están plenamente garantizados.

La implementación de políticas que fortalezcan el trabajo interdisciplinario y ofrezcan accesibilidad es esencial para evitar que la falta de recursos perpetúe la exclusión social. Estas políticas deben garantizar que las familias accedan a redes de apoyo y servicios integrales, sin que las barreras económicas sean un obstáculo para el bienestar y desarrollo de sus hijos e hijas.

Asimismo, es crucial destacar dos puntos contextuales del TIF y de este trabajo. Primero, las políticas socioeconómicas que enmarcan la crisis de 2001 y la situación actual. En 2001, Argentina enfrentó una crisis severa con recesión, caída de ingresos, alto desempleo y deuda externa insostenible. Según el INDEC (2002) y Lépore & Macció (2003), la pobreza llegó al 38% en 2001 y superó el 50% en 2002, con un 20% de indigencia y cerca del 70% de los niños en pobreza. El desempleo excedió el 20% en 2002, lo que empeoró el acceso a recursos básicos. Casi veinte años después, nuevamente políticas de ajuste han agudizado la vulnerabilidad infantil. UNICEF (2024) en un comunicado de prensa informa que en nuestro país diez millones de niños han reducido su consumo de carne y lácteos por falta de recursos, y casi la mitad de los hogares con menores de 18 años no pueden cubrir necesidades básicas como alimentación, salud y educación. En ese mismo comunicado Sebastián Waisgrais, especialista de UNICEF Argentina, señaló que "los datos de la encuesta realizada muestran las dificultades que tienen los hogares con niñas y niños para generar ingresos suficientes y, de esta forma, acceder a alimentos y afrontar gastos corrientes básicos. Esto se produce en un contexto donde las partidas presupuestarias de la administración nacional dirigidas a la niñez y adolescencia muestran una caída del 25% en términos reales en los primeros cinco meses de 2024 en comparación con el mismo período de 2023".

En segundo lugar, el uso de recursos normativos y sus consecuencias. El CUD certifica y nombra a una persona según su diagnóstico médico. Quizás, en lugar de usar un término que patologice, se podría considerar un nombre que refleje mejor las necesidades y prestaciones, como sugiere Vasen (2011):

> Discapacidad es un mal nombre, otro nombre impropio más..., para estampar en un certificado. Si de lo que se trata es de habilitar a un chico con dificultades a acceder a cierto tipo de prestaciones, entonces debería llamarse 'Certificado de necesidad de prestaciones especiales' o algún otro nombre orientado en tal sentido, centrado en lo que se ofrece y no en lo que al chico le falta. Considerado así, hay mayor margen para una sensibilización ante necesidades diferentes y una apertura a respuestas más ajustadas que, sin desproteger, integren, cuiden, responsabilicen y ciudadanicen (p. 48).

Además, surge la pregunta sobre la utilidad del CUD para la población infantil sin cobertura social y cuál sería la contraprestación en el sector público. Es fundamental considerar el contexto de estas estrategias y políticas, especialmente para quienes trabajan con poblaciones vulneradas.

La relectura de este trabajo y su aplicación en el contexto actual es crucial para quienes están en roles de gestión, donde salud y educación pueden articularse efectivamente. Este análisis, a partir de revisar conceptualizaciones y estrategias, intenta aportar reflexiones para quienes se encuentren con la oportunidad de realizar intervenciones clínicas, educativas y gestionar programas y políticas públicas que mantengan la dignidad del sujeto y respeten su identidad.

Referencias

Asociación de Psiquiatría Americana (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de lostrastornos mentales (DSM IV)*. Masson.

Baquero, R. (2006). Pobreza, aprendizaje y escuela: un análisis desde la psicología educativa. En Filmus, D.; Tenti Fanfani E. & Pineau J. S. (Eds.), *La educación en debate II* (pp. 41-60). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

——— (2008). De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas. En Baquero, R.; Pérez, A. y Toscano, A. (Eds.) *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Homo Sapiens.

——— (2015). La escuela no está diseñada para asumir la diversidad de sus alumnos. Entrevista por J. Herrera Cabello, *Diario La Tercera*.,25 de julio. https://www.latercera.com/diario-impreso/investigador-de-flacso-argentina-la-escuela-no-esta-disenada-para-asumir-la-diversidad-de-sus-alumnos/

Bella, A. (2023) "La educación especial no desaparece, se transforma", sostienen desde el ministerio. Entrevista por Mariela Goy. *Diario El Litoral* (Junio, 3) www.ellitoral.com/educacion/educacion-santa-fe-educacion-inclusiva-analia-bella_0_umsysiXggd.html

Birgin, A. (2000). *La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión en La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo.* CLACSO.

Butler, J. (2009). *Marcos de guerra: Las vidas lloradas*. Editorial Paidós.

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 13 de diciembre de 2006.https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities

Cordié, A. (1994). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracasos escolares*. Ediciones Nueva Visión, Bs. As.

de la Cruz, M. (1995). Recursos cognitivos en sectores sociales marginales: ¿huellas del "bricoleur"? en Schlemenson, S. (comp.): *Cuando el aprendizaje es un problema*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.

de Peretti, C. (1997). *El tiempo de una tesis: Deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Proyecto A Ediciones.

Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Trotta.

Freire, P. (1970 [2014]). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (2003). *Incidencia de la pobreza y de la indigencia en los aglomerados urbanos - octubre de 2002* (Informe de prensa) Argentina (enero,31) https://biblioteca.indec.gob.ar/bases/minde/eph_pobreza_10_02.pdf

López, N. y Tedesco, J. C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Documento para discusión. Versión preliminar. IIPE-UNESCO, Buenos Aires. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371338

Lépore, S. & Macció, J. M. (2003). Segmentación laboral y desigualdad del ingreso en los hogares, 1998-2002. *6° Congreso Nacional de la Asociación Nacional de Especialistas en Estudios del Trabajo*. Editorial de la Pontificia Universidad Católica Argentina.https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/18419

Lus, M. A. (1995). *De la Integración escolar a la escuela integradora*. Paidós.

——— (2023, agosto 10) *Información estadística* https://educacion.santafe.gob.ar/informacion-estadistica/

——— (2010) Decreto Nro 2703 https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/143831/706874/file/Decreto%202703%20-%20Proyecto%20de%20Integracion.pdf

——— (2018) Estadísticas educativas. Serie histórica 2008-2017 https://educacion.santafe.gob.ar/wp-content/uploads/sites/2/2023/05/Serie-Historica-2008-2017_____.pdf

——— (2019) Decreto Nro 3467 https://www.santafe.gob.ar/boletinoficial/ver.php?seccion=2019/2019-11-21decreto3467-2019.html

——— (2023) Resolución Nro 1290 https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/Res-1290-23-1.pdf

Ministerio de Salud de la Nación (2020) *Indicadores Básicos 2020*, https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/indicadores_basicos_2020.pdf

Núñez, V. (1998). La fragmentación de los nodos o una apuesta a favor de la ética de la transmisión. *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, Año II, No 3. Laborde Editores.

OMS (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, las Discapacidades y la Salud*. Ginebra. https://iris.who.int/handle/10665/43360

Pérez, M. (2010, octubre). Dificultades de aprendizaje. Innovación y experiencias educativas. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas* Nro 35. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_35/MARIA_PEREZ_1.pdf

Pérez Sánchez, C. (2000). La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación* No 23. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Pineau, P. (2013). Escolarización. En *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. Fondo de Cultura Económica. https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=61#

Schlemenson, S. (1999). *Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas*. Paidós.

Tenti FanfaniI, E. (1991). *La escuela en el círculo vicioso de la pobreza*. Centro Interdisciplinario para el Estudio de Políticas Públicas. .

UNICEF Argentina (2024) *10 millones de niñas y niños consumen menos carnes y lácteos por falta de ingresos* (Comunicado de prensa) Junio, 12. https://www.unicef.org/argentina/ comunicados-prensa/10-millones-de-ninias-y-ninios-consumen-menos-carnes-y-lacteos-por-falta-de

Vasen, J. (2011). *Una nueva epidemia de nombres impropios. El DSM-IV invade la infancia en la clínica y en las aulas*. Noveduc. .

Vigotsky, L. (2009) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.

Inscribir la propia historia en la historia: memoria, trauma y experiencia en un grupo de hijos de desaparecidos*

Inscribing one's own history in history: memory, trauma and experience in a group of children of the disappeared

Lucía Brienza**

Resumen

Este trabajo reúne algunas de las líneas principales trabajadas en el TIF de Especialización en Psicología clínica, institucional y comunitaria. En él, abordamos las complejas relaciones entre memoria, trauma y experiencia, tomando como grupo de análisis a un conjunto de hijos de desaparecidos. Se recuperan desarrollos teóricos provenientes del psicoanálisis y de la historiografía, a fin de proponer un diálogo entre ambas disciplinas. El objetivo es construir una trama teórica útil para analizar las experiencias de vida del grupo antes mencionado. Así, se busca demostrar la relevancia que adquiere para las subjetividades de estos hijos el poder inscribir su propia historia en una Historia más amplia que los contenga y contemple.

Palabras clave: historiografía, psicoanálisis, memoria, trauma

Abstract

This work brings together some of the main lines worked on in the Specialization Thesis in Clinical, Institutional, and Community Psychology. In it, we address the complex relationships between memory, trauma, and experience, taking as an analysis group a set of children of the disappeared. Theoretical developments from psychoanalysis and historiography are recovered in order to propose a dialogue between both disciplines. The objective is to construct a theoretical framework useful for analyzing the life experiences of the aforementioned group. Thus, it seeks to

* El presente artículo fue escrito sobre la base del Trabajo Final Integrador (TIF) de la Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria (UNR). "Transmisión psíquica, identidad y escritura de la historia en hijos de desaparecidos. Una lectura psicoanalítica" del que soy autora y que fue dirigido por Ps. Cecilia Gorodischer.

** Psicóloga, Historiadora, Especialista en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria por la UNR, Doctora en Humanidades y Artes con mención en Historia por la UNR. Docente e Investigadora de la Universidad Nacional de Rosario. E-mail: lubrienza@gmail.com

demonstrate the relevance that it acquires for the subjectivities of these children, the power to inscribe their own history in a broader History that contains and contemplates them.

Key words: historiography, psychoanalysis, memory, trauma

Excursus

> "El tema que quiero investigar me resulta fascinante y aterrador a la vez, no sé si quiero meterme ahí", le dije a mi analista, buscando alguna señal, como lo sigo haciendo en múltiples lugares, de que mi elección *fuera correcta*, y de que alguien me autorizara a seguir mi deseo.
>
> "Si Ud va a evitar todo lo fascinante y aterrador que puede haber en la vida, probablemente termine teniendo una vida muy aburrida", contestó entre risas Lili Baños, mi analista de aquel entonces, quien me acompañaba desde mi adolescencia.

Este artículo es en su memoria y en agradecimiento por aquellos años y esas intervenciones, que todavía recuerdo, al igual que el estruendo de sus carcajadas.

Introducción

En el año 1976 quizás fueron muy pocos quienes pudieron imaginar la novedad que traería la dictadura implantada en marzo de ese año. Diversos estudios, entrevistas, testimonios y documentos de la época han coincidido en que podía esperarse la renovada experiencia autoritaria y violenta de las dictaduras anteriores, pero no el terrorismo de Estado ejercido en su máxima expresión.

La desaparición forzada y sistemática de personas fue el rasgo distintivo de una dictadura sangrienta, que la instaló como novedosa en el país "aunque no lo era en América latina" al mismo tiempo que proporcionó una triste originalidad, no encontrada hasta ahora en otras prácticas de corte genocida: la apropiación de niños, hijos de desaparecidos.

Producto de estas prácticas singulares, muchos de los jóvenes que actualmente atraviesan su adultez, crecieron sin la presencia de uno o de ambos padres. El silencio y el terror impuestos durante el denominado "Proceso de reorganización nacional" los condenaron a vivir años de espera, mentiras y silencios.

Las preguntas acerca de sus padres desaparecidos fueron *in crescendo*, acompañando su propio crecimiento, de la mano de la apertura democrática y los "tiempos de la memoria" (Jelin, 2002, p. 21). La búsqueda de datos, rasgos, historias, anécdotas que les ayudara a saber cómo fueron sus padres fue dura y no exenta de obstáculos.

En este artículo, que recupera una parte de la investigación realizada en el marco de la carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria, cursada entre 2002 y 2003, intentamos mostrar parte de los diversos caminos que emprendieron un grupo de jóvenes hijos de desaparecidos al intentar reconstruir la identidad de sus padres. En el momento de la investigación, realizamos entrevistas a hijos de desaparecidos que no hubieran pertenecido a HIJOS ni a ninguna otra agrupación política, por lo que habían tenido que realizar un recorrido singular

de reconstrucción de la identidad de sus padres y de la suya propia, sin tener como marco de referencia las explicaciones generales, más politizadas, provenientes de este tipo de agrupaciones. No hubo para ellos, por entonces, un relato que condensara una experiencia común y que los acogiera de modo de incluir sus propias historias en ese relato más general.

De aquí se desprende el objetivo central de esta investigación: recrear cómo fue la búsqueda singular de explicaciones acerca de la propia historia, llevada adelante por estos hijos, para luego indagar qué relaciones establecieron con los relatos hegemónicos sobre el pasado. Este problema abrió luego múltiples perspectivas, que fueron abordadas en el TIF del mencionado posgrado: condensaban temas relativos a la escritura de la historia reciente, las memorias, las trayectorias individuales, y las nuevas modalidades posibles de interrogar al psicoanálisis desde la actualidad.

¿Cómo construyen la memoria acerca de lo ocurrido estos jóvenes? ¿Qué transmisión de la historia reciben? Desde el momento en el cual nos propusimos abordar la temática que, acotada en sus inicios, dio luego origen a este trabajo, durante el transcurso del año 2003 hasta hoy, los estudios sobre memoria se han multiplicado y los debates sobre esa problemática han sido innumerables. Al mismo tiempo, y no menos importante, este trabajo se encuentra fundamentado teórica y conceptualmente en el psicoanálisis. Consideramos que el psicoanálisis en tanto teoría provee de una matriz explicativa, entre otras, para los procesos de memoria, olvido y reconstrucción de la identidad que resulta indispensable a la hora de analizar este tipo de procesos.

El presente escrito encuentra raíces, entonces, en ambos tópicos: por un lado, los estudios sobre las memorias, en tanto se trata de procesos de memoria y olvido social los que marcan las trayectorias singulares. Y, por otro, las conceptualizaciones provenientes del psicoanálisis para pensar cómo se plasman algunos conceptos teóricos como la memoria, la repetición, el trauma y el duelo.

Un señalamiento metodológico

Si bien este artículo intenta condensar un escrito de casi 80 páginas, una de las cuestiones centrales que queremos recuperar es una particularidad de la metodología empleada y sus fundamentos. Las dificultades que encontraron los hijos de desaparecidos para reconstruir su propia historia y la de sus padres comenzó, estrictamente, desde el momento mismo de la desaparición de uno o ambos progenitores. Pero la corta edad de la mayoría de ellos al momento de ocurrencia de este suceso –al menos en el caso de los entrevistados– no les permitió en ese momento emprender la búsqueda de sus orígenes, su identidad y la de sus padres.

Los y las entrevistados tenían a uno o a ambos padres desaparecidos. Fueron elegidos quienes no habían transitado por la agrupación HIJOS y que, en el caso de haberse acercado en alguna ocasión, no hubiesen permanecido por un lapso mayor a dos reuniones.

El motivo de esta elección, como fue esbozado más arriba, tuvo que ver con la siguiente hipótesis: quienes participan de un grupo que posee objetivos comunes, que puede elaborar un relato colectivo acerca de lo ocurrido y, al mismo tiempo, construir

objetivos comunes para la intervención política presente y futura, encuentran un soporte diferente a quienes emprenden la búsqueda de forma solitaria.

En esta dirección, se intentan mostrar la importancia de la existencia de relatos varios acerca del pasado reciente de los cuales estos jóvenes puedan hacer uso para buscar sus propias coordenadas de análisis.

Memoria y trauma.
Algunas consideraciones teóricas

En primera instancia, cabe preguntarnos aquí de qué modo entendemos a la memoria. En los últimos veinte años ha habido una especie de eclosión de trabajos sobre memoria o que, al menos, invocan este término en sus títulos. La enorme cantidad de producciones al respecto guarda relación también con la notable variedad de usos del concepto. Para ser más precisos aún, podemos afirmar sin temor a equivocarnos que en un altísimo porcentaje de investigaciones que utilizan el concepto de memoria éste no es definido de antemano ni se lo diferencia de la múltiple variedad de usos que otros autores le dan.

Por otra parte, es imprescindible distinguir entre las indagaciones que toman como fuentes a las diversas memorias existentes de aquellas otras investigaciones que toman como objeto de estudio a las memorias.

La diferencia no es menor ya que, entre otros contrastes, en el primer caso el contenido de lo que las fuentes orales dicen resulta indispensable para construir conocimiento histórico sobre el período en relación al cual se interroga y, al igual que lo que ocurre con las fuentes escritas, deben ser sometidas a crítica permanente y no pueden ser tomadas como verdades irrefutables. En el segundo caso, en cambio, no se trata de refutar o poner en cuestión el contenido del discurso de los entrevistados sino de preguntarse por qué se recuerdan determinadas cosas y se olvidan otras, de qué modo influyen los hechos sociales en la construcción de la memoria y qué relaciones se establecen entre memoria, olvido e historia (Portelli, 1989).

En cuanto a las relaciones entre historia y memoria, podemos agrupar las diversas producciones en dos grandes conjuntos. En uno de ellos encontramos a quienes ven una ruptura insalvable entre ambas. El pionero en este modo de entender la relación entre historia y memoria ha sido el sociólogo M. Halbwachs (2004a) y posteriormente quienes han avalado esta ruptura, al menos dentro del campo de los estudios históricos, han sido también Le Goff (1991) y Nora (1997). Estos autores, al entender la práctica historiográfica como práctica científica, sostienen que existe una delimitación clara entre historia y memoria.

El segundo conjunto tiene entre sus representantes a filósofos antes que a historiadores, y se define por la continuidad "con matices" entre historia y memoria. Uno de sus representantes más importantes es P. Ricoeur (2004), quien si bien se reconoce ciertas diferencias, la ruptura entre ambas no se torna tan visible.

Nuestra investigación se enmarca, como hemos mencionado anteriormente, dentro de las indagaciones que toman a la memoria como objeto de estudio. Lo que consideramos relevante no es tanto la veracidad del recuerdo sino, ante todo, qué, cómo y cuándo se recuerda. En definitiva, se trata aquí de un uso de las herramientas de la

clínica psicoanalítica, aun sin provenir del discurso de analizantes, ya que no es el caso en estudio sin llegar a ser ella en sí misma.

¿En qué contexto histórico comienzan a aparecer recuerdos otrora velados o perdidos, suyos o familiares? ¿Qué condiciones sociales posibilitan el recuerdo y cuáles lo dificultan?

Ahora bien, cabe preguntarnos de qué modo entendemos la memoria colectiva, ya que existe una notable dispersión semántica que obliga a una circunscripción del término en aras de la claridad descriptiva y explicativa que pretendemos para este trabajo.

Un primer sentido es el que le otorga Halbwachs (2004a) a principios de siglo XX: para este autor toda memoria es memoria colectiva en tanto se encuentra socialmente mediada. Todo lo que recordamos tiene alguna referencia social que nos permite ubicar el recuerdo e incluso rescatarlo del olvido al situarlo en una trama más amplia en la que los recuerdos de otros nos ayudan a ubicar el propio. Y, de hecho, el mismo autor se detiene en señalar la existencia de convenciones culturales que operarían al modo de "marcos sociales de la memoria" (Halbwachs, 2004b), es decir, como soportes del recuerdo, en tanto se entiende que "el hacer memoria es fundamentalmente una práctica cultural" (Mudrovcic, 2005, p. 136)

Existe otro sentido para el término *memoria colectiva*, y es el que se refiere a la producción de objetos, lugares y prácticas conmemorativas que servirían como repositorios de la memoria, es decir, como los soportes que permitirían el recuerdo. Pero estos soportes serían siempre de tipo colectivo, no en el sentido de Halbwachs (quien postula que toda memoria es colectiva) sino en la dirección de pensar la construcción deliberada de recuerdos que pretenden ser abarcativos de casi toda la sociedad. Es decir, se trataría ante todo de prácticas deliberadas de uso del pasado, ya sea por parte del Estado o por parte de algunos grupos. Si el objetivo es destacar acontecimientos que debieran ser relevantes para la vida de esa sociedad, va de suyo que en la elección de esos acontecimientos habrá siempre posiciones en pugna y luchas por los sentidos del pasado. Si bien siempre habrá individuos que no se sentirán representados en esta elección, estos objetos intentan ser válidos para la sociedad en su conjunto. Son los "lugares de la memoria" (Nora, 1984, 1992).

Una dificultad que suele nombrarse con frecuencia es la de suponer a los grupos procesos psíquicos que son eminentemente individuales. No encontraremos en la sociedad un equivalente de la mente humana que nos permita situar los procesos de recuerdo y olvido como sí podemos hacerlo a nivel individual. Sobre este aspecto se ha explayado minuciosamente Sanfelippo (2018).

La memoria siempre ha sido una facultad psíquica individual. Cada persona, dotada de su soporte neurobiológico, es quien recuerda y quien olvida. Al mismo tiempo, es quien de acuerdo a su propia historia y a las determinaciones inconscientes recordará de una manera u otra, olvidará tales o cuales sucesos, aún cuando podamos convenir en que se encuentran socialmente mediados (Halbwachs, 2005) o que encuentran soportes para el recuerdo (Nora, 1984, 1992).

Sin embargo, sería imposible negar que existen grupos que comparten representaciones acerca del pasado que no sólo nos

permitiría hablar de una dimensión social de la memoria, sino que también en ocasiones son estas representaciones las que le otorgan cohesión e identidad al grupo. Se trata de recuerdos compartidos por distintos individuos que encuentran eco en otros. Tal como señala Elizabeth Jelín (2002) "lo colectivo de las memorias es el entretejido de tradiciones y memorias individuales, en diálogo con otros, en estado de flujo constante, con alguna organización social (...) y con alguna estructura, dada por códigos culturales compartidos" (p. 22).

En esta dirección, el hecho de que las memorias colectivas, o bien grupales, existan gracias al diálogo posible entre las memorias individuales, habilita a pensar que aquellas son producto de una construcción, no siempre deliberada, pero construcción al fin. Con lo cual pueden existir –y de hecho existen– políticas de la memoria tendientes a enfatizar un recuerdo o a minimizar otro, y esto no sólo se plasma en los lugares de memoria, sino también en el armado de relatos oficiales sobre el pasado.

Por otra parte, entendemos que la organización de imágenes y representaciones del pasado siempre ha sido objeto de disputas por parte de distintos actores sociales. No es sólo el Estado ni tampoco las distintas instancias de poder consolidado las que luchan por intervenir en el campo de construcción y consolidación de las distintas memorias. Si existen efectivamente estas diversas tendencias a intervenir en el campo de disputa de las distintas memorias, es porque evidentemente existen múltiples imágenes del pasado que se encuentran en pugna y que podrían eventualmente ser modificadas o al menos influenciadas por estas políticas.

Hechas estas aclaraciones, nos inclinamos por un concepto de memoria colectiva que contemple la dimensión compartida por los grupos de ciertos recuerdos y por una categoría heurística que permita también pensar la posibilidad de memorias en conflicto, en lucha, opuestas, etc.

En esta dirección, entonces, retomamos la siguiente definición: "La memoria colectiva es una representación narrativa, es decir, un relato, que un grupo posee de un pasado que, para algunos de los miembros que lo integran, se extiende más allá del horizonte de la memoria individual ( ) la memoria colectiva es la narrativización social de recuerdos comunes" (Mudrovcic, 2005, p. 139)

Por último, no quisiéramos dejar de señalar una dimensión más para pensar la memoria individual y que es, a la vez, la que consideramos de mayor relevancia para el trabajo que hoy nos ocupa. Esta es la concepción psicoanalítica, que nos servirá para matizar la enunciación anterior en lo que respecta a los recorridos singulares. La noción de memoria en Freud supone la latencia, el olvido, e incluso el retorno de lo reprimido; introduce la problemática de lo filogenético y lo transindividual. Si bien aborda este tema de manera fragmentaria en distintos tiempos de su producción, quizás sea en Moisés y la religión monoteísta en donde esté mejor resumida. Siguiendo esta línea de pensamiento, podría afirmarse que muchas veces lo que queda consignado en la historiografía académica no es lo que se recuerda, y a veces se recuerda más de lo que quedó allí. Encontramos aquí nuevamente la tensión ya mencionada entre historia y memoria. Esta última, entonces, supone un suplemento respecto de la ver-

dad material o la historia concreta. Freud dice en su obra sobre Moisés ya citada (Freud, 1992 [1938]) que los testimonios suponen una verdad histórico vivencial; tienen el carácter de verdad, pero no verificable, y suplementan a la verdad material.

Al hacer una lectura atenta de los escritos freudianos, veremos que memoria y olvido no se oponen. Por el contrario, el olvido es la condición de existencia de la memoria. Si algo fue olvidado, es porque en algún momento hubo cierto tipo de registro de eso. Si no hay registro, no hay olvido, no existe la posibilidad de borrar lo que nunca se ha inscripto. Siguiendo la misma lógica, si algo puede ser recordado, es porque antes ha sido olvidado y porque existe una huella que puede ser reanimada. Los modos del recuerdo, las formas del olvido, las lagunas, las equivocaciones, forman parte de la memoria como un todo, de la memoria pensada como hecho histórico, plausible de ser sometida a la labor del historiador.

Pero si memoria y olvido son parte de una misma cosa, ¿qué es lo que se les opone? La tesis freudiana es sumamente interesante: lo que se opone es la repetición, entendida como el retorno indefinido e insistente de algo que no termina de inscribirse y que, por tanto, es imposible de ser tramitado. Según los postulados freudianos, "el retorno de lo mismo implica siempre, tanto para el individuo como para los pueblos, el recuerdo de algo doloroso que se preferiría olvidar" (Galende, 1992, p. 315). Este postulado no debe entenderse como la remanida "y casi nunca fundamentada" afirmación que dice que "lo que los pueblos no recuerdan tienden a repetirlo". No es este el tipo de repetición de la cual habla Freud, ni tampoco está fundada en un deber de recordar.

La repetición es siempre, para el psicoanálisis, repetición de lo que no logra inscribirse. Adopta por momentos modos sintomáticos, y por momentos un isomorfismo con los traumas no tramitados, incidiendo en la configuración de la memoria individual y colectiva. Recordemos lo planteado anteriormente: la dificultad de inscripción de la figura del desaparecido para sus familiares. Ellos han tenido que buscar y crear distintas estrategias para continuar con su vida y, al mismo tiempo, para transmitir algo de ellos a sus descendientes y al resto de la sociedad. El hecho de simbolizar la ausencia, de hacer un duelo respecto de un supuesto muerto, posibilita al mismo tiempo la transmisión intergeneracional. La duda sobre el acaecimiento de la muerte misma dificulta este proceso de transmisión.

Nos interesa, llegado este punto, ahondar en el modo en que pensamos el trauma social, o mejor aún, los pasados traumáticos. Resulta necesario abordar esta categoría dado que muchísimos autores que trabajan en la historización del pasado reciente argentino, hablan de la dictadura como un proceso histórico de consecuencias traumáticas debido a los mecanismos de ejercicio estatal del terror, la desaparición forzada de personas, la existencia de centros clandestinos de detención, la generalización de la tortura y la manipulación de instrumentos psicológicos variados con el objetivo de instaurar el terror.

De hecho, en múltiples ocasiones, los conceptos de trauma y memoria aparecen en nuestro país ligados entre sí, al menos en lo que hace a cierto sentido común: si bien las memorias son múltiples, hablar de memoria en ciertos ámbitos remite casi necesariamente al pasado dictatorial. Al

mismo tiempo, ese pasado sería traumático por los motivos antes mencionados. Las asociaciones más comunes vienen por la vía de lo ominoso, lo oscuro, lo sórdido.

Pero ¿qué es un trauma?, ¿qué eventos pueden ser considerados traumáticos y a partir de qué características reciben tal adjetivación?, ¿por qué hacemos uso de este término en tanto categoría de análisis al interior de las ciencias sociales?

No hay una categoría unívoca de trauma ni es sólo la psicología o el psicoanálisis quienes hacen referencia a ella. La neurobiología y el psicoanálisis se han enfocado especialmente en este problema conceptual. Tomaremos la segunda corriente que es usualmente la que más se utiliza en ciencias sociales.

Si bien en los desarrollos de Freud encontramos distintos momentos de conceptualización del trauma, lejos de detenernos en cada uno de ellos, nos centraremos en aquellas ideas que resultan de utilidad para este trabajo.

Para Freud (1995, p. 252), un acontecimiento traumático se define por la intensidad del mismo. Se trata de una vivencia repentina que provoca en la vida anímica un exceso de intensidad que complica su tramitación. Pero la intensidad no es condición suficiente para ocasionar un efecto traumático. A esto debe sumarse la capacidad o incapacidad del sujeto para tramitar y elaborar psíquicamente la cantidad de excitación. Por lo tanto, se necesitan al menos dos momentos diferentes para que un trauma se produzca. Por una parte, un hecho de difícil ligazón psíquica por su *quantum* energético. Por otra parte, un segundo momento en el cual una serie de huellas mnémicas anteriores se enlazan con el contenido de este primer hecho de modo tal de producir una asociación entre ambos que impida una normal tramitación del mismo. No es el acontecimiento externo el que por su cantidad de energía originaría un trauma, sino la combinación entre éste y un segundo momento en el que se reaviva y/o resignifica.

Llegados a este punto, tampoco podemos soslayar que Freud fue contemporáneo a la primera guerra mundial y que muchos de sus pacientes habían estado en el campo de batalla. Estos y otros acontecimientos lo llevaron a reparar en lo que luego denominaría "neurosis traumáticas" (Freud, 1998). Los desarrollos teóricos más importantes en este sentido los encontraremos en Más allá del principio de placer. La hipótesis central de este texto en lo concerniente al trauma postula que una cantidad excesiva de energía recibida por el aparato psíquico anula la capacidad regulatoria del mismo y, por lo tanto, amenaza la integridad del sujeto.

Ahora bien, nuevamente aparece el problema de situar en qué condiciones y a quiénes un hecho de estas características puede llegar a producir dichos efectos, ya que es harto sabido que los mismos acontecimientos no desencadenan las mismas consecuencias en distintos sujetos. Una vez más, no es un dato menor la susceptibilidad del sujeto que experimenta el suceso traumático.

Así lo manifiesta Freud (1999) cuando postula que "...es harto improbable que una neurosis sobrevenga sólo por el hecho objetivo de un peligro mortal, sin que participen los estratos inconscientes más profundos del aparato anímico" (p.123) Insistimos en la idea de que, si bien en aquellos hechos que llevarían a una posible neurosis traumática se produce el quiebre de la protección

contra los estímulos del exterior, esto no es condición suficiente para producir dicha neurosis, aún cuando hay que reconocer que los eventos susceptibles de producir una neurosis traumática son de naturaleza diferente (debido al aflujo de energía que producen) de la de los hechos de (por ejemplo) etiología sexual, también causantes de neurosis (no traumáticas).

Hechas estas consideraciones acerca del concepto de trauma en psicoanálisis, debemos preguntarnos ahora sobre su utilidad como categoría de análisis aplicada al conjunto de la sociedad.

En principio nos encontramos con la misma dificultad que mencionáramos en torno al concepto de memoria. Es la que demuestra las imposibilidades de predicar acerca de la sociedad toda hechos psíquicos que encuentran su espacio de aparición en el aparato psíquico de un sujeto singular. Sabemos que ha sido el mismo Freud (1999), entre otros, quien ha dado pie para efectuar una transposición desde la psicología del sujeto a la de las masas o bien a la sociedad. Así lo afirma cuando sostiene: "Trauma temprano – defensa – latencia – estallido de la neurosis – retorno parcial de lo reprimido: así rezaba la fórmula que establecimos para el desarrollo de una neurosis. Ahora invitamos al lector a dar el siguiente paso: adoptar el supuesto de que en la vida del género humano ha ocurrido algo semejante a lo que sucede en la vida de los individuos"(p.77).

Sin embargo es difícil aceptar la existencia de un aparato psíquico social o un inconsciente colectivo. ¿En qué lapsus, en qué actos fallidos, en qué sueños "vía regia de acceso al inconsciente" podríamos encontrar las huellas del inconsciente colectivo? Si nos atenemos a la teoría freudiana del trauma, según la cual necesariamente son dos los acontecimientos que deben entrar en relación ya que uno despierta al otro prestándole una nueva significación, ¿qué hechos podrían ser pensados en una dimensión social tal que permitiera creer que la sociedad los ha vivido de la misma manera? Si avanzamos un paso más en la lectura de Freud, veremos que, si bien es él mismo quien se permite esta analogía entre los procesos anímicos individuales y sociales en el citado escrito sobre Moisés, dirá que en el ámbito de lo social lo que se parece a los síntomas (individuales) son los fenómenos religiosos. Es decir que sería difícil llevar la analogía mencionada hacia otras consecuencias, al menos si nos atuviéramos estrictamente al decir freudiano. En definitiva, como hemos dicho, este tema ha generado ríos de tinta y quien mejor lo ha abordado ha sido Luis Sanfelippo (2018) en su profunda tesis sobre el uso de la categoría de trauma en las ciencias sociales y los problemas a ello asociadas.

En el marco de esta investigación, cuando nos referimos a trauma, nos referimos puntualmente a los procesos que se dan al interior del psiquismo de un sujeto y que posee las características propias del trauma descrito por Freud (1998):

> "para el organismo vivo la tarea de protegerse contra los estímulos es casi tan importante como la de recibirlos; está dotado de una reserva energética propia y en su interior se despliegan formas particulares de preservación de energía: su principal afán tiene que ser pues, preservarlas del influjo nivelador, y por tanto destructivo, de

> las fuerzas hipergradantes que laboran afuera" (pp. 22-18)

En esta dirección, entonces, hablaremos de trauma cuando nos referimos a sujetos singulares y no a grupos. También haremos uso de una idea general que habla de sucesos traumáticos y que normalmente se adjudica al funcionamiento de la sociedad o bien de los grupos existentes dentro de ella. La diferencia, aunque parezca sutil, es importante al menos para esta investigación puntual, y radica en que cuando hablamos de sucesos traumáticos o, mejor aún, acontecimientos límite –en tanto colocan a los sujetos o sociedades que los viven en situaciones desconocidas y límites en torno a las posibilidades subjetivas de lidiar con ellas– por oposición a trauma, hacemos mención a aquellos eventos que abarcan a grandes conjuntos de la sociedad y no meramente a un sujeto particular y que, más allá de cómo viva cada uno de los miembros de los grupos sociales dichos sucesos, debido a sus características terribles, son capaces de suscitar por sí mismos un trauma individual a cualquier persona que los viva directamente y en carne propia. Son esos sucesos que Freud (1998) dice que por sí mismos, por su propia intensidad, y más allá del psiquismo de tal o cual individuo, son susceptibles de provocar un trauma.

Nos proponemos ahora poner en relación las categorías que venimos trabajando hasta el momento, memoria colectiva y trauma. ¿Cómo se recuerda lo sucedido en tanto podría haber resultado traumático para algunos sujetos? ¿Es posible una decisión deliberada que permita resignificar lo acontecido, elaborarlo, o incluso reprimirlo? ¿Existen políticas de la memoria tendientes a reanimar diversos sucesos y otras destinadas a mantenerlos confinados en el olvido más absoluto? ¿Mediante qué formas los distintos grupos pelean por imponer una determinada visión del pasado? ¿Cuál o cuáles de ellas serían las más efectivas?

Los entrevistados han mostrado que aquello que fue experimentado individualmente como trauma debe ser elaborado también individualmente. No obstante, el contexto social resulta una herramienta indispensable para pensar de qué modo esto podrá ser elaborado y con qué instrumentos provenientes de lo social. Los caminos que estos jóvenes emprendieron buscando reconstruir la identidad de sus padres y, por lo tanto, en el mismo movimiento también la propia, no fueron indiferentes a las variadas circunstancias sociales: el ocultamiento, el silencio, la incógnita sobre el destino de los desaparecidos, la publicidad de los vuelos de la muerte, la reclamada reconciliación nacional, la revelación de verdades ocultas, el encuentro de tumbas NN, entre otros sucesos. En definitiva, trayecto individual y contexto histórico social se imbrican de manera tal que resulta imposible disociarlos –y sólo útil a los fines analíticos– cuando revisamos la historia de cada uno de los entrevistados en su búsqueda de datos y de historia.

Más allá de que los sujetos pertenezcan a grupos relativamente homogéneos formados a priori, tales como agrupaciones de derechos humanos, partidos políticos, movimientos estudiantiles y otros, al encontrarse viviendo en sociedad son alcanzados por las políticas estatales en relación a la memoria y a la historia –en mayor medida– al igual que por las políticas de la misma índole ostentadas por grupos de

diversa naturaleza. Es en todos estos lugares que estos jóvenes fueron buscando relatos, narraciones en común del recuerdo que allanaran su camino en la búsqueda de la historia de sus padres.

Apropiarse de la herencia: el camino de reconstrucción identitaria de los hijos de desaparecidos

Lo que has heredado de tus padres, debes adquirirlo para poseerlo.
GOETHE

Hay un punto en común en los entrevistados: ellos no supieron desde siempre que sus padres estaban desaparecidos. Todos sabían que sus padres habían muerto; en algunos casos –en los que ambos padres están desaparecidos– sabían que eran adoptados, o inclusive que quienes actuaban como padres eran tíos o parientes de sus padres biológicos, pero en todos los casos se les había dicho que sus padres habían muerto en un accidente. El momento en que reciben la noticia de que sus padres están desaparecidos es vivido de distintos modos por cada uno de los entrevistados, pero en general no representa un punto de referencia fuerte en sus vidas, y tampoco desencadena instantáneamente procesos de búsqueda o investigación acerca de este problema o temas relacionados. Por supuesto que la causa de esto es, ante todo, la temprana edad en la que se les comunicó el hecho de la desaparición.

En un lapso de edad que oscila entre los siete u ocho años y los 18 fue que estos jóvenes recibieron la noticia. Esto hace una diferencia sustancial con quienes eran niños al momento de la desaparición. Si bien estos casos no se encuentran entre nuestros entrevistados, sus testimonios pueden leerse en el libro compilado por Gelman y Lamadrid (1997). Muchos de quienes cuentan su experiencia en ese libro llegaron, incluso, a presenciar la desaparición de sus padres o, en otras ocasiones, sabían de antemano sobre su militancia, aún cuando no tuvieran claro de qué se trataba ni qué quería decir. Pero en definitiva, todos nuestros entrevistados recibieron la noticia más como un hecho inentendible, imposible de captar para sus cabezas del momento, que como una revelación explicativa de la ausencia de sus padres. Una de las razones para que explicar esto tiene que ver, justamente, con los tiempos de la elaboración psíquica de una noticia tal. No se trata solamente de que la noticia sea traumática, y es por esto que en el primer apartado enfatizábamos en el modo en el que pensamos el trauma. Se trata de que, frente a la pretérita certeza de la muerte, se oponía ahora una categoría dudosa como la de *desaparecido*. No se sabe si está o no está. Ni está vivo, ni está muerto. No se trataba de un evento cuya irrupción energética en el psiquismo obligara a un esfuerzo por inscribir lo escuchado. Se trataba de no poder otorgarle un sentido a las frases, a la idea de desaparecido. Es aquí, entonces, que las ideas de Freud resultan tan fructíferas, porque es sólo a partir de una resignificación posterior de los dichos escuchados en ese momento que la categoría de desaparecido adquiere todo su sentido y, con él, todo su peso. No basta con escuchar información: lo más importante es darle significación. El trauma, entonces, se constituye en dos tiempos: el momento del suceso, y el momento de la resignificación de ese evento. Sólo luego de este segundo

momento el trauma puede instalarse en tanto tal.

En el año 1995 se formó la agrupación HIJOS. La mayoría de los hijos de desaparecidos tenían en aquel momento entre 15 y 20 años, con algunas excepciones. El dato puede ser corroborado si tenemos en cuenta que un altísimo porcentaje de desaparecidos eran gente joven de entre 18 y 30 años. Lo que nos interesa remarcar es que es en esa franja etaria en la cual se dan acontecimientos que llevan a los jóvenes a resignificar su historia y a preguntarse cosas que anteriormente no les habían resultado importantes. Martorell (2001) dice: "aunque les hayan contado reprimirán, olvidarán, hasta que algo en su propia realidad, un acontecimiento ulterior, los ponga en contacto con ello" (p.122).

Estos momentos suelen ser de crisis y les resulta imprescindible integrar la información obtenida hasta entonces dentro de su propia historia. Los sucesos que desencadenan esta búsqueda son aleatorios, arbitrarios, y no suelen ser los mismos de un caso a otro. Pero en casi todos los casos lo que encontramos son situaciones, preguntas que, aunque en apariencia nimias, llevan en su seno la potencialidad latente de poner en cuestión la propia personalidad e identidad, entendida esta última en el sentido más yoico de "lo que yo creo que yo soy".

Muchos de los entrevistados comenzaron a preguntar por sus padres en varios tiempos, es decir, emprendieron búsquedas diversas en distintos momentos de su vida. La mayoría ubica un quiebre importante en la adolescencia. La necesidad de contar con más datos acerca de sus progenitores los impulsaba a preguntar. Pero esa necesidad era casi siempre despertada por momentos de conmoción de las certezas respecto a la propia vida: las preguntas típicas de la adolescencia (quién soy, qué quiero, quiénes son mis padres, quién me enamora, etc.) adquirían para ellos una fuerza doble, en tanto sobre muchas de ellas la incertidumbre era también doble. Si todo adolescente transita por estas dudas, la riqueza subjetiva se encuentra sobre todo en el recorrido que deben realizar para responderlas. En el caso de nuestros entrevistados, la mayoría de esas preguntas no tenía respuesta previa y, en muchos casos, nunca la tendrá del todo.

Si todos debemos a nuestros padres parte de lo que somos en el presente, sean cosas buenas o malas, retroceder y reubicar nombres y obras en el pasado de sus padres tuvo para estos hijos la consecuencia de una modificación de los rasgos identitarios más fuertes, aquellos que constituyen la personalidad de cada sujeto.

Seguramente la experiencia más conmocionante en este campo es la de los hijos apropiados, cuyos lazos filiatorios sanguíneos fueron borrados u ocultados y que con los años se fueron enterando –sólo algunos, claro está– de su verdadero origen, pero preferimos no abrir esta otra faceta de un problema en apariencia similar.

Una de las consecuencias más importantes que trae aparejada la aceptación de que uno o ambos de los padres se encuentran desaparecidos es la creencia, sostenida casi al nivel de una certeza, de que podrían estar vivos. Es decir, inversamente a lo que podríamos pensar, quien acepta que sus padres están desaparecidos, en un primer momento tiende a pensar que podrían estar vivos. La noticia no aparece como una confirmación de la muerte sino a la inversa: como la condición de posibilidad de la vida.

A nuestros entrevistados se les dijo, en reiteradas oportunidades y de diversas maneras, que sus padres estaban muertos. La suplantación de la muerte por la desaparición deja una puerta abierta a las fantasías de vida.

Un elemento constante es la necesidad de creer que pueden estar vivos, ya que, si no se sabe a ciencia cierta que han muerto, entonces probablemente puedan regresar algún día. En estas creencias encontramos también los rastros de los mitos populares e inclusive de algunos relatos que los propios militares hicieron circular oportunamente, al decir que en realidad no estaban desaparecidos sino que se encontraban viviendo en países lejanos, o que incluso podrían estar locos y que, habiendo perdido memoria y razón, no pueden reencontrarse con su familia.

Paralelamente, si bien, por un lado, la figura del desaparecido activa las fantasías en torno a la posible aparición con vida (que se transformó en una consigna política), y por ende dificulta los trabajos de duelo y prolonga las esperas más allá de lo imaginable, también ocurre que muchos chicos comienzan a pensar que entonces sus padres no los abandonaron. En estos casos, si bien no nos atreveríamos a generalizar, pareciera que la noticia de la desaparición ha tenido un efecto de tipo reparatorio por el alivio que conllevó, más que de desazón, en tanto no instala una pregunta acerca del estatuto de la desaparición sino que cierra antiguos interrogantes en torno al supuesto abandono.

El problema eventualmente se inicia cuando no se puede suplantar la idea de que podrían estar vivos. Todos los entrevistados saben, racionalmente, que sus padres no pueden estar vivos porque no hay ningún caso de desaparecidos que hayan aparecido con vida luego de muchos años. Pero el conocimiento racional nunca es obstáculo suficiente para las fantasías que el inconsciente sostiene a fin de resguardar al yo de un sufrimiento mayor.

Sin embargo, no resultaba fácil en aquellos años asumir la figura de los desaparecidos. Ser hijo de desaparecidos, en los ‘80 y principios de los ‘90 era una cuestión a ocultar y significaba más una responsabilidad compartida en los funestos destinos del país castigado por la dictadura que un pasado heroico, como quizás lo fue para algunos más adelante. Para comprender esto debemos pensar particularmente en las políticas de la memoria y en los usos del pasado. En nuestro país existió una versión oficial de la historia que, representada cabalmente en el prólogo del *Nunca más* (Conadep, 1985), casi equiparaba a las organizaciones armadas con el terrorismo de estado.

Hubo una serie de acciones emprendidas desde el Estado que pretendieron brindar una imagen homogénea del pasado reciente y sustentarla en un consenso social que, tributario de ese nuevo valor incuestionable que era la democracia, resultara incapaz de contradecir lo afirmado. Como señala Romero (2006), en poquísimos años se conformó una imagen de la dictadura que la mostraba como un demonio más contundente que aquel que debía combatir –la izquierda revolucionaria– y que, al haberse *excedido* en sus métodos, debía ser ampliamente condenado en nombre de la democracia recientemente conseguida. Se intentaba así deslindar a la sociedad en general y a los grupos directamente involucrados, en particular, de la asunción de las

responsabilidades que les cabían en la instauración de ese régimen del horror que se había ensañado con sus víctimas.

Las consecuencias directas de la difusión de esta versión del pasado no fueron menores, y si bien no son el objeto de este artículo –puede leerse mayor detalle sobre este tema en Brienza (2023)–, no debemos perder de vista que esta homologación bidemoníaca entre víctimas y victimarios en tanto responsables de los males del país, ubicaba a los padres de nuestros entrevistados en un lugar cuestionado socialmente. En los primeros años del retorno de la democracia, defender la lucha armada de los años previos equivalía casi sin matices a ser golpista y anti democrático. En ese contexto, los padres de nuestros entrevistados tenían casi la misma responsabilidad que sus desaparecedores en los *excesos* cometidos durante los años '70. Estas condiciones sociales no facilitaban particularmente la posibilidad de hablar o de preguntar. Y por lo tanto, tampoco facilitaron la prosecución de los duelos, o la finalización de las esperas. En tanto durante muchos años este tema fue un problema del cual había que avergonzarse, no hubo espacios simbólicos suficientes en donde tramitar las noticias de la verdadera causa de la muerte de los padres. La familia no fue en general, al menos para nuestros entrevistados, un espacio en el cual se pudiera conversar acerca de estas cuestiones, en tanto resultaba demasiado doloroso. Los espacios que podría haber brindado la sociedad tampoco lo fueron, en tanto normalmente se juzgaba de mal modo a quienes habían participado de la lucha armada. Entre la ausencia de información y el ocultamiento, realizar un duelo por un muerto cuya muerte no se había constatado y, por lo tanto, no había sido velado, se transformó en una tarea casi irrealizable. La situación de *stand by* en la que se encontraron estos sujetos, y por ende, su aparato psíquico, fue dificultando en distinta medida la tramitación de las noticias recibidas.

Relaciones posibles entre usos del pasado, historia individual y sociedad

Para abordar las problemáticas que dan nombre a este capítulo, nos interesa ante todo hacer notar algunas premisas que guían nuestro trabajo.

En principio, sostenemos tal como lo adelantáramos en los primeros apartados, que no puede suponerse la existencia de una memoria social única, o de una memoria colectiva propia del conjunto íntegro de la sociedad. Postulamos, siguiendo a una variedad de autores (Bodei, 1998; Candau, 2001; Margalit, 2002; entre otros), que existen múltiples memorias –que usualmente denominamos colectivas– que se corresponden con la existencia de distintos grupos, pero que no pueden predicarse de la sociedad en su conjunto. Sin embargo, como afirmáramos más atrás, no debe subestimarse el hecho de que todo poder constituido ostenta un interés en uniformar las interpretaciones de determinados hechos del pasado nacional. Por otra parte, entendemos que la organización de imágenes y representaciones del pasado siempre ha sido objeto de disputas por parte de distintos actores sociales (Cattaruzza y Eujanian, 2003; Jelín, 2002).

Podemos afirmar que los años setenta constituyen un período que incluso hoy, tantos años después de haber realizado la investigación, es un objeto de disputa de las

memorias construidas por distintos actores sociales. Uno de los primeros éxitos del gobierno alfonsinista en materia de usos del pasado, fue el de lograr establecer una visión consensuada que, posando su mirada sobre los '70, ofrecía una explicación en donde la teoría de los dos demonios –uno de extrema derecha y uno de extrema izquierda– era el argumento fundamental.

Años más tarde, con la llegada de Carlos Menem al Poder Ejecutivo, y también como consecuencia de algunos de los hechos sucedidos durante el gobierno alfonsinista, hubo un decidido esfuerzo por afianzar la teoría de las responsabilidades compartidas entre guerrilla y dictadura en torno a los horrores y errores cometidos. Luego, Menem completaría las acciones de perdón con los indultos de los años 1989 y 1990, y con los sucesivos llamados a la "reconciliación nacional", cada vez que algunos hechos sobre el pasado dictatorial ponían sobre el tapete la ausencia de justicia. El mismo presidente se autoerigía como ejemplo al hacer referencia repetidamente a su encarcelamiento durante la dictadura y su posterior "perdón" frente a sus antiguos carceleros.

En fin, con las acciones llevadas adelante durante el gobierno menemista, se escribía un capítulo más de una versión de la historia que intentaba borrar los objetivos políticos de los militantes de los setenta, y sobre todo realzaba la violencia "proveniente de ambos extremos" y los horrores dictatoriales, pero un capítulo que no ponía en entredicho el nudo argumental del relato oficial sobre el pasado.

Sin embargo, también debemos notar que no fueron los únicos relatos circulantes los establecidos desde el poder estatal, y que los otros relatos fueron los que posibilitaron justamente que no siempre existieran sentidos unívocos y coagulados. A pesar del considerable consenso establecido socialmente sobre la versión oficial de la historia reciente, no fueron pocas las voces que se fueron manifestando para dar su propia visión de los hechos pasados. La mayoría de ellas contrastaba y cuestionaba la visión instalada como dominante durante los primeros años de la democracia, pero no todas tenían la misma capacidad para circular o impugnar otras visiones. Algunas de ellas fueron las voces de las Madres de Plaza de Mayo, quienes desde sus diferentes líneas afirmaban y afirman la pertenencia de sus hijos a organizaciones políticas y/o militares cuyos proyectos radicaban en la construcción de un mundo diferente, en la mayor parte de los casos, un mundo socialista. Luego, las voces de la agrupación HIJOS, que desde el año 1995 aparecen en la escena pública y que reivindican la lucha de sus padres, inclusive situando en ella rasgos identitarios propios. Sin lugar a dudas, por una cuestión de identificación generacional, estas voces han sido las de mayor pregnancia para los jóvenes entrevistados en este trabajo, aun cuando en ocasiones se hayan acercado a la agrupación para luego alejarse definitivamente.

Por último, las voces de algunos militantes, quienes tímidamente comenzaron a contar su propia versión de la historia vivida, también impugnaron la teoría de los dos demonios. Si en los años '80 era imprescindible hablar para certificar la existencia del terrorismo de estado, los '90 comenzaron a mostrar otras posibilidades a la hora de emitir un testimonio. Ya a mediados de los '90 comenzaron a flore-

cer los testimonios de la militancia (Diana, 1996; Caparrós y Anguita, 1997; Chaves, 1998, Gasparini, 1988). Las diversas acciones de las también variadas organizaciones de derechos humanos, fueron pasando –en líneas generales– de un discurso en donde primaba la denuncia del horror vivido durante la dictadura a otros en los que lentamente comienza a darse lugar a la figura del militante setentista.

En definitiva, otras voces fueron haciendo notar que no había consenso sobre el pasado reciente y que los esfuerzos estatales por homogenizar el pasado en servicio de un presente conflictivo y difícil, no habían logrado acallar las experiencias de los militantes de los setenta, años de efervescencia, de proyectos políticos de envergadura y de participación juvenil masiva. Así, el carácter público de estos discursos contribuyó con creces a la circulación de una pluralidad de voces cada vez mayor, aun cuando no todas tuvieran la misma llegada. Esta variedad de relatos, servía de apoyatura a muchos jóvenes que se preguntaban por la identidad de sus padres, por las razones de su militancia, por los motivos reales de la desaparición.

La inscripción social de los desaparecidos ha tenido en muchos casos un efecto reparatorio, en el sentido de poder encontrarse con otros y descubrir que se han vivido historias parecidas. Sin ir más lejos, la agrupación HIJOS se conforma luego de que muchos de ellos se reunieron en un acto en La Plata en el año 1994. Allí comenzaron a reconocerse, a sentir que había cosas que no les habían pasado a cada uno solo, sino que había muchos en la misma situación. Se trataba de reconocer lo propio en los otros. "Yo buscaba una terapia de escuchar la historia de otros chicos, los pasados en común, los miedos, los recuerdos, las esperanzas, las fantasías, elaborar lo mío" (Testimonio citado en Gelman, 1997, p. 76)

Para muchos de los entrevistados, situar el nombre de sus padres en el espacio público fue un acto que les permitió nombrarlos, reconocerlos en su singularidad, pero también nombrarse y reconocer a sus padres como productos de una historia más amplia. También se daba un movimiento que implicaba el pasaje de aquellos relatos menores, opuestos a la visión oficial, del ámbito privado al ámbito público. En la publicidad de estos actos se confirmaba también que todavía se estaba librando la lucha por los sentidos del pasado.

> Nombrar a los muertos y darles un lugar en el combate social es un acto de inscripción simbólica, acto de reconocimiento de una existencia humana y de su facultad de ser pensante y deseante (...) El trauma es el desconocimiento, la no inscripción del individuo en la historia, en el lenguaje. (Ulriksen, 1984, p 109)

Recuperar las historias cotidianas y particulares, las virtudes y los errores de los desaparecidos, permiten recuperar su dimensión de humanidad y resituarlos en una historia colectiva más amplia.

Los actos conmemorativos en los cuales se producen inscripciones singulares y privadas en el ámbito de lo colectivo y lo público muchas veces buscan un efecto pedagógico hacia al futuro, en tanto no sólo convocan a los directos afectados sino también a presencias ocasionales que se preguntan por lo sucedido. Fue también a partir de estas inscripciones sociales que los hijos, como agrupación o

incluso individualmente, pudieron hacer circular ellos también esos relatos que rompen con la lógica instaurada por el poder. Frente al silencio, a la reconciliación, ellos también afirman no olvidar, no callar, no reconciliarse.

La historia en ocasiones lucha contra el silenciamiento, contra los olvidos, no al modo de un *deber ser* que implicara el *no olvidar* como un imperativo perentorio, sino para reconstruir una historia colectiva que sirva de apoyo para las historias singulares, una Historia en la cual puedan encontrar cabida las innumerables historias individuales. "No es posible reconciliarse con la historia personal sin hacerlo con la memoria colectiva, memoria colectiva que, por su parte, no puede pasar más que por la creación, la recreación de los significantes colectivos de ese genocidio innombrable" (Piralian, 2000, p. 40)

La historia puede prestar ayuda en la construcción de relatos deliberados, es decir, a aquellos que se construyen voluntaria y racionalmente, intentando escapar a una repetición de discursos construidos por otros, y que busquen darle un sentido propio a lo acontecido históricamente. Ese, sentido podrá ser apropiado por terceros y eventualmente podría permitirles interpelar activamente las huellas que la transmisión simbólica ha dejado en su psiquismo. La memoria colectiva sólo podrá restaurarse a partir del reconocimiento colectivo de lo ocurrido, tarea para la cual la historia en tanto disciplina puede prestar una colaboración inestimable. La escritura de la historia puede, en ocasiones, llegar a prestar el marco necesario para la inscripción de una historia singular. Esta esfera de elaboración colectiva es de fundamental importancia para la elaboración psíquica individual.

Freud citó varias veces los versos de Goethe: lo que has heredado de tus padres, adquiérelo para poseerlo. Así intentaba señalar que aquello que había sido transmitido psíquicamente a través de las generaciones sólo sería eficaz si el sujeto puede adquirirlo activamente. Pero para hacer propia una herencia, hace falta contar con los elementos necesarios para poder apropiarse de ella, y no sólo lo son los recursos subjetivos particulares. A esto nos referimos cuando hablamos de la posibilidad de inscribir las historias singulares dentro de una historia colectiva.

El aparato psíquico individual encuentra siempre un sistema de apoyaturas, o de apuntalamiento, en los lazos sociales que se manifiestan a partir de instituciones, leyes, reglas y figuras simbólicas variadas. En situaciones límite, el sujeto se encuentra sometido a la pérdida de sus soportes habituales y por eso se torna más necesaria que nunca la existencia de ese apuntalamiento que pueden brindar otras figuras sociales. Cuando ese apuntalamiento falla, el sujeto tiene que adaptarse y cumplir con nuevas figuras y roles, e incluso asumir responsabilidades que no les corresponden. Los estudios llevados adelante por el EATIP (Equipo Argentino de Trabajo e Investigación Psicosocial) muestran que la práctica social tiene un papel irremplazable en los procesos de reparación simbólica y también en la elaboración de sucesos individuales a través de situarlos en redes colectivas más amplias.

Es por este motivo que resulta tan importante la sanción judicial en la esfera pública de aquellos que protagonizaron los hechos del terrorismo estatal. Esa sanción no sólo es necesaria en tanto acto de justicia sino tam-

bién en tanto mínima medida reparatoria de lo vivido singularmente, y puede tener el efecto de aliviar ciertas heridas, aunque no cerrarlas, en tanto no dejan al sujeto en la inermidad de tener que valerse por sí mismo frente a sucesos que lo exceden en su capacidad individual de enfrentarlos. Al mismo tiempo, inscriben públicamente como ley una sanción que no sólo puede ser demandada singularmente. Este tipo de acciones jurídicas reparatorias son analizadas con mayor minuciosidad por Guilis (2006).

La elaboración de los diversos procesos psíquicos está siempre mediada por el contexto social y por los otros que en tanto semejantes nos rodean. Los diferentes discursos sociales tienen muchas veces un efecto alienante, cuando instituyen visiones cristalizadas de ciertas problemáticas. Pero en ocasiones pueden tener también efectos de alivio, de comunidad de sentimientos y vivencias.

No postulamos aquí que la escritura de la historia pueda suplir procesos psíquicos que deben llevarse adelante singularmente, ni tampoco que ésta pueda cumplir un rol terapéutico, pero sí que puede servir de apuntalamiento y apoyatura en tanto versiones circulantes en lo social, junto con otro tipo de relatos y sanciones de orden colectivo.

Los soportes sociales producen siempre alivios importantes en los sujetos que han vivido situaciones límites o catástrofes colectivas. Esto también ha sido trabajado por Davoine y Gaudilliere (2008) para otros contextos. A veces también producen contradicciones, enojos, tristeza. Sin embargo, siempre señalan modos posibles de lidiar con la pretensión de verdad. Contar con un espacio para hablar, y también en donde lo público haga jugar sus propias reglas y sanciones, coloca al sujeto en un espacio común con otros y le posibilita tramitar problemáticas individuales a través de ciertas prácticas sociales que no son nunca suficientes pero tampoco constituyen hechos menores.

Resta todavía mucho por investigar en el área de posible cruce entre individuo y sociedad y en cómo los hechos sociales pueden coadyuvar en la resolución o elaboración de procesos psíquicos de diversa índole. Este no deja de ser un primer acercamiento.

A modo de cierre

Cuando comenzamos este trabajo, en su primera etapa que fue la de delimitar un objeto de estudio y un campo problemático que resultaran de interés, nos encontrábamos todavía atravesados por una moda ya instalada pero que no había alcanzado aún su máximo apogeo: nos referimos particularmente al estudio de las memorias en tanto objetos de la historia. Los años de cursado de la carrera de especialización fueron los inmediatamente posteriores a la crisis de 2001. Entonces, la pregunta por el pasado, y en particular por el pasado reciente argentino, resultaba para nosotros acuciante y de urgente resolución o, al menos, investigación. Pero a la vez, un interrogante se sumaba y rondaba permanentemente: ¿qué efectos a largo plazo iría mostrando ese período tan duro de la historia argentina? Pero sobre todo, ¿qué efectos en el campo de las subjetividades?

Este trabajo ha sido fruto de aquello que dice Pereyra (1980), cuando afirma que "el saber intelectual recibe sus estímulos

más profundos de la matriz social en permanente ebullición y, a la vez, los conocimientos producidos en la investigación histórica están en la base de las soluciones que se procuran en cada coyuntura" (p. 28). Veinte años después, probablemente podrían decirse muchas más cosas de las que aquí se abordaron, y de las escritas, varias podrían ser discutidas desde distintos puntos de vista. A la vez, otros serían los resultados a la luz de este presente que tanto ataca ciertas visiones del pasado que parecían haberse constituido como consensos. Estas son las dificultades que aparecen siempre que trabajamos con fuentes orales y con el pasado reciente, y debemos estar advertidos de ello. No pretendemos restar validez ni importancia a la labor realizada, sino que, por el contrario, nuestra pretensión es ubicar este trabajo como un producto de su época, una característica que sin lugar a dudas comparte con cualquier otra investigación pero que en esta ocasión, es más relevante remarcar.

Algunos lineamientos generales han sido reafirmados: las condiciones en que algo puede ser dicho están estrechamente relacionadas con las condiciones que posibilitan que eso sea escuchado. Para poder hablar tiene que haber al menos alguien dispuesto a escuchar. En esta dirección, el contexto sociohistórico en que los discursos se emiten, se callan, circulan o se reprimen es un elemento fundamental a la hora de analizar las distintas memorias y sus recorridos.

Las condiciones del país fueron tiñendo los modos en que esos relatos circulaban, operando a veces como obstáculo para el recuerdo, otras como acicates que despertaban la explicación de la mano con la indignación, algunas últimas como espacios de disputa con el poder estatal o con otras versiones de los años '70 que debían ser cuestionadas. Todos estos espacios fueron en general aprovechados por los jóvenes que querían saber sobre sus padres, aunque este camino no estuvo nunca exento de obstáculos y retrocesos.

Si algo intenta mostrar esta investigación es la riqueza y variedad de respuestas que algunos de los hijos de desaparecidos brindaron frente a los silencios, las mentiras, los ocultamientos y las dificultades de sus padres sobrevivientes y familiares en contar una historia para ellos demasiado dolorosa. A la vez, busca realzar la importancia de los contextos histórico sociales en las subjetividades, en una especie de camino de ida y vuelta con la construcción de historias singulares que se inscriben luego en historias colectivas. Esperamos que algo de todo esto haya podido ser pesquisado en la lectura de estas páginas.

Bibliografía

Aguila, G. (2008) *Dictadura, represión y sociedad en Rosario, 1976/1983. Un estudio sobre la represión y los comportamientos y actitudes sociales en dictadura*. Prometeo.

Alonso, L. (2003) "Repertorios de acción y relaciones institucionales en HIJOS. Santa Fe, 1995-2003", ponencia presentada en las *1as Jornadas de Historia Reciente*, Rosario, octubre de 2003.

Alted, A (coordinadora) (1996) *Entre el pasado y el presente. Historia y memoria*. Universidad Nacional de Educación a Distancia

Amnistia Internacional (1983) *Desapariciones*. Editorial Fundamentos

Anguita, E. y Caparrós, M. (1997) *La Voluntad*. Norma

Bergero, A. y Reati, S. (comps) (1998) *Memoria colectiva y políticas del olvido: Argentina y Uruguay, 1970-1990,* Beatriz Viterbo Editora

Brienza, L. (2004) "Construcción de la memoria y transmisión de la historia en hijos de desaparecidos" en *Revista Psicoanálisis y el Hospital Nº 26*, Ediciones del Seminario

——— (2006) "Subjetividad y derecho a la identidad. Efectos del terrorismo de Estado en Hijos de desaparecidos" en Taborda, M. (comp.) *Derechos humanos. Una mirada desde la Universidad. Rosario,* UNR editora

——— (2023) *El pasado en* discusión. Prometeo

Candau, J. (2002) *Antropología de la memoria*. Nueva Visión

Cattaruzza, A. y Eujanian, A. (2003*) Políticas de la historia. Argentina, 1860-1960*. Alianza

Cruz, M. y Brauer, D. (comps.) (2005*) La comprensión del pasado. Escritos sobre filosofía de la historia.* Herder

Cuesta Bustillo, J. (1998) *Memoria e historia.* Marcial Pons

Davoine, F. y M. Godilliere (2011) *Historia y trauma. La locura de las guerras.* Buenos Aires, FCE

Diana, M. (1996) Mujeres guerrilleras. Planeta

Filc, J. (1999) *Entre el parentesco y la política: familia y dictadura, 1976-1983*. Biblos.

Flier, P. y Groppo, B. (2001*) La imposibilidad del olvido. Recorridos de la memoria en Argentina, Chile y Uruguay.* Ediciones al Margen

Freud, S. (1992) "Moisés y la religión monoteísta" en *Obras Completas*, Tomo XXIII, Amorrortu

——— (1999) "Inhibición, síntoma y angustia" en *Obras Completas*, Tomo XX, Amorrortu

——— (1998) "Más allá del principio del placer" en *Obras Completas*, Tomo XVIII, Amorrortu

Galende, E. (1992) *Historia y repetición*. Paidós

Gampel, Y. (2006) *Esos padres que viven a través de mí. La violencia de Estado y sus secuelas*. Paidós

Gasparini, J. (1988) *Montoneros. Final de cuentas*. Puntosur

Gelman, J. y Lamadrid, M. (1997) *Ni el flaco perdón de Dios. Hijos de desaparecidos*. Planeta

Guelerman, S. (2001) *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina pos genocidio*. FCE

Guilis, G. (2006). El concepto de reparación simbólica*. En Memorias: Seminario Internacional de integración de Abordajes y Acciones Psicosociaies en la Asistencia Jurídica a Víctimas*. Bogotá: Corporación AVRE.

Halbwachs, M. (2004 a]) *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza

——— (2004 b) *Los marcos sociales de la memoria*. Anthropos

Hassoun, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria.* De la Flor

Jelin, E. (2002) *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI

Kaes, R. (comp.) (1996) *La transmisión de la vida psíquica entre generaciones*, Amorrortu

Kaufman, S. (2006) "Lo legado y lo propio. Lazos familiares y transmisión de memorias". En Jelin y Kaufman, Op. Cit.

Kordon, D. et. al (1995) *La impunidad. Una perspectiva psicosocial y clínica.* Sudamericana

Le Goff, J. (1991 a) *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Paidós

——— (1991 b) *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Paidós

Madariaga, C. (2003) "Daño transgeneracional en Chile. Apuntes para una conceptualización" en Revista *Reflexión Nº 30*. CINTRAS editores.

Margalit, A. (2003*) Ética del recuerdo*. Herder

Martorell, E. (2001) "Recuerdos del presente: memoria e identidad. Una reflexión en torno a HIJOS" en Guelerman, S. (comp.) *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio.* Norma.

Mudrovcic, M. I. (2005 a) *Historia, narración y memoria. Los debates actuales en filosofía de la historia*. Akal

——— (2005 b) *Memoria y narración* en Cruz, M. y Brauer, D. (comps) Op. Cit.

Nora, P. (1984-1992) *Les Lieux de mémoire*. Gallimard

Paez et. al. (editores) (1998) Memorias *colectivas de procesos culturales y políticos*. Universidad del País Vasco

Pereyra, C. (1980) "Historia, ¿para qué?" en AAVV *Historia ¿para qué?.* Siglo XXI

Piralian, H. (2000) Genocidio y transmisión. FCE

Puget, J. y Kaes, R. (1991) *Violencia de estado y psicoanálisis.* CEAL

Richard, N. (editora) (2000) *Políticas y estéticas de la memoria*. Editorial Cuarto Propio

Ricoeur, P. (2004) *La memoria, la historia, el olvido*. FCE

Romero, L. A. (2006) "La democracia y la sombra del Proceso", en QUIROGA, H. y C. Tcach, (comps) *Argentina 1976 – 2006. Entre la sombra de la dictadura y el futuro de la democracia*. Homo Sapiens.

Sanfelippo, L. (2018) *Trauma. Un estudio histórico en torno a Sigmund Freud.* Miño y Dávila

Sarlo, B. (2005) *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo*, Siglo XXI

Ulriksen de Viñar, M. (1991) "La transmisión del horror" en Puget, J. y Kaes, R. (comp.) *Violencia de estado y psicoanálisis,* CEAL.

OTRAS EXPERIENCIAS

El duelo por el (padre) Ideal. El duelo del analista*

Cristian Landriel**

Resumen

A partir de un recorrido de la clásica obra de Virgilio, *Eneida*, así como también de dos libros publicados por el psicoanalista Theodor Reik hace ya más de medio siglo, se abordaron algunos conceptos cruciales para pensar la implicancia clínica en el duelo. Se propuso, en primera instancia, relacionar la función del duelo con la función del padre: es a partir de las fallas de este último que se edifica el camino del duelo.

En segundo término, se consideró que el meollo de la posición del analista en la dirección de la cura consiste en el duelo por el Ideal, en la renuncia del analista de ocupar el sugestivo lugar de ser el conductor del destino del paciente.

Además, se retomaron otros tópicos vitales para el estudio en cuestión, tales como la angustia y lo siniestro. En ese sentido, Freud ubica a las apariciones espectrales dentro de un proceso luctuoso como un ejemplo decisivo de lo ominoso. Por último, se estableció que el costado público del duelo es esencial en la medida que constituye una herramienta cultural para confrontar la muerte y permitir la inscripción simbólica de la pérdida.

* El presente artículo está escrito a partir del Trabajo Integrador Final de la Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria, "Clínica del duelo: algunas consideraciones sobre sus versiones y sus tiempos" (dirigido por Ps. Silvia Giani), como también de la tesis de la Maestría en Psicoanálisis, "Algunas consideraciones sobre el duelo en la obra de Freud y Lacan" (dirigido por Ps. Isabel Steinberg). Ambos trabajos son de mi autoría.

** Psicólogo (Universidad Nacional de Rosario). Especialista en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria. Magister en Psicoanálisis. Codirector de la Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria y Docente de la Maestría en Psicoanálisis. Doctorando en Psicología. Integrante del Comité Científico Revista "Barquitos pintados". Coordinador del Dispositivo de Fortalecimiento Territorial para el abordaje de situaciones socio-subjetivas complejas (Subsecretaría de Salud Mental, Provincia de Sta. Fe). E-mail: cristianlandriel@hotmail.com

Palabras claves: Duelo - padre - ritual - siniestro - Ideal.

Summary

Starting from a tour of the classic work of Virgil, Aeneid, as well as two books published by the psychoanalyst Theodor Reik more than half a century ago, some crucial concepts were addressed to think about the clinical implication in the duel. It was proposed, in the first instance, to relate the function of grief with the function of the father: it is from the failures of the latter that the path of grief is built.

Secondly, it was considered that the core of the position of the analyst in the direction of the cure consists in the mourning for the ideal, in the renunciation of the analyst to occupy the suggestive place of being the driver of the patient's destiny.

In addition, other topics vital to the study in question were taken up again, such as anguish and the sinister. In this sense, Freud places spectral apparitions within a grieving process as a decisive example of the ominous. Finally, it was established that the public side of grief is essential in so far as it constitutes a cultural tool for confronting death and allowing symbolic registration of loss.

Keywords: Father - Duel - Ideal - Sinister - Ritual.

Introducción

El duelo ocupa un lugar central tanto en la teoría como en la clínica analítica. Es sabido que Freud lo plantea en términos de trabajo de ligazón-desligazón libidinal; Lacan, por su parte, le da el estatuto de una función fundamental para la constitución del deseo.

El recorrido de este escrito supone volver sobre una serie de categorías que tienen un carácter nuclear y estructural tanto en las obras de Freud como en las de Lacan. En ese sentido, se considera que la función del duelo es correlativa a la función del padre. El duelo por el padre es un tópico que atraviesa toda la producción teórica freudiana. Lo devastador que resulta para el duelante la pérdida del padre, como también su caída desde un lugar Ideal, son un hilo conductor que se percibe desde su compleja relación con Fliess hasta en sus últimos textos.

Para abordar esta cuestión se recurre, en la primera parte, a la clásica obra de Virgilio (1995), *Eneida*, que sirve para apreciar la relación de lo inconsciente con el duelo y con el padre en tanto muerto. Eneas, figura fundamental de la mitología grecorromana, ilustra acerca de la piedad filial sobre el padre y del cumplimiento de su designio que consiste en fundar una nueva dinastía troyana.

En la segunda parte, se rescatan dos libros autobiográficos de Theodor Reik (1965, 1975), quien brinda testimonio de sus análisis con Abraham y, principalmente, con Freud. Además de permitir retomar la temática recién aludida, lo transmitido por Reik invita a pensar sobre la posición del analista y, por lo tanto, el duelo por el Ideal que deberá llevar a cabo. Es en esta dirección que Lacan propone pensar el deseo del analista.

Al mismo tiempo, se analiza el valor de algunos temas que se hilvanan a lo largo

de todo el artículo, tales como la angustia señal, lo siniestro y los rituales públicos.

No se puede soslayar que la motivación para escribir este artículo remite al contexto por el cual se publica este número de la revista: el homenaje a Lili Baños. Tratar, así, de plasmar algunas ideas que no pretendan ser finales, ni tampoco se amparen "en enunciados establecidos" (Baños, 1989, p. 17), implica recoger parte de lo que ella ha transmitido.

El camino hacia el padre muerto: litoral entre la escritura y el silencio

Carta de Freud a Rozsi Von Freund:
He dejado pasar a propósito estos días de duelo […]
estimo que quien ha sufrido una gran pérdida tiene
derecho a que le dejen en paz […]
Creo incluso que este período de silencio debería ser
prolongado durante largo tiempo.
La «labor de llorar a los muertos» es un proceso
íntimo que no puede soportar interferencia.
Sigmund Freud (1988, p. 417)

Carta de Freud a Max Eitingon: *No sé qué más se puede decir […]*
Cruda fatalidad, muda sumisión.
Ernst Jones (1997, p. 30)

Arde Troya. Eneas es despertado por la figura espectral de un sollozante Héctor, quien le advierte en un sueño premonitorio lo que padecerá posteriormente: el terrorífico griterío de numerosos hombres y el torbellino de humo que envuelve y hunde a Troya. El anciano rey Príamo cae en manos de Pirro a causa del engaño de los griegos; su hijo Héctor, el máximo guerrero de los troyanos, ya había sucumbido tiempo atrás ante Aquiles.

Tras dirigirse al palacio de Troya y observar los asesinatos de Polites y del mismo Príamo, Eneas presiente que un similar destino se le depara a los suyos: a su propio padre, Anquises, a su esposa, la bondadosa Creúsa, y al hijo de ambos, Ascanio.

Eneas, figura fundamental del mito, es caracterizado por Virgilio (1995) con la *pietas*, virtud romana por excelencia. He aquí entonces un nuevo tipo de héroe, piadoso y "fiel" (p. 27), ligado a la patria por los valores de la religión y un arraigado sentimiento de lo comunitario. Por tanto, resulta inevitable que este guerrero valeroso emprenda raudamente el camino a su hogar, hacia el campamento en el bosque y, junto a otros troyanos sobrevivientes, combata a los griegos que se acercaban al acecho. Una vez alcanzada la casa paterna, carga sobre sus hombros a su desvalido y venerado padre, Anquises, quien le pide al hijo que tome los objetos de culto y los Penates –dioses domésticos protectores del hogar–. Al mismo tiempo, siempre junto a un centenar de troyanos, lo siguen Creúsa y Ascanio. Es sobre este niño que recaerá la causa que va a dar hálito al cumplimiento de su designio.

Cuando ya ha anochecido Eneas arriba al templo de Deméter en el monte Ida y percibe, tras sufrir un nuevo ataque de los griegos, la ausencia de su esposa, Creúsa. De inmediato la angustia lo invade, producto de la incertidumbre y de la estrecha relación existente entre los límites del campo escópico y la tranquilidad: ¿qué le habría sucedido a Creúsa?, ¿estaría escondida en el bosque?, ¿habría caído vencida por el agotamiento?, ¿se hallaría perdida tras equivocar el camino? Estas preguntas le permiten a Eneas restituirse

parcialmente en su yo; deja a su padre y a su hijo al cuidado de los compañeros que lo seguían y se adentra, nuevamente, en el peligroso bosque con rumbo a Troya para desandar el camino en búsqueda de su esposa desaparecida. No obstante, en el transcurrir de la travesía todo le hace signo, el más insignificante ruido lo amedrenta, y hasta el más absoluto silencio llega a resultarle aterrador al confundido Eneas. Es que la noche y la oscuridad conllevan el ocultamiento de peligros que escapan a la mirada: "por todas partes el terror me angustia" (Virgilio, 1995, p. 77).

El panorama que se encuentra al arribar es desolador: Troya ha sido tomada por los griegos; niños y madres lloran y tiemblan pavorosamente; su casa también ha sido incendiada y destruida. Con todo, la figura espectral de Creúsa hace su fulgorosa aparición y sume a Eneas en un profundo estado de perplejidad, lo que nos retrotrae a lo referido por Freud (1992a/1919) acerca de lo *Unheimlich*: "se apareció a mis ojos la imagen de Creúsa. Era su misma sombra dolorida, en figura mayor de la que ella tenía. Quedé aterrado. Se me erizó el cabello, se me pegó la voz a la garganta" (p. 78); tal es el relato de Eneas.

Efectivamente, para Freud el retorno de las ánimas tras la pérdida de un ser querido es el ejemplo más contundente de lo siniestro. Quien las percibe no decide ni controla su aparición o su posible reaparición; de este modo, se origina una confusión nueva, que altera el núcleo de un mundo perfectamente establecido y determinado, y así se introduce una verdadera "rajadura" (Caillois, 1970, p.10) en lo real. Por tal motivo, es dable pensar en lo ominoso según lo estipulaba Freud: como aquello que sobreviene cuando lo inanimado cobra vida y lo oculto aparece, cuando todo es posible o lo imposible se posibilita, cuando se borra la frontera entre fantasía y realidad; de este modo, el sujeto queda indefenso, pierde su autonomía, y su cuerpo se ve hondamente afectado.

No obstante, Creúsa profiere las palabras de los dioses, le advierte sobre el inevitable exilio y confirma que su destino, el *telos* del viaje, debe consistir en un incansable derrotero por mar y finalizar en venturosos días en Hesperia –manera en que los poetas griegos nominaban a Italia–, con un reinado y una consorte a su disposición. Estas palabras tranquilizan a Eneas, lo reorientan.

Así, el mandato superyoico de los dioses indica un saber que barre con cierta incertidumbre, permite acotar la inminencia de la angustia y redirecciona a Eneas en su causa, que ya había sido anunciada por Poseidón (Homero, 2012) cuando lo salvó de una muerte segura en un desafío a duelo con Aquiles. Acorde a lo dictado por los dioses, el destino de Eneas –advierte Poseidón– es el de esquivar la muerte en ese combate, pues su fortaleza será soberana de los troyanos, igual que su descendencia en el futuro –he aquí, en esta profecía, el estamento de la *Eneida* de Virgilio.

Con la caída de Troya comienza, entonces, el largo periplo de Eneas, marcado por diversas paradas, todas ellas teñidas de desgracias y augurios desfavorables que, no obstante, confirman de manera reiterada su meta original, el lugar de su destino: hallar una nueva tierra para vivir en paz y construir un reino. En esta dirección, el héroe pasa, entre otros lugares, por Tracia, Delos, Creta, Sicilia, en donde

pierde, en el puerto de Drepanum, a su padre Anquises. Asimismo, se detiene en Cartago y Cumas, hasta arribar a la región del Lacio. A diferencia de Eneas, no todos llegarán a esta última parada, muchos de los troyanos van a establecerse en algunos de aquellos territorios.

Ahora bien, junto al *telos* del viaje, hay una cuestión que se refleja desde el inicio de la obra, y no es otra cosa que la preeminencia del padre del héroe, Anquises. Aquí es preciso repasar diversos puntos de inflexión: "él era a quien quería antes que nada llevármelo a lo alto de los montes, al primero que yo buscaba" (Virgilio, 1995, p. 73), proclama Eneas cuando la devastación asolaba a Troya; es a él, Anquises, a quien Eneas anhelaba, antes que al resto de su familia. Es también en Anquises en quien confía erróneamente para descifrar la predicción de Delos, el enigma con el que los dioses le transmitieron el destino a seguir. Posteriormente, ya muerto su padre –lo cual arrastra al héroe a un desgarrador estado de desconsuelo, angustia y desamparo– y tras haber celebrado numerosos juegos en su honor, su sombra se le aparece en sueños. Allí, le solicita a Eneas que, antes de cumplir con su misión, pase por las regiones infernales y se dirija a los campos del Elisio, donde él mora, y vaya a su encuentro. En consecuencia, Eneas renuncia a su entonces amante Dido y se dirige a la puerta del lago tenebroso del Aqueronte. En aquel lugar le suplica a la Sibila de Cumas que lo guíe hacia el Hades para ver a su padre "cara a cara" (p. 183).

Es posible observar en este pasaje un precioso cruce con lo establecido por Freud (1994/1928) al afirmar que: "el destino mismo no es en definitiva sino una tardía proyección del padre" (p. 182). Esta idea se vislumbra retroactivamente desde el comienzo de la obra freudiana, y puede hallarse enunciada, por lo demás, en la respuesta que Eneas brinda a Dido al abandonarla: "Apolo me manda a ir a la gran Italia […]. En ella se centra mi amor […]; entre sueños el espíritu acongojado de mi padre Anquises me amonesta y me deja aterrado [...]. No voy a Italia por propia voluntad" (Virgilio, 1995, p. 129).

Ya en Cumas, el valeroso guerrero es guiado por la profetisa del submundo, quien lo reprende debido a su "insensato" propósito y le indica, dada la obstinación de Eneas, cómo proseguir con su misión, cuáles son los siguientes pasos. Así, para dar con Anquises tendrá que atravesar el Aqueronte, conocido como río del dolor o de la pena –suerte de inmensa ciénaga hirviente–, conducido por un horrendo barquero. Se trata de Caronte, cuya misión es la de transportar a las almas de los recién muertos a las regiones infernales del Hades, el dios del Inframundo.

Con todo, Eneas se encuentra con su venerado padre: "¡Has venido por fin! Tu amor filial en que tu padre tenía puesta el alma triunfó de los rigores del camino. Me es dado ver tu rostro" (Virgilio, 1995, p. 203), sostiene Anquises al hallarse frente a su hijo, y le revela la identidad de su futura esposa, la bellísima Lavinia, la descendencia que tendrá con ella y la progenie que dará nombre a las actuales tierras innominadas que fundarán Roma. Mediante el uso de enunciados performativos –"amor filial", el apelativo "hijo"–, Anquises filia a Eneas, lo nomina y reconoce; y en esta declaración instaura una cadena generacional: "Aquel joven, ¿lo ves? […], será el primero en subir

a las auras de la altura llevando ya mezclada sangre itálica. Es Silvio, nombre albano, hijo tuyo postrero" (p. 205).

Donde reinaban la devastación, la incertidumbre y la orfandad, gracias a esas palabras Eneas halla la ilusión de un porvenir. En esta mixtura de paternidad y destino, el superyó será la vía para dar consistencia a la causa: "Te voy a revelar tu destino […]. Tú, romano, recuerda tu misión: ir rigiendo los pueblos con tu mando. Estas serán tus artes" (pp. 205, 209). Se entiende, así, el camino por el cual Eneas deberá seguir al padre.

Ahora bien, ¿por qué resulta importante redundar en tal destino y resaltar el encuentro en los campos del Elisio? Al fin y al cabo, ¿por qué recuperar aquí la historia de Eneas?

"Flectere si nequeo superos, Acheronta movebo" (Virgilio, 1995, p. 228), esto es: "Si no puedo inclinar a los Poderes Superiores, moveré las Regiones Infernales". Si bien esta frase es proferida por Juno, la diosa enemiga de los troyanos, para frustrar a Eneas de alcanzar Hesperia –al saber que su descendencia fundaría Roma y destruiría Cartago–, es notorio que dicha expresión resume, asimismo, el camino escogido por el héroe. Y es manifiesto, además, que se trata de uno de los versos preferidos por Freud, evocado principalmente en su libro sobre los sueños (1993a/1900). Con este pasaje, alude a lo inconsciente y al esfuerzo de las subterráneas mociones pulsionales por acceder a la conciencia. En este libro recurre a la cita en dos ocasiones: la primera vez, para encabezar su presentación; y la segunda, inmediatamente antes de remitirse a la interpretación del sueño en tanto vía regia de ingreso al inconsciente.

Este verso del gran poeta latino ha ocupado a Freud de manera constante, en diversos momentos y obras. ¿Qué nos dice su repetición dentro de un mismo texto? ¿Qué es lo que insiste allí? Hay algo del empuje mismo de estas mociones que se trasluce en la advertencia virgiliana. *Se puede sostener que estas letras ofician de soporte y tramitación, en tanto trazado de un litoral entre las palabras y un íntimo silencio* –aquella "muda sumisión" frente al muerto, diría Freud–; a su vez, ofician como reacción por parte del autor frente a la muerte de su propio padre, "la pérdida más terrible en la vida de un hombre" (1993a/1900, p.20).

Al igual que para Eneas el Aqueronte, *La interpretación de los sueños* es la vía regia que le permite a Freud confrontarse con la muerte del padre y, especialmente, con el padre muerto; es imposible concebir el duelo en Freud sin esta última referencia. Su libro de los sueños está plagado de narraciones luctuosas y de duelos, en tanto desafíos, con el padre; esto es, el sueño de Garibaldi, el del Conde Thun, el del ruego de cerrar un ojo, como también la famosa escena del sombrero en el Prater de Viena. Al mismo tiempo, dicha cuestión se hilvana a lo largo de toda su obra: en sus *Historiales*, en *Tótem y tabú*, en el recuerdo en la *Acrópolis* o el *Moisés*.

Por "algunos de los oscuros caminos", confiesa Freud (2008/1887-1904, p. 213) a Fliess al morir su padre, la declinación paterna le produce un hondo sentimiento de desamparo. Oscuros caminos, regiones infernales en cuyo vestíbulo se hallan personificados el Dolor, los Remordimientos vengadores, los pálidos Morbos y la triste Vejez, el Miedo, el Hambre, la odiosa Pobreza y el *Luto* (Virgilio, 1995).

Ahora bien, en tanto puesta en boca de la diosa Juno, la cita que constituye el epígrafe del libro de los sueños permite una segunda lectura. Puede pensarse que es Juno quien, para desempeñar su papel antagónico respecto de Eneas, invoca a las potencias infernales y hace subir a Allecto, figura monstruosa con grandes serpientes entrelazadas en su cabello –una de las Furias–; esta deidad dotada de un inmenso poder para dañar personifica de forma cruel la venganza y el castigo. Juno le solicita, entonces, que siembre la discordia, que propague el odio, los engaños y los crímenes, que derrumbe casas y lleve antorchas fúnebres. Es a ella a quien Eneas deberá enfrentar**:** *la sembradora del luto*, la *artesana del duelo* en el camino hacia el padre muerto, el camino del duelo.

Ese pasaje de la muerte del padre al padre muerto, a su desfallecimiento, a su límite como punto neurálgico del duelo, no deja de ser una referencia freudiana a la estructura. Freud, a través de la cita latina de *Eneida*, muestra a lo inconsciente en tanto camino infernal para llegar al Otro, ser Uno con el Otro; carretera en pos del padre que conduce a su límite. Se trata de un aspecto que puede ejemplificarse en lo formulado por Lacan (2007): "Lo que ahora está de mi lado [el lado del sujeto en relación al esquema de división subjetiva] es lo que me constituye como inconsciente, a saber, $\not{A}$, el Otro en la medida en que yo no lo alcanzo" (p. 36). El inconsciente en tanto intento de dar con el Otro, a condición de no hacerlo y así encontrarse con sus fallas, implica a la estructura del duelo.

Adherido al amor al padre, el deber filial, la permanente tentativa de sostener la continuidad en el lazo, Eneas atraviesa las regiones infernales para, efectivamente, toparse con su padre muerto. Corre a su encuentro, quiere abrazarlo, lo ve y escucha; no obstante, no lo alcanza: se deshace en sus manos la sombra del padre. El final de la escena en el Soto del Leteo, otro de los cinco ríos del Hades, que tiene características asociadas al olvido completo, muestra a Eneas en su infructuoso propósito de tocar a Anquises, de aprehenderlo; el mundo se ennegrece y la voz de aquel se extingue. Tan solo quedará la nostalgia del encuentro a modo de ensueño.

El "deber indispensable" del Ritual

En materia de dignidad personal,
la única que la familia logra para el individuo
es la de las entidades nominales
y sólo puede hacerlo en el momento de la sepultura.
Jacques Lacan (2003, p. 43)

Ya se ha hablado sobre el derrotero que realiza Eneas para encontrarse con su padre muerto. Las regiones infernales del Hades conllevan una particular travesía, un viaje dentro del extenso y agotador recorrido que el fiel guerrero efectúa hasta dar con Hesperia. Dentro de las diversas regiones del mentado inframundo se encuentran, entre otras, el Tártaro, que es la parte más oscura, habitada por aquellas almas malvadas que reciben un tormento eterno. A su vez, están los Prados de Asfódelos, ocupados por la inmensa mayoría de las almas ordinarias; allí, Eneas se topa con la suicida Dido y le pide perdón por haberla abandonado. También se halla el Campo de los Elisios, morada de los valientes y virtuosos, lugar donde reposa Anquises. Para arribar a cualquiera de estas regiones, las almas de

los difuntos eran escoltadas por Caronte, a excepción de aquellas que no conseguían una digna sepultura y que, a la sazón, eran rechazadas por el barquero. El destino de estas desdichadas almas era el de vagar por los márgenes del río Aqueronte. Por lo tanto, hasta no recibir su correspondiente sepulcro, no podrán ingresar completamente al Hades.

Hace su aparición aquí una cuestión no menor: el valor del ritual, el costado público del duelo, que es condición necesaria, aunque no suficiente, para inscribir simbólicamente la pérdida y dosificar la angustia, es decir, para comenzar a tramitar lo que Freud llama el trabajo de duelo.

La conocida frase de Lacan (2014) sobre el "agujero en lo real" (p. 371) que produce la muerte del objeto de amor conmina a todo el edificio simbólico a un trabajo de elaboración. Agujero en la existencia, presencia de una ausencia, "existencia tanto más absoluta cuanto que ya no corresponde a nada que exista" (p. 371), son diversas maneras de expresar que "la muerte no se presenta al aparato como falta sino como exceso. Exceso de una ausencia" (Lobov, 2010, p. 33). En este sentido, Freud plantea que el duelo implica una tarea de gestión de la energía de investidura, un trabajo desgastante que, en caso de que falten los rituales y las prácticas sociales correspondientes a cada comunidad, requerirá un notable incremento de elaboración psíquica.

Es sabido lo que ocurre, la historia reciente de nuestro país lo ha demostrado de forma cruenta, cuando falta el soporte que la falta simbólica brinda.

> Si el muerto no termina de morir, los vivos no estarán del lado de la vida: será este el pacto destinado a paliar la ruptura mediante la retención del muerto.
>
> La presencia del cadáver, testimonio inequívoco de la pérdida, sostiene la certeza de la muerte, más soportable que la incertidumbre que rodean su ausencia y sus silencios. La ausencia del cuerpo, en cambio, es propicia para la posposición del duelo: es decir, para dejar en suspenso la eterna y ominosa posibilidad de su reaparición. (Baños, 1993, p. 132)

Como plantea Lacan (2007), cuando falta la falta, cuando es alterada la falta que produce deseo, el supérstite queda suspendido, petrificado, y el duelo no conduce al advenimiento del sujeto. Es necesario satisfacer la memoria del muerto, dar lugar al ordenamiento simbólico que permite mediar frente al descalabro en la existencia que crea la pérdida de un ser querido (Lacan, 2014). De allí el planteo de Derrida (2012), para posibilitar el comienzo del duelo, son ineludibles la identificación de los restos y la localización del muerto: "échame tierra encima" (Virgilio, 1995, p. 191), implora a Eneas en el vestíbulo del Hades el alma errante del piloto Palinuro.

Al mismo tiempo, es imposible no referir la conmovedora escena de *Ilíada* en que, un poco antes de que Troya sea destruida por los aqueos –es decir, los griegos–, el rey Príamo arriesga su vida al suplicarle a Aquiles los restos de su venerado hijo Héctor. He aquí el relato de Homero:

> El gran Príamo entró sin ser visto, acercóse a Aquiles, abrazóle las rodi-

llas y besó aquellas manos terribles, homicidas, que habían dado muerte a tantos hijos suyos.

[…]. Y Príamo suplicó a Aquiles, dirigiéndole estas palabras:

[…]. Cincuenta [hijos] tenía cuando vinieron los aqueos […], el que era único para mí, pues defendía la ciudad y sus habitantes, a ése tú mataste poco ha, mientras combatía por la patria, a Héctor, por quien vengo ahora a las naves de los aqueos, a fin de redimirlo de ti… […], apiádate de mí […], puesto que me atreví a lo que ningún otro mortal de la tierra: a llevar a mi boca la mano del hombre matador de mis hijos […]. No me hagas sentar en esa silla, alumno de Zeus, mientras Héctor yace insepulto en esta tienda. Entrégamelo cuanto antes para que lo contemple con mis ojos. […] Mis ojos no se han cerrado desde que mi hijo murió a tus manos, pues continuamente gimo y devoro innumerables congojas. (Homero, 2021, pp. 389-393)

Príamo, para cerrar los ojos, necesita ver, velar el cadáver, vestirlo, cubrir su estado de desecho. Por la misma vía se halla el planteo de Lacan (2005): "No se trata de terminar con quien es un hombre como con un perro […], el registro del ser de aquel que pudo ser ubicado mediante un nombre debe ser preservado por el acto de los funerales" (p. 335).

Príamo implora piedad, pide preservar el honor de su hijo y lo ubica en un lugar distintivo del resto. Muestra sus insignias y lo nombra, y en ese acto indica que el nombre sobrepasa la subsistencia vital de un sujeto: "Que el epitafio exista es insoslayable para la identidad. Saber quién es el muerto y dónde está su tumba es un derecho. La apelación de ese derecho en la antigua Grecia se la conocía como el «derecho a la muerte escrita»" (Gusmán, 2005, pp. 17-18). El ritual en el duelo permite, por lo tanto, realizar una escritura de la pérdida.

Al igual que Príamo, también es posible observar a las ancianas madres de Argos abandonar su ciudad y dirigirse a la aldea de Eleusis para implorar a Etra y a su hijo Teseo, rey de Atenas, que recuperen los restos de sus hijos guerreros, fallecidos en el frustrado intento de recuperar la ciudad de Tebas. Estas madres suplicantes estaban impedidas de brindarles una digna sepultura, los cuerpos de sus hijos permanecían retenidos por los tebanos (Esquilo, 2006).

> ¿Cómo demostraré mi pena, cuando ni he expuesto en mi casa a mis hijos difuntos, ni veo los túmulos de tierra de sus sepulcros? […] Id, ¡oh vosotras las que respondéis a mis lamentos; id, compañeras de dolor a componer el coro que Hades ama, llenad de sangre vuestras mejillas, desgarrad vuestro cuerpo con vuestras blancas uñas: los honores que se tributan a los muertos glorifican a los vivos! (Eurípides, 2008, p. 176).

Efectivamente, las célebres pompas fúnebres "glorifican" a los vivos y los separan de los muertos al indicar el lugar que les depara a cada uno. Por tanto, los rituales luctuosos resultan "un deber indispensable" (182).

El caso Reik. Retornos del padre.

Theodor Reik, psicoanalista austríaco, conocido, entre otras cosas, por inspirar el escrito freudiano sobre el análisis profano, relata retrospectivamente –en dos textos de carácter autobiográfico– diversas experiencias. Allí hace referencia a las muertes de su padre, de su analista y maestro Karl Abraham y de Freud. Estos últimos, verdaderas fuentes de admiración y autoridad, se alinean así en una serie paterna. Enhebrados a estos temas se encuentran, además, una tortuosa y ambivalente relación con su esposa Ella y su inconfesa obsesión –que solo revelaría en análisis– por leer la totalidad de la obra de Goethe a sus diecinueve años. Es crucial, igualmente, rescatar su identificación imaginaria con el compositor y director de orquesta austro-bohemio Gustav Mahler (Reik, 1975).

El famoso analista profano (1965) narra que a sus dieciocho años su padre murió de arterioesclerosis unos días antes de los exámenes preparatorios para ingresar a la universidad. El relato de esa muerte es desolador: una tarde el joven Reik ve a su padre agonizando junto a dos médicos que le ordenan ir a la farmacia en búsqueda de alcanfor para una salvadora inyección. Al no haber ningún medio de transporte disponible no le queda otra alternativa que ir corriendo; le aguardan, al menos, unos desesperantes quince minutos de recorrido. Al regresar, y con irrupciones de la imagen del padre muerto en el camino, el joven Reik observa que ya era tarde: desconsolado, sumido en llanto, se arroja frente al cadáver paterno. Es en esta terrible escena y en la fantasía parricida donde sitúa el comienzo de su conflictiva neurótica.

En su relato del duelo por el padre se observan los clásicos componentes del trabajo de duelo freudiano: revisión minuciosa del muerto; dolor por el acrecentamiento de la investidura de añoranza que no tiene correspondencia en la realidad; constantes ideas sobre su difunto padre, y la pregunta, que prontamente se transforma en culpa, respecto de su fallida responsabilidad en salvaguardarlo. Esta culpa va *in crescendo* hasta volverse intolerable y empañar momentos de disfrute; principalmente durante los encuentros sexuales con mujeres, ya que todos sus sentimientos y reflexiones debían dirigirse hacia su padre fallecido. También se aprecian la desmentida de su muerte y la clásica posición infantil del padre omnipotente conocedor de todos sus pensamientos. En ese escenario aparecen ideas y temores obsesivos –por ejemplo, el de contraer enfermedades venéreas–, y lo que Reik (1965) llama "contraobsesiones" (p. 17), ideas que infructuosamente intentan contrarrestar a las originarias.

De forma simultánea, se siente culpable y deprimido por desatender sus estudios: "Mi padre [en vida] se preocupaba a menudo por mí cuando obtenía malas calificaciones […], y expresaba sus temores de que, si yo seguía tomando la vida tan a la ligera, no llegaría muy lejos" (p. 17). Consecuentemente, ambiciona fama y reputación, ya sea para resarcir y honrar el nombre de su padre, ya sea para rivalizar con él y así demostrarle sus dotes. Sin embargo, como la demostración llega indefectiblemente a destiempo, la culpa le resulta inexorable, lo cual implicaría desconocer que el destiempo va de suyo con la muerte.

Como salida sintomática del duelo, Reik se dedica a trabajar y estudiar coercitivamente; es de este modo que surge el imperativo de leer, de manera minuciosa y exasperante, la obra completa de Goethe. Con este fin reduce al mínimo todo lazo social y hasta las comidas le parecen una pérdida de tiempo. En síntesis, mandamiento, y a la vez prohibición de leer a cualquier otro autor. Ya en el transcurso de su análisis con Abraham, surge el recuerdo infantil de escuchar a su padre decir: "quizás llegue a ser escritor o poeta" (p. 27), en cierta ocasión en que aquel descubre el diario íntimo que el niño Theodor escribía a los nueve años de edad. Dicha frase es proferida, según recuerda Reik, junto a un busto de Goethe ubicado sobre una biblioteca. Goethe es, por otra parte, el único autor que le ha oído nombrar alguna vez a su padre.

Estos aspectos recuperados por Reik hallan su correlato muchos años después al producirse el fallecimiento, primero, de Abraham, en 1925, y luego, de Freud, en 1939. Con respecto a la muerte de Abraham, se le encarga, "en nombre de Freud" (Reik, 1975, p. 11), dar un discurso conmemorativo en la reunión de la Sociedad Psicoanalítica de Viena, tras diez años de haber culminado su análisis con el analista alemán. Dentro de las reacciones que semejante muerte le ocasionó, se destaca el asedio mental "de los primeros compases del coro del último movimiento de la Segunda Sinfonía de Mahler" (p. 12).[1] La melodía del verso lo acosa durante toda la gestación del extenso discurso en elogio a Abraham, que finalmente pronuncia en 1926. Una vez escrita la última frase, la mencionada melodía desaparece de su cabeza.

En pos de resolver el enigma de aquellas notas obsesionantes, Reik lee todo lo habido y por haber sobre la vida y obra de Mahler. A su vez, desgrana cada uno de los movimientos de la Segunda Sinfonía y cita diversos comentarios del mismo Mahler al respecto. Por consiguiente, trata de llegar a una explicación conceptual de la composición en sí –más allá del valor de las palabras esgrimidas por el coro. También intenta un estudio de la personalidad del compositor.

Perdido en estas cuestiones arriba a lo que llama "la solución" (1975, p. 93). Para ello Reik se remonta a su vínculo con Abraham. De inmediato surgen dos temas, por un lado, la discordancia entre ambos en la apreciación de la obra de Mahler; por otro, el desagrado de Abraham ante la idea de que Reik ejerciera el psicoanálisis, ya que es lego en la materia. Este rechazo, sin embargo, no se expresa de manera pública; adopta, más bien, la forma de un desacuerdo amistoso que, no obstante, deja un saldo de hostilidad y competitividad, encubierto por la idealización hacia su otrora analista y ya maestro y amigo.

La respuesta de Reik luego del fallecimiento de Abraham es ambivalente: pro-

1. La Segunda sinfonía de Mahler se estructura en diversos movimientos. La primer parte está compuesta del poema sinfónico Ritos fúnebres, basado en el drama poético *Dziady*, de Adam Mickiewicz. Los movimientos IV y V son la adaptación del poema de Friedrich Klopstock, llamado *Resurrección* -Reik lo intitula Levantaos de nuevo. Así, refiere cuál es la parte que más lo ocupa: "Te elevarás, oh polvo mío, tras breve reposo. Dará, Él vida inmortal a aquél que le ha invocado" (p. 12).

funda pena y satisfacción, a la vez. Solo de manera retrospectiva logrará esclarecer el inquietante afecto sufrido en la caminata posterior a la inmediata noticia de su deceso. Tras la concreción del deseo de muerte de su maestro –Reik lo denomina "flotante sentimiento de satisfacción" (p. 101) –, se borran los deslindes del yo con el mundo exterior, el paisaje que le era familiar se torna terrorífico y extraño. En ese momento, mientras se lamentaba por la pérdida que para el movimiento analítico implicaba la muerte de Abraham, surge en sus pensamientos, como un rayo, la melodía coral. Sobre tal sinfonía recaía el mayor punto de discordancia entre ambos, y en su canturreo, especifica el discípulo, lo honraba e insultaba simultáneamente. Los versos: "Levántate, sí, levántate de nuevo", implicaban tanto la resurrección y resurgencia de Abraham, como, al mismo tiempo, ocupar su lugar ahora vacante, concretar el tan anhelado ascenso profesional; asunto que se ve reflejado en las palabras del coro: "Créelo, corazón mío, nada has perdido. Todo cuanto anhelabas es tuyo" (p. 104).

Surge entonces el recurrente asunto de los efectos de la función paterna inherente al lazo filial, esto es: la necesidad de sostener a un padre omnisciente, el hecho de ir más lejos que él o de sus dichos, el desafiante intento de ocupar su lugar y el deseo de su muerte como condición de cumplimiento del deseo del hijo.

La muerte del padre con la consecuente culpa y "expresión de duelo y autoafirmación, de pesar y triunfo" (Reik, p. 109), direcciona al duelante hacia el padre muerto y, en consecuencia, hacia la falla en su función inherente a la estructura misma. Nuevamente, de la muerte del padre al padre muerto, lo verdaderamente terrible consiste en encontrarse con lo caído del padre; "caduco como estaba" (Virgilio, 1995, p. 183), refiere angustiado el piadoso Eneas al rememorar el profundo cansancio de Anquises. El duelo por el padre muerto conlleva la pregunta del duelo por el padre Ideal, ese al que resulta insoportable sostenerle la mirada (Freud, 1993b/1921, p. 191) o cuya mirada aterradora intimida al hijo y lo hace huir a hurtadillas (Freud, 1993c/1914); el mismo cuya atronadora voz exige "obediencia y convicción" (Lacan, 2008, p. 298).

Con todo, es sabido que el padre para Freud (1993d/1913) deviene tal de manera inadvertida; el protopadre de la horda que gozaba de todas las mujeres, una vez cometido su asesinato, se transforma, sin saberlo previamente, en el padre que instaura la ley: las mujeres son prohibidas. Su muerte afianza, por obediencia retrospectiva, la norma social por excelencia, y así los hijos se anotician del fracaso del móvil de su crimen. Una vez satisfecha la hostilidad el amor hacia el padre resurge con más intensidad.

En cierta sintonía con la fórmula de la desmentida en el duelo, Reik sostiene: "Conscientemente no creía en la inmortalidad ni en una vida en el más allá y, sin embargo, no podía librarme de la idea de que mi padre muerto sabía todo lo concerniente a mí" (1965, p. 16). ¿Cómo deshacerse del padre? ¿Cómo matarlo si, en realidad, él *es* su función y en su función *es* muerto? ¿Cómo desligarse de ese padre si al matarlo se incorpora un fragmento de su potencia fálica?

Se advierte precisamente que la ligazón y la desligazón son inseparables del lazo, ligazón con lo paterno que también se

observa en sus retornos: el de Anquises en el sueño de Eneas, el del padre del Hombre de las Ratas en la desafiante escena del espejo, el del espectro del padre de Hamlet en la explanada de Elsinor. Retornos que señalan una de las más clásicas definiciones de Freud (1993d) sobre el duelo: "el duelo gusta ocuparse del difunto, evocar su memoria […], el espíritu del difunto no abandona a sus deudos, no deja de 'rondarlos' durante el período del duelo" (pp. 63, 59). La tarea que Freud le estipula será, a la sazón, deshacerse de las expectativas puestas en el muerto; algo que no sería posible sin esta adherencia y ligazón.

Tampoco podía faltar al final del recorrido de Freud el retorno de su padre con la carta ofrecida como obsequio a Romain Rolland (2006/1936). En esa misiva, Freud da cuenta de una serie de enigmáticos sucesos acaecidos muchos años atrás: su mal humor en Trieste al dirigirse, junto a su hermano, a sacar el tan ansiado pasaje a Atenas, y la escisión yoica sufrida ante la incredulidad que le produjo la percepción de la Acrópolis. Es sabido que estas cuestiones remiten a la piedad filial tras haber ido "más lejos" (Freud, 2006, p. 221) que su desinteresado padre, quien siquiera había terminado sus estudios y jamás hubiera imaginado visitar Grecia.

Freud da cuenta de lo sufrido en la Acrópolis solo al admitir que sintió que su regalo no había estado a la altura del que hubiera querido dispensarle a Rolland por su setenta aniversario. Diez años mayor que el admirado escritor francés, acepta –ahora que su producción decae– haber experimentado tiempos mejores; actualmente, además, no puede viajar. Frente al reconocimiento de su propia caducidad, pide indulgencia y, a la sazón, le retorna el padre que amerita piedad. Destraba así el enigma que lo acompañó tantos años acerca de la revuelta mnémica y el goce estropeado en la ilustre cuidad.

Reik (1965) se encuentra por la misma senda, en tanto admite lo siguiente con respecto a su deseo de crecimiento profesional: "Debo confesar, con cierta timidez, que esa ambición ha seguido siendo una gran fuerza en mi vida y sólo ha disminuido en estos últimos años, al acercarme a la edad que tenía mi padre cuando murió" (p. 19).

El tono de confidencia lo hace descubrirse dividido. El padre aparece como un punto límite. Al respecto, es dable considerar que tanto lo sostenido por Reik sobre el poder ir más allá de los dichos de su padre y ocupar el lugar vacante dejado por Abraham, tras obtener el reconocimiento del padre del psicoanálisis, así como, al mismo tiempo, la prohibición de superar al padre y la incredulidad con respecto a viajar tan lejos, que expresa un empobrecido Freud, permiten reflexionar sobre lo que la escena analítica alecciona acerca del duelo: que el padre deje de ser una "referencia desesperante" (Jinkis, 1994, p. 18):

> "En cualquier caso, es nuestro énfasis, el éxito alcanzado no se logra como triunfo sobre el padre […] no se puede superar al padre. Hablar de 'superar al padre' tiene el mismo sentido desestimable que decir 'superar a Platón'. Por supuesto que hay odios, vergüenza y también piedad, pero proponer este afán como objetivo del análisis es hipotecar una vida para ofrecerla en homenaje a la grandeza discutida". (p. 18)

El analista y su duelo

Nos negamos de manera terminante
a hacer del paciente
que se pone en nuestras manos en busca de auxilio
un patrimonio personal y a plasmar por él su destino.
Sigmund Freud (1992b, p. 160)

Dentro del marco de las sesiones que Reik sostiene con Freud, resulta de interés recuperar dos intervenciones realizadas por el padre del psicoanálisis. Para ello es necesario destacar la relación que mantiene Reik con su esposa Ella, a quien conoce desde los ocho años, con quien se reencuentra a sus diecinueve y, finalmente, con quien se casa a los veintiséis. Es un vínculo de un amor muy puro, casto: "me pareció que había encontrado a la Santa Virgen", dice el autor (Reik, 1965, p.74). Con el correr de los años, comienzan a aparecer profundos deseo de muerte de su parte hacia Ella, que van en clara simetría con la insatisfacción sexual que caracterizaba a la pareja. Incluso, entabla diversas relaciones amorosas con sucesivas mujeres: "una mujer para el alma, la otra para el cuerpo" (p. 114); de este modo, logra poner a raya la angustia que lo invade, aunque de manera transitoria.

El tiempo y las amantes transcurren y la insatisfacción y la hostilidad hacia Ella van en aumento. Tampoco después de casados consiguen una armonía sexual: "Me desquitaba con mi joven esposa […], le estropeaba sus pequeñas e insignificantes diversiones […]. Yo era un asesino de alegrías" (p. 163) –es fundamental resaltar aquí el adjetivo *asesino*–. Ella enferma gravemente de una afección cardíaca y respiratoria y, a pesar de que el médico lo desaconseja, tienen un hijo, Arturo. No obstante, las ideas de muerte hacia su joven esposa cobran otra fuerza. Reik se halla asfixiado, atormentado por una "calamidad inminente" (1965, p. 176); alterna entre abstinencia sexual absoluta y diversas aventuras amorosas, se retira de la vida científica y de placeres mundanos.

En esta sintonía, es importante destacar el relato de una "terrible experiencia" sufrida tras haber mantenido una unión sexual con su mujer luego de una necesaria y acostumbrada distancia entre ambos: "Vi a mi esposa luchando por recuperar el aliento […], tuve que admitir que la tentación de acercarme a mi mujer estaba asociada con la visión de verla morir en mis brazos" (p. 203). Por entonces, Reik se enamora de otra mujer, pero debido a la enfermedad mortal de su esposa se ve impedido de divorciarse.

En este estado acude a Freud: abrumado por la angustia, con accesos de mareos, vómitos, diarreas y con la clásica opresión en el pecho que desemboca en numerosos traslados en ambulancia. Reik trabaja excesivamente para pagar el tratamiento y los excéntricos gustos de su esposa.

Finalmente, durante el encuentro con Freud se produce un giro decisivo. A lo largo de varias citas le menciona a Freud todas las cuestiones mentadas arriba, pero en la última sesión –luego Reik volvía a vivir a Berlín– nota que su maestro escucha sus cavilaciones y temores en un resonante silencio. Solo al final, y en tono de interrogación, su voz se deja oír baja y firme, y el eco resuena en él por mucho tiempo: "¿Recuerda usted la novela *El asesino* de Schnitzler?" (p. 211) –este significante, el de *asesino*, insiste de manera considerable,

a la vez que remite a la novela conocida por ambos y cuyo autor es admirado por Reik.

Esta intervención, cercana a la cita que conduce al enigma, le resulta incomprensible y lo deja absorto –según sus propias palabras, fue un "experimento psicológico bajo una forma indirecta" (p. 221). Mientras aguardaba una explicación, encuentra en Freud un renovado silencio. Inmediatamente se le aparece una suerte de revelación. Es importante seguir su relato: "pero entonces ocurrió otra cosa: durante un segundo un súbito y leve mareo […], el eco de una melodía familiar. Me oí a mí mismo decir: ¿Ah, es eso?" (p. 211). No se produce, pues, una comprensión o explicación mutua de lo sucedido; más bien lo que ocurre es la caída de una identificación imaginaria con el personaje de la novela, en cuya historia Reik encuentra un tinte similar a la suya. En palabras del discípulo: "era como si a uno le mostraran las fotografías de una persona desconocida que nos recuerda a alguien, y de pronto uno comprende que la imagen en la fotografía se parece a uno mismo" (p. 215).

Alfredo, el personaje de la obra de Schnitzler (2018), también quiere separarse –tras un erosionado matrimonio– de Elisa, que sufre una afección cardíaca, a fin de entablar una relación con Adela. No obstante, tras la recuperación de su esposa, Alfredo intenta infructuosamente envenenarla en varias ocasiones, hasta que por fin ella muere en sus brazos en pleno coito.

Trabajo del analista, el de Freud, que apunta a una caída del ser, esto es, en el caso de Reik, *ser el asesino* con el cual se acercaba, de modo siniestro, al personaje de la novela. De ese modo, Freud no le rechaza el ser, no le dice que no es un asesino, tampoco se lo confirma, ni le explica lo que supuestamente quiere. Con ello, se produce un vaciamiento de sentido, al ocupar el analista el lugar del incauto que no sabe qué va a decir el paciente.[2] La interpretación de Freud es eficaz en tanto restituye a la fantasía en su función de sostén del deseo neurótico; le hace posible al paciente volver a armarse en su yo y salir de la escena que lo atormentaba.

Tras la pregunta, el autor refiere que una vez que la sorpresa pasa se halla en "terreno familiar" (p. 224); por tanto, se infiere que lo familiar había dejado de serlo –ya se habló lo suficiente sobre lo ominoso. En consecuencia, narra que al salir del consultorio, después de deambular un buen rato, encuentra alivio y se siente orientado: "como si se hubiese hecho un claro en medio de una densa niebla […]. Los ataques nunca se repitieron" (pp. 225/6).

Ahora bien, es importante pasar a la siguiente intervención, ya que permite zanjar una diferencia radical con la primera, al observarse un atisbo sugestivo que facilita la identificación con el analista; hecho que, es sabido, se mide por sus efectos reflejados en las contiguas frases rescatadas del libro.

Reik narra que al despedirse de Freud este le apunta: "lo habría creído más

2. "Si él [por Freud] me hubiera dicho inmediatamente 'usted quiere que su esposa muera para poder casarse con esa otra joven', no solo me hubiera producido un choque, sino que no le habría creído" (p. 221). Después, prosigue: "Freud no me dio una explicación sino que hizo que yo la encontrara solo" (p.223). Freud (1993g/1905) procede tal cual el trabajo a darse con la escultura, *per vie di levare*, en vez de agregar, quita de la piedra todo lo que la recubre.

fuerte" (p. 227). Allí se trasluce lo que Freud, desde su yo, esperaba de su discípulo, es decir, no anula su juicio más íntimo, le expresa lo que presuponía. Con esas palabras, Freud antepone su yo y adjudica un Ser que, se está al tanto, es un lugar de objeto en relación al Ideal, el cual, a su vez, va de suyo con la demanda. En esta dirección, se entiende que *ser fuerte* para Reik desembocará en una respuesta a Freud: *ser fuerte* frente a los momentos adversos de la vida se constituye en una de las "adquisiciones valiosas de esa sesión" (p. 227). Aquí, Freud procede como el pintor ante el lienzo, actúa *per vie di porre,* o sea, agrega; y Reik se adhiere con todo su ser a este añadido. Resulta inevitable que este adjetivo, el de *fuerte*, con el correr del tiempo, le retorne constantemente a la memoria, al punto de replicarlo con sus pacientes. Además, en otro pasaje, hará referencia a la "fortaleza yoica" (p. 240) que halló en la figura de Freud y en esa última escena de la sesión. Será este ser que tiende a un Ideal el que Reik se encargue de sostener de manera sacrificial hasta la muerte de Ella: "respondí desde las profundidades de mi carácter" (p. 235).

En Freud, Reik encuentra un Otro que le brinda el nombre de lo que tiene que ser, querer o tener, esto es, el falo en lo simbólico para alcanzar a ese Otro. Ser *fuerte* sería ese nombre que *promueve la identificación con el analista*: "Freud no fue solo para mí el modelo de un hombre, como si en su personalidad se combinaran todas las cualidades que, para mí, un hombre debía poseer: integridad y coraje moral con *fortaleza* e ingenio" (p. 240).

Es importante destacar los efectos de esta última intervención de Freud, dado que permite establecer cierta contraposición con lo que enuncia en gran parte de su obra, al asignarle a la abstinencia un valor central en el análisis: no convertir al paciente en un patrimonio personal o de exigencia de Ideal alguno, menos aún permitirse el regocijo por ello (1992b/1919).

Es aquí, entonces, en donde recae para Lacan (2004) el *duelo del analista*, a propósito de una de las definiciones que Freud (1993f/1917) elabora sobre el duelo en relación con el Ideal. El *duelo por el Ideal* incumbe al analista en su posición: el analista debe ausentarse de todo Ideal del analista (Lacan, 2004, p. 428). Se está al tanto de que el Ideal conduce al Otro, el matema I(A) conlleva aislar un significante –el de fuerte, en el caso de Reik– para proveer al Otro de omnipotencia. Si la I de la fórmula I(A) también es entendida como el uno en números romanos, el ideal simbólico es traducido en tanto Uno de A; en fin, se trataría de hacer Uno con el Otro, lo cual le confiere su poder oscuro.

Por lo tanto, a propósito del Ideal del analista, tan propio de las instituciones o asociaciones analíticas que lo estipulan regladamente, no se ignora que es en el *duelo por el Ideal* donde se centra el *deseo del analista* que apunta a la carencia del ser: "el analista 'analiza con su fantasma' o analiza con el objeto *a*" (Baños, 2012, p. 59).

Finalmente, se espera que la advertencia freudiana, situada en el epígrafe, acerca de la negativa del analista a plasmar en el lugar del paciente su propio destino, recobre, tras el recorrido realizado, un mayor relieve. Esa frase, por otra parte, puede leerse en sintonía con una idea que Freud (1993b) plasma años después al asimilar la mirada del padre con el hipnotizador que sugestiona.

Consideraciones finales

> *–Y tú, sin sombra ya, duerme y reposa,*
> *larga paz a tus huesos…*
> *Definitivamente,*
> *duerme un sueño tranquilo y verdadero.*
> Antonio Machado (2022, p. 15)

> *El triste héroe recuerda la siesta del padre, que hacía bullir en el niño un "terror encendido contra Dios" en cuanto abría la puerta del comedor y observaba a hurtadillas al padre adormilado […] "Siempre dormía sentado en un sillón de respaldo alto. Miraba obsesionado a ese ser inasequible. Media hora más tarde, su padre venía a verle a su habitación y tomaba allí el café. Así, cada tarde, celebraba en secreto la resurrección del muerto".* (Kőhler, 2021, p. 118)

Acaso esta referencia que Andrea Kőhler rescata del libro *La dedicatoria*, de Botho Strauss, sea una buena manera de sintetizar parte del recorrido de este escrito. Se ha visto que el duelo por el padre entraña tanto la pérdida del padre Ideal como lo terrible de su muerte. Ambos tópicos están marcados por la culpa, la ambivalencia y la piedad filial; de tal manera se ha de recordar al piadoso y fiel Eneas, cuyo destino está signado por el acatamiento retrospectivo de las palabras de su padre muerto, Anquises.

Al respecto, Freud enuncia que de la pérdida de su propio padre no puede "borrar sus huellas" –con lo cual, resulta imposible pensar en una restitución íntegra del objeto perdido–, y advierte que el infernal camino luctuoso que deberá atravesar conduce, en un borde entre la escritura y el doloroso silencio, a la creación de una obra: el *Libro de los sueños*.

La temática de la angustia y lo siniestro se enhebran en todo el recorrido del presente texto. Lo siniestro o la angustia en su dimensión más esencial difieren de la angustia señal al aparecer de manera súbita, es decir: el sujeto perderá la capacidad de espera de advenimiento de un incierto suceso, este tan solo irrumpe. De ese modo, se ha visto que Freud incluye, de manera paradójica, al duelo como un fenómeno rotundo de lo siniestro. No obstante, es dable considerar que ante la irrupción de lo inquietante el duelo no estará cumpliendo con su función. Si ante la pérdida del objeto con quien el duelante ha realizado una alianza narcisista se produce un agujero en lo real, un abismo en la existencia, el necesario trabajo de elaboración del edificio simbólico se verá imposibilitado al producirse una disrupción en las leyes universales de la cotidianidad, una alteración del orden de las cosas y de la escena en donde se sostiene el yo –el funesto efecto que las sombrías apariciones espectrales producen vienen a dar cuenta de ello.

En esta vía se destaca el valor de las conmemoraciones luctuosas que permiten constatar que los difuntos no son meros restos mortales sin valor social y cultural. Las pompas fúnebres humanizan e introducen un orden simbólico en el que no sólo se separan los vivos de los muertos, sino que también se les brindará diferente destino –y tú, *sin sombra ya*, duerme y reposa.

El "caso Reik" indica que el luto también confronta al duelante con el vacío de la causa y con el agobiante intento del sujeto por colocar al padre en el primer y último punto de referencia de todas las

cosas. Así, a la incertidumbre y la soledad que comportan su pérdida o la caída de su idealización, el neurótico la transforma en orfandad o desabrigo. Frente a su ausencia, las diversas modalidades de retorno del padre no habrán de faltar.

A su vez, se está al corriente de que el duelo por el Ideal incluye al duelo del analista, que tendrá que lidiar con la inevitable tensión producida entre lo que se obtiene y lo que se debería alcanzar para verse amable ante el Otro. Sucede que el Ideal es el punto de apoyo desde donde el sujeto se observa siendo visto por el Otro, y así se satisface. Ausentarse de todo lugar Ideal, ponerlo a la mayor distancia posible con el objeto *a*, le permite no ignorar el carácter de señuelo que tiene el objeto de amor. El deseo del analista se basa en la condición de que ningún objeto del fantasma vale más que el otro. En el caso contrario, sus aspectos resistenciales lo llevarán a colocarse en el paterno y sugestivo lugar de intentar demarcar el destino del analizante –desde allí, tal como señala Freud (1993d), se está a un solo paso de sumir al paciente en la dimensión de lo inquietante–, con lo cual quedaría evidenciado que el analista no ha "aprendido la lección del duelo" (Baños, 2012, p. 32).

Referencias:

Baños, L. (1989). Con Freud. En Argumentos N° 2. *PASE (AL) PÚBLICO.* Escuela de Psicoanálisis Sigmund Freud.

(1993). Clínica del duelo. En Con(b)ocatoria psicoanalítica. *Cuartas Jornadas: acerca de la clínica psicoanalítica*. Cromo Gráfica.

Baños, L. y Steinberg, I. (2012). *Dificultades de la práctica del psicoanálisis*. Homo Sapiens.

Caillois, R. (1970). *Imágenes, imágenes…* Sudamericana.

Derrida, J. (2012). *Espectros de Marx*. Trotta.

Esquilo (2006). Los siete contra Tebas. *Tragedias.* Gredos.

Eurípides (2008). Las suplicantes. *Teatro completo I.* Terramar.

Freud, S. (1988). *Epistolario.* Tomo III. Orbis

(1992a). Lo ominoso*. Obras completas*. Vol. XVII. Amorrortu.

(1992b). Nuevos caminos de la terapia psicoanalítica*. Obras completas*. Vol. XVII. Amorrortu.

(1993a). La interpretación de los sueños. *Obas completas*. Vol. IV. Amorrortu.

(1993b). Psicología de las masas y análisis del yo. *Obras completas*. Vol. XIII. Amorrortu.

(1993c). El Moisés de Miguel Angel. *Obras completas*. Vol. XIII. Amorrortu.

(1993d). Tótem y tabú. Algunas concordancias en la vida anímica de los salvajes y de los neuróticos. *Obras completas*. Vol. XIII. Amorrortu.

(1993e). Sobre psicoterapia. *Obras completas.* Vol. VII. Amorrortu.

(1993f). Duelo y melancolía. *Obras completas*. Vol. XIV. Amorrortu.

(1994). Dostoievski y el parricidio. *Obras completas*. Vol. XXI. Amorrortu.

(2006). Carta a Romain Rollan (Una perturbación del recuerdo en la Acrópolis). *Obras completas.* Vol. XXII. Amorrortu.

(2008). *Cartas a Wilhelm Fliess*. Amorrortu.

Gusmán, L. (2005). *Epitafios. El derecho a la muerte escrita.* Grupo editorial Norma.

Homero (2012). *Ilíada*. Centro Editor de Cultura.

Jinkis, J. (1994). Más lejos que el padre. En *La acción analítica.* Homo Sapiens.

Jones, E. (1997). *Vida y obra de Sigmund Freud*. Tomo III. Lumen-Hormé.

Kohler, A. (2021). *El tiempo regalado. Un ensayo sobre la espera*. Libros del Asteroide.

Lacan, J. (2003). *La familia.* Argonauta.

(2004). *La transferencia. Seminario N°8*. Paidós.

(2005). *La ética del psicoanálisis. Seminario N° 7*. Paidós.

(2008). *La angustia. Seminario N°10*. Paidós.

(2014). *El deseo y su interpretación. Seminario N° 6*. Paidós.

Lobov, J. (2010). La escritura del duelo. En *Conjetural Revista Psicoanalítica N° 53*. Sitio.

Machado, A. (2022). En el entierro de un amigo. En *Poemas esenciales.* Salvat.

Reik, T. (1965). *Confesiones de un psicoanalista*. Horme.

(1975). *Variaciones psicoanalíticas sobre un tema de Mahler*. Taurus.

Schnitzler, A. (2018). El asesino. En *Nueve relatos breves sobre el amor, el juego y la muerte.* Guillermo Escolar.

Virgilio (1995). *Eneida*. Planeta DeAgostini.

Cuidar a los que cuidan, para que puedan cuidar

Caring for those who care, so that they can care

Laura López Papucci*

Resumen

En el presente escrito se recupera el trabajo sobre una experiencia comunitaria en el primer nivel de atención en una instancia de formación académica. Se reconstruye la historia de la creación del Espacio de Juego para niños y sus adultos referentes como dispositivo orientado al abordaje del sostén de la función adulta en la transmisión de los cuidados con un niño. Se explicitan las hipótesis iniciales y los presupuestos teóricos que lo fundamentan. Se exponen las preguntas que se fueron abriendo a medida que comenzaba a funcionar el Espacio y las que aparecieron en el intercambio y la interlocución con otros.

Se parte de relevar la creciente patologización de las infancias y se arriba a desplegar las tramas de crianza que constituyen a los niños. En este trayecto se advierte que las tramas vinculares quedan atrapadas frecuentemente en repeticiones de situaciones traumáticas en los adultos que dificultan inscripciones filiatorias y la necesaria asimetría de cuidados. Así, queda expuesto que el dispositivo surgió en principio para dar respuesta a las problemáticas que atañen a las infancias y luego comenzó a orientarse (sin perder su objetivo inicial) al abordaje de la función del adulto en la transmisión de los cuidados que requieren las infancias.

Palabras clave: Dispositivo grupal - Cuidado - Sostén - Infancia - Juego -Trama de crianza

Summary

In this paper, the work on a community experience at the first level of care is taken back to an instance of academic training. It reconstructs the history of the creation of the Play Space for children and their referents adults as a device oriented to the approach of the support of the adult

* Psicóloga especialista en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria (UNR). Magíster en Infancia e Instituciones (UNMDP). Actualmente se desempeña como psicóloga en los centros de salud provinciales Nº8 Independencia y Nº20 Esperanza

function in the transmission of care with a child. The initial assumptions and theoretical assumptions on which they are based are explained. It sets out the questions that were opened as the space began to operate and those that appeared in the exchange and dialogue with others.

It starts by addressing the growing pathologization of childhood and goes on to develop the patterns of upbringing that constitute children. In this path, it is noticed that the linking threads are often trapped in repetitions of traumatic situations in adults which hinder filiation inscriptions and the necessary asymmetry of care. Thus, it is clear that the device was originally designed to respond to problems affecting children and then began (without losing its initial objective) to address the role of adults in the transmission of care required by children.

Key words: Group device - Care - Support - Childhood - Game - Parenting plot

Introducción

El siguiente artículo fue escrito sobre la base de la tesis de Maestría en Infancias e Instituciones[1] *Cuidar a los que cuidan para que puedan cuidar: dispositivo "Espacio de Juego para niños y sus adultos referentes*" de autoría propia, dirigida por la Mg. Mónica Castaño y en la que se profundiza el trabajo de indagación iniciado en la Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria. Durante la especialización se realizaron prácticas en la Sala de Internación Pediátrica de un hospital general. Allí tomamos conocimiento de los dispositivos lúdico-clínicos instalados como estrategias de trabajo con los niños internados y sus familias. Para la realización del TIF[2] indagamos cómo estos dispositivos posibilitan (para los integrantes del equipo de salud) el abordaje de lo que le acontece al niño y su familia desde una construcción interdisciplinaria.

A partir de la participación en el equipo de un centro de salud de la zona norte de la ciudad de Rosario, participación que se remonta a los tiempos de cursado de la maestría y aún continúa, nos propusimos recuperar una experiencia de trabajo comunitario en el primer nivel de atención en una instancia de formación académica. En esta ocasión (y siguiendo una línea de continuidad con el trabajo actual[3]) se indagó acerca del "Espacio de Juego para niños y sus adultos referentes" en tanto dispositivo orientado al abordaje del sostén de la función adulta en la transmisión de los cuidados con un niño.

Esa labor no ha sido en soledad, sino siempre con otros: los compañeros de trabajo cotidiano, los compañeros en la formación, la directora de tesis, las jurados[4]

1. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) dirigida por Mercedes Minnicelli.
2. Publicado en la Revista *Barquitos Pintados. Experiencia Rosario* N° 2 bajo el título "Prácticas interdisciplinarias en infancia: dispositivos facilitadores"
3. Plasmado también en Donato (comp.) (2022) *Experiencias de escribir la experiencia. Volumen III. Psicólogos/as en las instituciones públicas* bajo el título "Cuidar jugando".
4. Silvia Grande UNR, Patricia Weigandt CURZA-UNCo y Magdalena Filgueira Udelar

(sus aportes forman parte también de esta escritura) y las maestras[5] (en tanto transmisoras de sus experiencias y soporte necesario). En particular hacemos mención a Lili Baños con quien comenzamos a supervisar gracias a la especialización. Su principal transmisión estuvo ligada a ubicar la dificultad en el seno mismo de nuestra práctica. De esta manera, nos proponía no renunciar a los obstáculos y nos impulsaba a trabajarlos.

Tanto la realización de la tesis como su reescritura en formato de artículo nos permitieron (en el marco de la Universidad) profundizar el análisis de las prácticas en territorio. Esto no ha sido sin dificultades, ni en el desarrollo de la práctica misma ni en el intento de transmitirla. Recuperaremos aquí la historia de la construcción del Espacio de Juego, las hipótesis iniciales, los presupuestos teóricos, las preguntas que se fueron abriendo a medida que comenzaba a funcionar el dispositivo y las que aparecieron en el intercambio y la interlocución con otros, ya que todo ello forma parte del proceso de trabajo.

Espacio de Juego para niños y sus adultos referentes

El Espacio de Juego para niños y sus adultos referentes es un dispositivo grupal mediado por el juego llevado adelante desde el año 2016 en un centro de salud de la zona norte de la ciudad de Rosario. El mismo se propone como modo de intervención en problemáticas que atañen a las infancias en el primer nivel de atención de la red de salud de la provincia de Santa Fe.

Desde la propuesta inicial que le dio origen hasta la actualidad, dicho espacio se ha ido modificando (a causa de los devenires organizacionales, históricos, políticos y sociales) manteniendo siempre sus principios fundamentales: las coordenadas que lo fundan como dispositivo, lo grupal, el juego, la transmisión del cuidado.

Este dispositivo (que a partir de ahora nombraremos, de modo abreviado, Espacio de Juego) surgió en un momento particular en la historia de atención de dos centros de salud muy cercanos en la zona norte de la ciudad de Rosario. Por aquel entonces (a finales del año 2016) se habían realizado traslados de profesionales psicólogos en ambas instituciones y, como consecuencia había quedado vacante para los equipos (y para las personas que allí se atienden) la posibilidad de dar respuesta a situaciones de salud mental. Esto produjo una especie de acumulación a la espera de poder ser trabajadas: la famosa lista de espera que se suele confeccionar en estos casos. Ante la cantidad de situaciones que aguardaban respuesta, se organizó en cada centro de salud una admisión con una modalidad interdisciplinaria. Cada una con su particularidad según las características y la historia de cada institución.

Las entrevistas que se fueron sucediendo en ambos efectores permitieron una lectura de situación en términos amplios. Por un lado, se advirtió el aumento de las demandas por padecimientos en poblaciones de niños con derechos

5. Iris Valles, Silvia Grande, Lili Baños, Marisa Masueco, Graciela Bersanker y Olga Waisman

vulnerados que llegaban desde otras instituciones en las cuales se leen estos padecimientos, y el reclamo inmediato hacia salud con una demanda y/o respuesta de medicalización y patologización de esos padecimientos. Por otro lado, se relevaron una gran cantidad de consultas (por motivos variados) de mujeres de entre 20 y 40 años de edad que tenían en común encontrarse con muchas dificultades para el cuidado de sus niños.

Estas entrevistas nos dieron un panorama general respecto de las infancias y de sus adultos responsables. A partir de la gran demanda de atención psicológica individual para niños (a la cual no era posible ni ético dar respuesta en esos términos) y de lo que se escuchaba en las entrevistas con estas mujeres madres, se pensó en crear una instancia grupal. Consideramos que ésta podría instalarse como modo de apertura de lo que llegaba coagulado en un enunciado o rótulo y a su vez nos permitiría un diagnóstico de situación más afinado, es decir, situación por situación.

Nos propusimos ofrecer un espacio grupal como modo de alojar y dar respuesta a cada pedido. Por tratarse de niños, proyectamos un espacio en el que el jugar tuviera un lugar central (más adelante desarrollamos con más profundidad este punto). Como condición de participación se solicitó la compañía del adulto que realizaba la consulta para incluirlo en el posible diagnóstico de situación. Ya con el dispositivo en marcha, fuimos ubicando distintas cuestiones.

En principio advertimos la dificultad de los adultos para jugar y, más aún, para jugar con sus niños, propiciar o sostener el juego. También situamos que la propuesta de un espacio amable que invitaba a jugar iba a contrapelo de la estigmatización y el señalamiento de las dificultades en los niños. En todo caso, el tránsito por ese espacio nos daría la pauta de la necesidad de un tratamiento individual o no. Asimismo, percibimos que en la situación de juego de las profesionales con los niños eran posibles señalamientos que aliviaran a los adultos frente a, por ejemplo, un posible diagnóstico de autismo. Por último presenciamos cómo los niños son agentes de salud entre ellos y cómo las madres encontraban un espacio de descanso al compartir relatos de crianza y comenzar a acompañarse.

Primeras problematizaciones

A partir de las entrevistas de admisión interdisciplinarias que dieron origen al dispositivo se fue configurando lo que luego quedó aun más expuesto: que la mayoría de los adultos tenían en común no contar con soportes para el cuidado de sus pequeños debido tanto al debilitamiento en su tejido social y/o red vincular como a condiciones de vulnerabilidad. En dichas entrevistas y en el trabajo grupal comenzaron a desplegarse la trama de crianza de los niños, los modos de vida y de lazo de las familias. En este punto en los equipos se produjo un pasaje de la ontologización en los niños de diagnósticos individuales a la posibilidad de pensar en las tramas vinculares.

Este pasaje fue posibilitado porque en nuestra práctica partimos de dos cuestiones básicas. La primera de ellas es concebir a la infancia como el momento de constitución subjetiva de los seres humanos, posibilitada por los cuidados que ejercen los adultos para con sus niños en una nece-

saria asimetría. La segunda se basa en ubicar que los adultos referentes de los niños se encontraban en serias dificultades para ejercer esos cuidados debido a sus propias condiciones de vulnerabilidad.

Así, esta experiencia permitió a los equipos abordar un nuevo objeto que se fue delineando en la práctica misma: la trama de cuidados. Al mismo tiempo surgieron nuevas preguntas. ¿Es posible la transmisión del cuidado a quienes no lo han vivenciado para que puedan ejercerlo con sus infantes? ¿Es posible instalar para los adultos la asimetría necesaria que ubica al niño en su desamparo estructural y al adulto en función de sostén? ¿Es posible asumir la función adulta en relación a un niño cuando el adulto ha tenido cercenada su propia infancia? ¿Es posible recuperar juego, en tanto modo de elaboración primario, cuidado, infancia para aquellos a quienes se apela como adultos responsables de estos niños? ¿Puede un dispositivo sostener en términos winnicottianos a los adultos para que en ellos se inaugure o se potencie esta función para con sus niños?

A medida que el Espacio de Juego se fue instalando como modo de trabajo, surgieron dos nuevas hipótesis. La primera de ellas es que *los cuidados no se enseñan sino que se transmiten*. Con esto nos referimos a que los cuidados se ejercen en un campo de experiencia conjunta entre el niño y el adulto, a través de lo que el adulto signifique de aquello que el niño expresa como puede. Así, la interpretación que el adulto haga de la necesidad del niño y cómo le dé respuesta, va a depender del bagaje de experiencias de su propia historia.

En este sentido ubicamos la segunda hipótesis: *las dificultades de cuidado de los adultos responsables de los niños que son derivados al dispositivo forman parte de sus entramados constitutivos*; de las propias dificultades que ellos han transitado en su infancia, en el momento de su constitución subjetiva, en sus desamparos estructurales.

De esta manera, un dispositivo que nace en principio para dar respuesta a las problemáticas que atañen a las infancias, comienza a orientarse (sin perder su objetivo inicial) al abordaje de la función del adulto en la transmisión de los cuidados con un niño.

En este recorrido, los conceptos de cuidado, sostén, juego y dispositivo nos resultaron fundamentales para orientar la experiencia. Definimos al *cuidado* como el modo de auxiliar a las cría humana en su inicial desvalimiento para su subsistencia. Ubicamos a los niños en su desamparo estructural (Zelmanovich, 2011), lo cual los sitúa en una asimetría de cuidados (Stolkiner, 2017) en relación con sus adultos de referencia. Asimismo, señalamos que para que un adulto pueda ejercerlo requiere contar con el respaldo de sus lazos cercanos y el ambiente social inmediato (Winnicott, 2011). Entendemos al *sostén* como un concepto que se funda en lo que el cuidado brinda en tanto experiencia de estar amparados frente al desvalimiento (Winnicott, 2011). Más adelante precisaremos la concepción de *juego* pero por ahora señalaremos que es constitutivo y se instala como modo de elaboración de aquello que nos acontece (Freud 1992, 2006).

Por último, precisamos el término *dispositivo* como un conjunto de prácticas no naturales, sino instituidas que nos pueden capturar o hacer recuperar el protagonismo frente a lo inabordable (Minnicelli, 2013). Nos permite visibilizar aquello que

se encuentra opaco y enunciar lo silenciado. Posibilita el despliegue de algo que no se está en condiciones de abordar porque no ingresa al campo de la demanda (Grande, Baños, Valles, 2001). Brinda las condiciones para que algo pueda ser trabajado. Se pretende obtener un efecto con él (Agamben, 2011).

Re-construcción de las problemáticas abordadas

Cuando reconstruimos las problemáticas que motivaron la creación del dispositivo, en un primer momento ubicamos cuatro grandes conjuntos. Profundizando en cada uno de ellos, situamos que los tres primeros —problemas de conducta derivados por las escuelas, violencias hacia las infancias y problemas del desarrollo— pueden subsumirse en el último: dificultades en relación a los vínculos primarios. Al analizar en detalle cada agrupamiento nos confrontamos con la creciente patologización de las infancias. Coincidimos con Stolkiner (2017) en que esta operatoria de objetivación de problemáticas más amplias en los pequeños, se produce por un triple movimiento: individualizarlas en cada niño (o sea, considerarlas un problema del individuo); reducir el padecimiento a la psicopatología; y ontologizar el cuadro psicopatológico reduciendo a él, el ser del sujeto.

Visualizamos esta operatoria en la reiteración de los pedidos de atención psicológica individual para los niños a partir de pseudodiagnósticos que coagulan y silencian lo que les acontece. Cuando se despliegan las historias respecto de las condiciones en las que nacen y crecen estos niños, emerge la trama que los constituye. Al reconstruir las historias de vida de aquellos que hoy se encuentran en posición de ejercer los cuidados que sus pequeños requieren, nos encontramos con que en muchos de ellos hay una corta distancia temporal haber sido niños y haber devenido madres o padres. A su vez, nos anoticiamos que en su propia infancia presentaban dificultades similares a las que actualmente padecen sus hijos.

En este punto, hallamos dos cuestiones en las que resulta pertinente detenernos. La primera de ellas es que estas situaciones dan cuenta de que a los adultos referentes actuales de los pequeños, se los ha destituido en su momento de su lugar de niños. Ha quedado perdida para ellos la asimetría protectora (Bleichmar, 2010), base del vínculo adulto-niño. De esta manera, las tramas vinculares quedan atrapadas frecuentemente en repeticiones de situaciones traumáticas en los adultos (violencias, abusos, expulsiones prematuras) que dificultan inscripciones filiatorias. Ubicamos a la filiación como el proceso simbólico que instituye un sujeto y permite su inscripción en una genealogía (García Reinoso et al., 2018).

La segunda cuestión hace referencia a una de las características del cuidado de los niños: para que un adulto pueda ejercerlo requiere contar con el respaldo de sus lazos cercanos y el ambiente social inmediato (Winnicott, 2011). En relación con ello actualmente asistimos a "la fragilización de las formas familiares [y] a la creciente ruptura de lazos societales comunitarios que acompaña las formas de desarrollo actuales del capitalismo y la creciente inequidad" (Stolkiner, 2017, p.103).

En estas condiciones (de fragilización de la estructura social y labilización de los

soportes que una familia precisa para hacer frente a los cuidados de los más pequeños) nos encontramos comprometidos a repensar cómo se construyen las problemáticas que atañen a las infancias en la comunidad de adultos, incluyendo a las instituciones. Patologizar a los niños haciendo un recorte individual de una problemática más amplia transformándola en su condición de existencia, en su "ser", desliga lo que les sucede de la trama más amplia que los constituye y que no está tejida solo de los lazos familiares sino que incluye a la sociedad en su conjunto –representada por las instituciones–. El Espacio de Juego se propone como modo de resituar estas cuestiones, permitir su apertura, otras lecturas posibles y un modo de abordaje en consonancia con ello. Contar con otros, entramar a los adultos permite ubicar lo filiatorio desde otra perspectiva, abordar esa trama relacional trascendiendo lo que García Reinoso entiende como privatización de las referencias filiatorias. En este sentido, nos advierte (García Reinoso et al., 2018) que el sujeto humano es un sujeto constituido en relación al Otro, es decir que las instituciones sociales son depositarias de funciones constituyentes de la subjetividad. La familia es mediadora del orden imperante, por lo tanto, si este orden es repetitivamente traumático los padres, en situaciones de extremo desamparo ellos mismos, no pueden ser soporte para la vida psíquica de sus hijos. Las funciones simbólicas sólo podrán ser ejercidas si la madre y el padre tienen lugar en la trama social.

La construcción y el sostenimiento de la subjetividad tiene sus condiciones políticas y éticas: son responsabilidad del sistema social y no pueden imputarse a las familias la responsabilidad única por los daños que sufren o actúan los niños (García Reinoso et al., 2018). La autora nos interpela respecto de la responsabilidad por el cuidado de las infancias interrogando el orden de la responsabilidad en lo social. Esto desplaza a los niños de constituirse en una forma de propiedad privada. Así como también nos incluye como actores institucionales en la trama social.

Características del dispositivo

Recapitulando, partimos de describir el arrasamiento de la asimetría de cuidado y ponemos en valor la intervención del Espacio de Juego como dispositivo destinado a instituir esta asimetría desde el sostén social. Por medio del espacio, los centros de salud apuestan a dar respuesta al padecimiento infantil alojando esta problemática desde un posicionamiento no moralizante en torno a la cura –como adoctrinamiento– sino en su dimensión de cuidado como extensión del concepto de sostén (Winnicott, 2009) desde el lugar de responsabilidad que compete a las instituciones.

Esto se ve posibilitado por las características propias del Espacio de Juego en tanto dispositivo. Una de ellas es su permanencia en tiempo y espacio y su ritualización, esto permite un orden que apacigua, al volver predecible lo que allí acontece, brindando estabilidad en un contexto de marcada imprevisibilidad. Otra característica es su modo de organización que regula el tiempo y permite cortes diferenciales: alternancias subjetivantes. Finalmente, su estructura ofrece condiciones de confiabilidad para lanzarse

a la aventura de jugar, al filo de la ficción (Montes, 2001), amparados por quienes coordinan y se encuentran en función de sostén y cuidado de quienes participan.

Respecto de las intervenciones que se realizan, la primera de ellas es escuchar al niño y al adulto. A partir de allí se les hace un lugar (hecho de reconocimiento), se los invita a un espacio grupal (mediatizado por el juego) que los aloje. Este acto de hospitalidad de quienes coordinan se sustenta en dos cuestiones. En la empatía que permite ubicar el desamparo del semejante como estructural: actual, en los niños; histórico, en los adultos. Y en el reconocimiento de las fragilidades actuales de los adultos en relación a la labilidad de los lazos que se precisan para la crianza.

En esa línea, se explicita la posición de quienes coordinan el dispositivo en disposición de cuidado y sostén. Este posicionamiento no surge de saberes disciplinares sino de ubicar al otro como semejante que interpela nuestras propias certezas (Stolkiner, 2013). Esta perspectiva le da a la intervención un sentido subjetivante a contrapelo de la objetalización que se señala en los procesos de patologización.

En estas condiciones es que se invita a jugar ya que consideramos que el juego es constitutivo y permite la elaboración psíquica (Freud, 1992, 2006). Es una capacidad, un proceso activo que se está realizando, un movimiento (Pontalis, 2007). Inaugura la zona transicional (entre lo subjetivo y lo que se percibe de manera objetiva) que dará lugar a las experiencias culturales (Winnicott, 2007). Funda la creatividad, en tanto conservación durante toda la vida de lo que en rigor pertenece a la experiencia infantil: la capacidad de crear el mundo (Winnicott, 2009). Brinda condiciones de visibilidad y enunciabilidad de aquello silenciado que se pone en acto, en escena, con otros. Y afianza los lazos de proximidad, nos permite contar con otros.

Mientras se está "jugando" se produce (o se acompaña desde la coordinación a que se produzca) entre los niños y sus adultos referentes la tercera zona o zona intermedia winnicottiana. Allí se despliegan distintas escenas posibilitadoras de intervenciones por parte de quienes coordinan en dirección a acompañar a los adultos para que puedan acompañar a sus niños. Esto es posible gracias al vínculo de confiabilidad basado en intervenciones no moralizantes ni desde lugares jerárquicos, sino desde una relación interpersonal que legitima una práctica de cuidar-curar (Winnicott, 2009), suponiéndole al semejante un rol activo en lo que le acontece.

Lectura de los efectos del dispositivo

Retomamos la noción de *transmisión* surgida de las hipótesis de trabajo para ubicar su diferencia respecto del *enseñar*. Creemos que no se puede enseñar a jugar ni a cuidar; pero se puede invitar a vivenciar, a experienciar el juego y el cuidado. En este sentido se puntualiza que quienes coordinan el dispositivo están inmersas en el juego, lo cual produce sustento y garantía para lanzarse a transitar ese filo, el filo de lo real (Montes, 2001). Es jugando que se convoca a jugar. Es cuidando que se transmite la experiencia de sentirse amparado y consideramos, por tanto, que se puede brindar a otros. Entendemos, con Winnicott (2007), que es en esa tercera

zona de experiencia en la cual se pueden producir enriquecimientos en el sentido de que allí, en el límite entre lo subjetivo y lo que se percibe de manera objetiva, puede darse el juego en tanto experiencia creadora y por lo tanto elaborativa; y vivenciarse el estar siendo cuidado, amparado frente a lo que irrumpe como aterrador.

La transmisión del cuidado, del sostén, del juego se produce en la vivencia de experimentarlo. Porque se experimenta es que se puede ejercer y que comienza a formar parte del bagaje de experiencias de quienes participan. De esas experiencias puede echarse mano cuando se tienen que ejercer esas funciones. El Espacio de Juego se orienta en ese sentido: sostener, respaldar a los adultos (en tanto su función respecto de sus pequeños es constitutiva) para que puedan ejercer ellos, desde una asimetría protectora (Bleichmar, 2010), los cuidados que sus niños precisan (por su desamparo estructural). En este sentido hablamos de "cuidar a los que cuidan para que puedan cuidar".

Respecto de los efectos que este dispositivo genera en quienes participan de él, consideramos que todo lo referido a los lazos, al sostén y al cuidado (y podríamos agregar al juego en tanto función) conlleva un trabajo sostenido en el tiempo. Así como también podemos afirmar que aquello no vivenciado en tiempos constitutivos es irrecuperable en esos términos pero es posible ir construyendo otras experiencias que reparen esa ausencia (Fidalgo, 2019). La particularidad de que este dispositivo se sitúe en el primer nivel de atención, en territorio y que un grueso del equipo no haya rotado en los últimos años, es decir, la permanencia en espacio y tiempo, nos ha dado la posibilidad de ver crecer y desarrollarse a los niños que hoy devienen madres y padres y de ver a sus adultos referentes posibilitados de otros acompañamientos.

Estas lecturas se ven facilitadas por el espacio de retrabajo y los registros que se hacen allí, insumos para el trabajo con las familias.

Asimismo, la escritura de la experiencia y el intercambio por fuera del centro de salud convoca a sistematizar el trabajo para su transmisión y produce nuevas aperturas en los intercambios con otros.

Nuevas interpelaciones

En la tesis de maestría reflexionamos acerca del trabajo llevado adelante en el dispositivo. Gracias a la interlocución con las jurados, se han abierto dos nuevas cuestiones a ser planteadas. La primera de ellas es ubicar que este tipo de experiencias nos conmina a pensar de otro modo el concepto de prevención. No se trataría aquí de una anticipación propiamente dicha, ya que cuando convocamos a participar del dispositivo lo hacemos a partir de visualizar una problemática ya instalada. Desde este punto de vista, podríamos afirmar que estaríamos llegando tarde. Sin embargo, por lo que queda expresado en el desarrollo de la tesis, esta práctica pone en jaque la temporalidad. Es decir que esta experiencia nos confronta con que la prevención puede operar respecto de la temporalidad de la constitución subjetiva. Se interviene antes, durante y después en operatorias que son fundantes de la subjetividad y del lazo, habilitando otros posicionamientos en las personas que han transitado activamente el dispositivo.

Por último, la segunda cuestión señalada fuertemente por las tres jurados está en relación a lo que El Espacio de Juego produce al interior del equipo de salud. Esta estrategia de trabajo permite un quehacer no solo interdisciplinario, sino de intersaberes (Stolkiner, 1999) de un modo que nos ubica como semejantes en la tarea de cuidar-curar (Winnicott, 2009). Nos permite acompañarnos en situaciones de mucha complejidad, cuando nuestras certezas hacen agua y precisamos pensar y hacer con otros. El enunciado "no hay salud individual si no la abordamos desde lo colectivo, es decir desde los lazos" se vuelve potente en tanto lo ubicamos en todos los niveles relacionales: en el que venimos abordando y también al interior de los grupos de trabajo. Estos dispositivos de cuidado habilitan otros modos de intercambio entre los trabajadores, incluyéndolos. Esto puede producir otra apertura a la reflexión en torno a cómo cuidarnos como compañeros de labor.

Consideramos que el Espacio de Juego produce un efecto desalienante en la práctica misma para los trabajadores de salud, ya que genera otro modo de encuentro con la demanda de la población y con los recursos institucionales para dar respuesta. Para cuidar es preciso que algo del cuidado esté también en la propia práctica. Si no fuera así podría producirse una especie de subalternización del otro, perdiéndose la noción de *cuidado* tal como lo concebimos.

Retomamos, entonces, el título de este artículo: "Cuidar a los que cuidan para que puedan cuidar" y ampliamos su extensión a quienes formamos parte de los equipos de salud en términos de cuidado de la población.

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2011). "¿Qué es un dispositivo?". En *Sociológica* Vol. 73. Pp 249-264

Bleichmar, S. (2010). *Violencia social - Violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc.

Fidalgo, M. E. (2019). ¿Qué espera un niño de un adulto? Interrogantes a partir de una experiencia lúdica grupal. En *Barquitos Pintados. Experiencia Rosario* Vol. 3. Pp. 129-140

Freud, S. (1992). El creador literario y el fantaseo. En *Obras Completas, Volumen IX*. Amorrortu.

——— (2006). Más allá del principio de placer. En *Obras Completas, Volumen XVIII.* Amorrortu.

García Reinoso, G.; Volnovich, J. C.; Baños, L. (2018). Mesa Redonda: Prácticas en el ámbito de lo público. Historia y Transmisión. En *Barquitos Pintados. Experiencia Rosario* Vol. 2. Pp. 19-37

Grande, S.; Baños, L.; Valles, I. (2001). Seminario: "Práctica institucional y comunitaria: sus dispositivos". Inédito.

Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Homo Sapiens

Montes, G. (2001). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético.* Fondo de Cultura Económica.

Pontalis, J. P. (2007) Encontrar, acoger, reconocer lo ausente. En Winnicott, *Realidad y Juego*. Gedisa

Stolkiner, A. (1999). Equipos interprofesionales y algo más (¿es posible hablar de inter-saberes?). En *Campo Psi Rosario.* Visita 24 de agosto de 2024 en

http://www.campopsi.com.ar/lecturas/stolkiner2.htm

——— (2013). ¿Qué es escuchar a un niño? Escucha y hospitalidad en el cuidado en salud. En Dueñas; Kahansky; Silver (Comp.) *La patologización de la infancia III: problemas e intervenciones en las aulas*. Noveduc. Pp 71-82

——— (2017). Instituciones de la infancia y subjetividad en la época de la medicalización indefinida. En L. Mantilla; A. Stolkiner; M. Minnicelli (Comp.) *Biopolítica e infancia: niños, niñas e instituciones en el contexto latinoamericano*. Universidad de Guadalajara

Winnicott, D. (2011). *Los procesos de maduración el ambiente facilitador. Estudio para una teoría del desarrollo emocional*. Paidós

——— (2009). *El hogar, nuestro punto de partida: ensayos de un psicoanalista.* Paidós

——— (2007). *Realidad y Juego*. Gedisa

Zelmanovich, P. (2011) Violencia y Desamparo. En *Cátedra abierta, aportes para pensar la violencia en las escuelas 2*. Ministerio de Educación de la Nación. Pp 95-120

Representaciones sobre salud de las infancias ¿Qué escuchar?*

Representations of childhood health. What to listen to?

Nicolás Elder**

Yo soy el monstruo que os habla. El monstruo que vosotros mismos habéis construido con vuestro discurso y vuestras prácticas clínicas. Yo soy el monstruo que se levanta del diván y toma la palabra, no como paciente, sino como ciudadano y como vuestro semejante monstruoso.
(Paul B. Preciado, 2020:10)

Resumen

El presente artículo refleja el trabajo de indagación realizado en Centros de Atención Primaria de la Salud de la zona norte de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe en el período comprendido entre los años 2022 – 2023. El recorte se realizó sobre los modelos de cuidado, atención y hospitalidad inherentes a las prácticas en salud. Para ello se relevaron las representaciones sobre salud de las infancias con las que cuentan los trabajadores de los equipos interdisciplinarios de atención a la comunidad. De esta manera fue posible lograr una aproximación a las apoyaturas y condicionamientos que modelan e inciden sobre las experiencias de atención de los trabajadores de la salud. La particular modalidad de escucha que se organiza ante las diferentes demandas que reciben los equipos de APS guió el trabajo etnográfico ya que, conociendo el modo en que ésta se ensambla, es posible advertir el modo en que se organizan los primeros gestos de alojamiento dentro de la red de atención en salud. Cuidar, alojar y hospedar no son solo actos voluntarios que implican entender, comprender y ofrecer alternativas a los problemas de salud de una población determinada, también demandan una vigilancia constante sobre los

* Este artículo fue escrito en base a la tesis de Maestría "Representaciones sobre salud de la infancia en equipos de Primer Nivel de Atención de la zona norte de la ciudad de Rosario. ¿Qué escuchar?" Maestría en Infancia e Instituciones. Universidad Nacional de Mar del Plata. Director Dr. Facundo Corvalán

** Psicólogo, Docente Problemas Epistemológicos de la Psicología "B" (UNR), Especialista en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria (UNR) Magister Infancia e Instituciones (UNMDP), Integrante equipo Centro de Salud N° 8 Independencia Ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe. E-mail: nicolas.elder@hotmail.com

modelos de creencias y representaciones en los que se sostienen. Pudieron hallarse de esta manera conexiones entre perspectivas clínicas e idiosincráticas, tradiciones epistémicas y andamiajes argumentales que ineludiblemente derraman sobre acciones y decisiones. Así también, la tarea de indagación permitió reunir insumos analíticos que pudieran resultar de interés para pensar las prácticas en salud de las infancias, esto es: formación para el acceso a derechos, encuadres para las prácticas, alcances y efectos de las intervenciones, posibilidades y límites para el cobijo y los cuidados en el primer nivel de atención.

Palabras claves: Representaciones - Salud colectiva - Hospitalidad - Infancias - APS.

Summary

This article reflects the research work carried out in primary health care centers of the northern area of the city of Rosario, province of Santa Fe in the period between 2022 - 2023. The cut was made on the models of care, attention and hospitality inherent to health practices. For this purpose, the health representations of children that workers in interdisciplinary community care teams have were analyzed. In this way, it was possible to obtain an approximation of the supports and conditionalities that model and affect the experiences of health care workers. The particular mode of listening that is organized in response to the different demands received by PHC teams guided the ethnographic work since, knowing how it is assembled, it is possible to see the way in which the first accommodation gestures are organized within the health care network. Caring, hosting and hosting are not only voluntary acts that involve understanding, understanding and offering alternatives to the health problems of a given population; they also require constant monitoring of the models of beliefs and representations on which they stand. In this way connections could be found between clinical and idiosyncratic perspectives, epistemic traditions and argumentative frameworks that inevitably spill over into actions and decisions. Thus, the investigation task allowed to gather analytical inputs that could be of interest for thinking practices in childhood health, namely: training for access to rights, frameworks for practices, scope and effects of interventions, possibilities and limits for shelter and care at the first level of care.

Keywords: Representations - Collective health - Hospitality - Childhood - APS.

Introducción

Conocer también, y de modo principal, es hacerle sitio o crear las condiciones de posibilidad a lo no dicho, y quizás ni siquiera pensado.
Ulloa F. (2011:74)

Poner especial atención en el trabajo vivo tal como lo propone E. Merhy (2006) supone una mirada multidimensional ya que complejiza el campo de análisis poniendo especial énfasis en los procesos de trabajo y producción. Puesto de este modo, vale decir: en un trabajador confluyen un gran número de tradiciones! ¿Cómo trabaja? ¿Cómo queda incluido dentro de los procesos que demanda su tarea? ¿Cómo

concibe su lugar y función? ¿Qué escucha? ¿Cómo legitima su quehacer? ¿Cómo construye su mirada del campo, sus valoraciones y representaciones? Resulta de especial valor alojar estas y otras tantas preguntas ya que interpelan las taxonomías, las operaciones de recorte y clasificación, la cosmovisión, los modelos simbólicos e identitarios de los que parten las experiencias de trabajo.

Una tarea de indagación que se disponga a conocer la (s) categoría (s) sobre las que se legitiman las prácticas debe distinguir diferentes prevalencias y valoraciones. No es novedad que los modelos admitidos dentro de las comunidades del saber/hacer se dirimen en torno a las disputas por la hegemonía. Estas hegemonías operan modelando las miradas, las escuchas y las representaciones en todo ámbito y lugar. Por ello se hace necesario destacar dos perspectivas que permitieron ordenar y orientar el encuadre de búsqueda en el territorio:

- las voces de quienes trabajan con la comunidad, ya que allí residen los insumos para el análisis de las representaciones sobre las infancias.
- una especial atención sobre la correspondencia entre categorías o representaciones y el sector social que intenta describir o sobre el que se decide intervenir. Esta relación, compleja y problemática, ilumina una traza fecunda si lo que se persigue es conocer las concepciones de las que parten tanto los trabajadores de APS como las que se transmiten desde el diseño de políticas de gestión para este recorte poblacional.

Quedan reunidas así dos tradiciones narrativas; las promovidas por un paradigma indiciario apoyado fundamentalmente en micro historias (Ginzburg 2008), y las que tributan a una concepción situada, ampliada y colectiva de la salud poniendo de relieve causas múltiples que inciden sobre los modos de vivir.

Cabe destacar una polémica central que merece ser puesta en evidencia. Tomar como objeto de indagación las llamadas "representaciones" despierta alertas metodológicas imposibles de soslayar. Las críticas más frecuentes se reúnen en torno a la poca credibilidad que podrían alcanzar los análisis de tipo hermenéutico. Posicionamientos de orden monocausal, cuantificables, a-históricos adscriptos al cientificismo, chocan notablemente con la intensión perseguida. Vale aclarar entonces que esta posible debilidad fue concebida como fortaleza ya que el valor principal del esfuerzo analítico reside en la descripción del vínculo entre cosmovisiones y prácticas.

Por último, los significantes Infancias e Instituciones resultan en sí mismos polisémicos y merecen ser cuidadosamente relacionados. El modo de lazo e imbricación entre ellos puede resultar una valiosa guía para conocer las pretensiones que los diferentes modelos de gestión en salud tienen sobre el quehacer de los trabajadores del campo de las infancias. Dicho de otro modo, al afirmar que cada uno se deja conocer por su falta de significación[1], una tarea imprescindible es dilucidar el modo en que se propone su enlace. En este modo

1. Le otorgamos a la infancia el estatuto de significante, admitiendo en tanto tal múltiples significaciones y sentidos que no pueden quedar capturados en ningún significado. Minicelli (2013:19)

de mutuo reconocimiento podrán dilucidarse rasgos distintivos que describen una época y lugar determinados.

A continuación se exponen tres referencias principales que ordenaron el análisis del material recabado en las voces de los trabajadores: representaciones, escucha y alojamiento.

El problema de las representaciones

Walter Benjamin (2007) toma una posición muy polémica al afirmar que la experiencia en la Modernidad es un imposible. Según el autor se encontraría impedida la configuración de la experiencia ya que implica una elaboración que, como relato cargado de intenciones y sentidos, contemple a los otros y su existencia. Aclara, no se trata de la escasez de hechos o sucesos, muy por el contrario, el gran problema se circunscribe a la relación entre experiencia y narración. El síntoma por excelencia en el que se apoya semejante pesimismo es la incapacidad para producir relatos, historias, decires, acerca de lo que se ha vivenciado. Los efectos que la ausencia de elaboración subjetiva tiene sobre los avatares biográficos y la construcción de relatos históricos resulta imprescindible ser destacada.

Las ausencias de relato no se deben a la escasez de sucesos relevantes, sino a la imposibilidad de elaborar narraciones al respecto. La tradición que ha desbaratado la Modernidad impacta tanto sobre los efectos del discurso (el lenguaje), como sobre la comunidad (el sentido colectivo). Según esta propuesta la fuerza catastrófica o traumática que los acontecimientos pudieran tener no garantizarían que pudieran inscribirse subjetivamente. Por el contrario, es la banalización desafectada de lo cotidiano la que modela la normalidad, dificultando, al mismo tiempo, la posibilidad de inscripción de la experiencia como tal.

La descripción más conocida de la crisis mencionada por Benjamin la encontramos en su obra *Experiencia y pobreza* (1933). Allí el autor afirma que "la cotización de la experiencia se ha venido abajo" (2007 p. 217). Lo vivido por quienes vuelven de la guerra y no pueden construir relato que describa semejantes vivencias es un ejemplo contundente. Estos sujetos han quedado tan arrasados y fragilizados por los acontecimientos que no tienen la capacidad de transmitir lo vivido a la comunidad.

El lazo entre experiencia y narración merece atención puesto que permite interpelar y conocer el lugar del testigo como aquel que puede dar testimonio sobre lo sucedido. Este parámetro de análisis resulta nuclear, ya que arroja luz sobre el modo en que la formidable cultura científico/técnica ha ido dejando sin relato a los hechos y sus particulares connotaciones. En la eficacia de esta modalidad, donde queda explicitada una profunda crítica a la razón moderna, reside la distorsión que sufren las funciones de *memoria, vivencia y percepción*, en el marco de un contexto guiado por la racionalidad técnica. Puede explicarse así, la decadencia de la narración biográfica (percepciones) frente a un pragmatismo que demanda datos útiles más que experiencias sensibles.

¿Qué se escucha cuando se encuentra afectada la capacidad narrativa o viceversa?

Volviendo, la ausencia narrativa guarda un diseño nada azaroso en cuanto a lo que

se persigue conseguir. En su obra *Sobre algunos motivos en Baudelaire* (1939), Benjamin inaugura un nuevo contraste, ahora, entre experiencia e información. Señala que los principios de la información colaboran con un proyecto donde la novedad, brevedad, comprensibilidad y (de modo principal) la desconexión, ponen distancia con los acontecimientos, tornándolos inasequibles.

Como puede apreciarse, las coordenadas que impone la lógica informativa desagregan el contenido subjetivo de aquello que se intenta transmitir. Estas formas de comunicación de tradición pretendidamente científica modifican los contenidos transmisibles. De este modo, quedan dificultados los encuentros para intercambiar experiencias; en tanto lo sucedido se ha transformado en noticia o anécdota, se construye un modo de reproducción donde la narración ha quedado colonizada por contenidos sin historia y sin subjetividad.

Si como advertimos, la experiencia transmitida se distancia en gran medida de la información, será porque pertenecen a campos discursivos diferentes. Cada una responde a una maquinaria de producción de conocimientos y saberes distinto que resulta importante revisar, tanto en lo que respecta a los contextos de emergencia, como de legitimación y aplicación.

Por otro lado, Jacques Ranciere (2010, 1987) nos brinda algunas herramientas para reflexionar acerca de la pregunta por las representaciones y la experiencia del conocimiento, en su obra *El espectador emancipado* . Tanto en este texto, como en *El Maestro ignorante*, es posible advertir un especial esmero por situar la potencia e importancia que trae consigo la ignorancia.

Tal como es transmitido, el conocimiento implica un pasaje que va del espectador al sujeto de la experiencia. Lo que la ignorancia promueve es la constitución de una posición que nada tendrá que ver con la pasividad a – crítica. La potencia intelectual promovida por la ignorancia habilita la búsqueda de razones y fundamentos a la medida de las necesidades y deseos del sujeto mismo. Este "propio producido" pone en evidencia un recorrido personal que denota un trabajo de elaboración que merece ser destacado.

Escuchar las infancias. Avatares de la hospitalidad

La infancia es un asunto privado y público, al mismo tiempo
(Montes. 2018:46)

Ya se ha mencionado la necesidad de rastrear las filiaciones ideológicas que modelan las semantizaciones sobre los términos infancias e instituciones.

En lo que respecta a las infancias, y sus vicisitudes, resulta pertinente situarnos en los contextos que los cuidados implican. Esta perspectiva habilita múltiples miradas que favorecen el análisis de las formas sobre las que se organiza el descuido y sus consecuencias, especialmente en lo concerniente a la tarea de cobijar a los niños de la intemperie. Esta operación de humanización merece ser analizada y desmenuzada, ya que produce efectos tanto subjetivos como institucionales. Indagar las producciones de cuidados, permite el rastreo de los déficit o fracasos en lo que a trayectos de acompañamiento de las infancias concierne, así como también facilita la tarea de

poner en valor los procesos de trabajo de las instituciones y equipos.

Las coordenadas que el cobijo y los cuidados dejan conocer no se circunscriben a una lógica atada a la provisión de bienes, sino principalmente a una experiencia constitutiva de la subjetividad; esto es, modos filiatorios que sólo pueden ser posibles si existen dones que operen como sostén del lazo amoroso. Sin los soportes simbólicos ofrecidos y puestos a circular bajo la lógica de los dones (ni reciprocidad, ni intercambio), la filiación quedaría circunscripta a un acto jurídico o al reconocimiento genético de un origen. Estar advertidos de que la ligadura filiatoria opera incluyendo al cachorro humano dentro de una particular cultura, un linaje, una serie, una genealogía, permite situar la importancia que el lugar del otro tiene en lo que respecta no solamente a la asistencia, sino principalmente en lo referido a la condición paradojal que sostiene el lazo. Esta estructura paradojal que liga y desliga a la vez, ofrece múltiples horizontes; el que más nos interesa queda expresado por Kreszes, quien sitúa versiones diversas de relación con la autoridad.

Llamamos lazo filiatorio a una de las diversas modalidades de lo que situaremos como una relación de no relación con la alteridad. El Otro paterno, la muerte, el Otro sexo, el extranjero, el hermano son alguno de los rostros en los que la alteridad se declina para el sujeto. (Kreszes.2001:14)

La producción de cuidados guarda una íntima relación con los avatares de la constitución subjetiva y, por añadidura, con aquello que constituye el lazo con otros. Este gesto de ternura y hospitalidad, que ofrece abrigo y sostén, construye de modo esencial el suelo donde apoyar una existencia. Prestemos atención, entonces, a la pregunta por la salud de las infancias que debe partir de la interrogación por el alojamiento.

Acerca de esta posible construcción, Ulloa dirá:

Más la ternura es producción que va más allá de lo instintivo, aunque tenga allí su basamento. La ternura siendo de hecho una instancia ética, es inicial renuncia al apoderamiento del infantil sujeto(...) la ternura es coartación del impulso de apoderamiento del hijo, este límite a la descarga no ajeno a la ética, genera dos condiciones, dos habilidades propias de la ternura: la empatía, que garantiza el suministro adecuado (calor, alimento, arrullo, palabra) y como segundo y fundamental componente: el miramiento. Tener miramiento es mirar con amoroso interés a quién se reconoce como sujeto ajeno y distinto a uno mismo. El miramiento es germen inicial y garantía de autonomía futura del infante. (Ulloa 2000: 122)

La concepción de salud para las infancias está determinada por el modo de miramiento que la cultura determine y habilite para con ellas. Las nociones de miramiento y cuidados son claves en este sentido, pues contienen los componentes de alojamiento y cobijo que la escucha habilita, al mismo tiempo que reconocen las capacidades que cada sujeto lleva consigo.

Emmerson Merhy (2006) pone énfasis en la producción de cuidados al afirmar que los productos culturales que modelan la promoción de salud surgen de la intersección de dos campos: el primero, referido a la "dimensión cuidadora"; el segundo, centrado en los saberes discipli-

narios. De allí provendrían las apuestas terapéuticas.

La dimensión del cuidado impone cautela. Es muy sensible este proceder, ya que el mismo acto puede llevar consigo una apuesta por la subjetividad, o su contrario, una tendencia a la objetivación. El reconocimiento de las potencias que otro tiene o pudiera tener sólo es posible a condición de un gesto de abstinencia ética, que permitiera un hacer que no inhabilite los recursos simbólicos que cada quien podría desarrollar. De lo que se trata es de calibrar las ayudas para que éstas no invaliden, ni se constituyan como modelos de práctica asistenciales que objetalicen a los niños y niñas en pos de su bienestar.

Tal como versa el dicho popular, "El camino al infierno está plagado de buenas intenciones".

El itinerario recorrido, acompañado de las referencias elegidas, permiten arribar a las preguntas formuladas por Stolkiner (2011) y tantos otros:

¿Cómo escuchar? ¿Qué es escuchar las infancias?

Una respuesta provisoria, pero no por ello menos atendible, sería hospedar. Allí encontramos posibilidades para el cuidado y el cobijo que los sistemas de salud están compelidos a ofrecer. La hospitalidad no es un gesto sencillo, tensa la disponibilidad, no sólo de recursos y tecnologías, sino, y de modo principal, de la subjetividad. Siguiendo a Levinas, Derrida (2021) invita a desarmar la idea que podría contener el acto hospitalario, significándolo como gesto exclusivamente amable. La hospitalidad es compleja ya que conmueve un registro político e ideológico, implica una hostilidad irreductible, anidada en lo extraño y ominoso que se presentifica frente a la figura del "huésped". Podríamos decir entonces que el huésped no siempre es el que esperamos o queremos alojar. De allí la profunda centralidad de este aspecto, tan emparentado con las coordenadas que permiten interrogar los dispositivos de salud pública.

Entre el sinnúmero de conflictos desencadenados a partir de la obligación que los trabajadores de la salud tienen, cuando se trata de garantizar el acceso a la salud como derecho, y el límite que implica no poder hospedar el todo de las demandas, encontramos recortado el territorio donde reside el material idiosincrático que queremos conocer.

En esa zona entre lo admitido y rechazado, entre lo consciente y lo inconsciente, entre lo que está al alcance y lo que resulta inasible, residen las condiciones que brindan sostén a los esfuerzos individuales e institucionales para la producción cultural de salud. La hostilidad a la que hace referencia Derrida nos pone en el lugar indicado para escuchar y conocer. Este afecto que principalmente marca el "no todo" de cualquier trabajo en salud merece inventariarse. No solamente en lo que respecta a la imposibilidad de alojar todas las demandas, sino que a partir de estos conflictos pueden reconocerse posibilidades para la escucha, la disponibilidad y la división del trabajo, así como también favorecen la plasticidad que los equipos necesitan desarrollar para no quedar desbordados.

Como podrá advertirse, la pregunta por la salud de la infancia no nos remite a ninguna definición que la describa. Lo perseguido en relación a este enigma, se encuentra más bien referido a las condi-

ciones para producir salud. Ya Minnicelli (2013) destaca en Ceremonias Mínimas, el valor de una escucha situada y principalmente encuadrada por la meta de instituir infancia. La capacidad que los ritos de encuentro y las ceremonias mínimas producen es un claro ejemplo de escucha y cobijo.

Inventar insumos y artefactos que nos permitan conocer, y hacer lazo con aquello que se escapa del alcance de dispositivos tributarios a una perimida representación de infancia, es lo que advertimos en experiencias como la descripta por Ulloa en Barriletes en bandada (2012), o Minnicelli en Punto de encuentro Familiar (2013).

Para instituir infancias, es imperioso tanto delimitar fronteras como crear puentes discursivos que nos permitan mayor comprensión de lo que nos acontece y orienten acciones con otros docentes, otros profesionales, con instituciones de la comunidad e instancias de decisión política. (Minnicelli.2018: 149)

Retomemos las preguntas de Stolkiner acerca de la escucha. Escuchar es un gesto clínico (en ocasiones perturbador) de hospitalidad. Resulta pertinente interrogar los servicios de salud bajo la lógica de la hospitalidad, ya que de este modo es posible pesquisar el cobijo filiatorio que pueden brindar aquellos que se dedican al cuidado de la salud. ¡Sí, las instituciones tienen, por su función, capacidad filiatoria!

La serie hospitalaria, escucha, cobijo, cuidados, abstinencia, filiación, es la que guía nuestra pregunta por la salud de las infancias. También resulta necesario explicitar los avatares que la hospitalidad desencadena, ya que en el corazón mismo de este acto reside la relación con el extranjero, el extraño, aquel que no comparte con nosotros la misma lengua y, por añadidura, nos tensa y demanda revisar nuestra propia posición y predisposición.

La hospitalidad se ofrece o no se ofrece, al extranjero lo extranjero, a lo ajeno, a lo otro. Y lo otro en la medida misma que es lo otro, nos cuestiona, nos pregunta. Nos cuestiona en nuestros supuestos saberes, en nuestras certezas, en nuestras legalidades, nos pregunta por ellas y así introduce la posibilidad de cierta separación dentro de nosotros mismos, de nosotros para con nosotros. Introduce cierta cantidad de muerte, de ausencia, de inquietud allí donde tal vez nunca nos habíamos preguntado o donde hemos dejado ya de preguntarnos, allí donde tenemos la respuesta pronta, entera, satisfecha. Amparamos, alojamos hospitalariamente al otro, a lo otro, lo hospedamos, y eso otro, ese otro, ahora por nosotros amparado nos pregunta, con confronta con ese ahora nuestro desamparo.(Derrida 2021:7)

¿Que sería escuchar las infancias? Contar con una disposición para alojar la emergencia de lo inesperado y contingente.

¿Cuán capacitados estamos para esta experiencia?

Alojamiento (s).
Las voces de los trabajadores.

"Uno puede devenir virtualmente xenófobo para proteger o pretender proteger su propia hospitalidad"
(Derrida 2000: 9).

El conjunto de expresiones indiciarias permitió seguir el rastro de lo que Derrida (2000) llama la hospitalidad. En ella y

por el carácter paradojal y complejo que la constituye quedan reunidas las piezas de un mapa donde pueden advertirse territorios y geografías diversas. Las más notorias son las que interrogan la disposición/disponibilidad a la escucha. El acto y la decisión de hospedar confronta con los propios límites. Como trabajadores de la salud es claro que a lo que se nos convoca es a la acogida, por eso se hace tan necesario conocer como es vivenciado este imperativo.

Ofrecer escucha no es poca cosa. En este gesto puede distinguirse el miramiento del que nos habla Ulloa y una apuesta por los recursos con los que cuentan las infancias. Pero también puede ser posible todo lo contrario. Son bastante recurrentes algunas modalidades terapéuticas organizadas para desoír e invisibilizar. Las más clásicas se reconocen por el esfuerzo direccionado hacia las dilucidaciones diagnósticas, el pedido de estudios complementarios y las respuestas farmacológicas o pedagogizantes. La diferencia sustancial entre una y otra posición, sólo con el fin de hacer evidente uno de los avatares más recurrente por los que transitan los trabajadores, es la implicancia.

Los trabajadores también necesitan amparo. No es fácil sostenerse en un universo tan cargado de demandas, más no resulta justo que el amparo ante los apremios y la angustia que lleva consigo el trabajo con las infancias debilite o empobrezca las condiciones de alojamiento de los usuarios del sistema público de salud y sus trabajadores. Se deja señalado este efecto de empobrecimiento ya que se puede escuchar sin alojar. La hospitalidad que le hace lugar al huésped implica un compromiso personal y esto no está garantizado de entrada. Es así como sabemos que siguiendo protocolos o respetando estrictamente procesos de trabajo no se alcanza a promover este don. Hacerle sitio a otro, donarle un lugar, implica habilitar otro modo de intercambio. No tener claras las coordenadas transferenciales sobre las que se sostiene el trabajo en salud con las infancias coarta las posibilidades de alojamiento.

Durante la recolección de voces y testimonios fueron hallados analizadores que permiten poner en valor preguntas que interpelan nuestras disposición y disponibilidad con las infancias; ¿Qué escuchar? ¿Qué estamos escuchando de ellas?

Resultó trabajoso desmontar la impronta padeciente al momento de la invitación para realizar entrevistas individuales o en grupos focales con el fin de conocer de qué se trata el trabajo con esta población. Por momentos parecía que todo era fagocitado por la queja catártica. Esta impronta angustiada obstaculizó enormemente llegar a conocer las facetas distintivas que describen los modelos tanto teóricos, prácticos e idiosincráticos sobre los que se apoyan las estrategias terapéuticas. Resulta importante identificar estos puntos de padecimiento y estancamiento ya que incidieron de modo notorio en la elección monocausal de argumentos y razones que explicaran las vicisitudes del trabajo. Como si el agobio y el agotamiento promovieran modelos explicativos lineales, del tipo causa – efecto.

Este modo simplificado de leer problemas, contextos y categorías deja en evidencia una dificultad asombrosa al tener que elaborar análisis propios respecto de las políticas públicas pensadas para las infancias. Modelos de gestión, análisis sobre

la organización del trabajo, las preguntas por los insumos necesarios, entre otros interrogantes, parecían estar desaparecidos y ser pensados por primera vez al momento de preguntar por ellos. Como si se estuvieran tramitando algunas perspectivas en el momento mismo de realizar estos encuentros.

No resulta extraño entender entonces que la consulta o indagación por los modos de hacer, las praxis, la experticia en relación a las infancias, produjera tanta incomodidad, al punto de provocar en algunos casos, un estado de extrañamiento propio de quien recorre un universo inhóspito. ¿Por qué resultan tan extraños e incómodos los encuentros que interrogan las prácticas y los modos de concebir lo comunitario?

Por otro lado, se advirtieron carencias y dificultades para el armado de una mirada politizada o ideologizada de esta población de usuarios. Las variables del tipo sociológico, político (de gestión) contextual, generacional quedaban ubicadas en un lugar de referencia poco utilizado para interpretar los acontecimientos. La construcción de una cosmovisión clínica/política tuvo escaso alcance.

La singular caracterización de infancias signadas por el hacinamiento, producto de generaciones que se encuentran por fuera del mercado del trabajo, la alimentación mediada por asistencias sociales y resuelta por vía de los comedores escolares, entre otras incidencias parece ocupar un lugar tangencial en muchos de los trabajadores. De esta manera se advierte que un gran número de coordenadas que modelan el territorio de las infancias quedan significadas de modo anecdótico. Para ser más claro, en el decir de los trabajadores no se encuentran ausentes muchas de estas referencias a la violencia y la desafiliación de distinto orden, lo que puede advertirse es que se encuentran desagregadas unas de otras. Este modo segmentado donde no es posible reunir e integrar las partes que permitan confeccionar una narración de los acontecimientos deja en evidencia el carácter episódico y aislado que tienen los hechos. Vemos cómo funciona, tal como lo advertimos en la introducción, la maquinaria de desasimiento de condiciones de posibilidad para contar experiencias. Cabe destacarse, entre las variables que interceptan la disponibilidad (a la que tanto se ha hecho mención), la referencia al tiempo. A través de su análisis fue posible aproximarnos a una sensación recurrente en casi todos los casos. La escasez y el apuro forman parte de una dupla que incide de modo principal en las posibilidades de pensar las prácticas. Por no haber tiempo o resultar escaso para la cantidad de demandas que atender, se configura un automatismo signado por la resolución de problemas.

En cuanto a los modos de concebir las infancias fue posible advertir la generalidad en la que queda envuelta esta representación. Esta caracterización no sólo impide hacer contacto con las singularidades por las que atraviesan los distintos momentos de la constitución física, psíquica, social, etc, sino que sintoniza con el modo en que no se las escucha. Resultó recurrente la descripción de un modelo de atención que privilegia las voces de quienes acompañan. Bajo este modelo no resulta posible conocer de primera mano lo que acontece en las biografías de cada uno de los niños y niñas que llegan al centro de salud. Esta

modalidad impide dilucidar distintas vicisitudes de sus vidas, y naturaliza una operación de traducción, como si se tratara de un extranjero. Si, como señala Stolkiner (2013:43), "los niños nos hablan en una lengua de la que hemos sido desterrados", puede advertirse por ello, la banalización o insignificancia que le es adjudicada a sus voces por parte de muchos trabajadores de la salud. Este es un hallazgo nada menor, esta mediación naturalizada por un gran número de trabajadores de la salud guarda un lugar preponderante. Solo en contadas ocasiones fue posible encontrar algún tipo de extrañamiento respecto de este formato de atención.

Vale decir que lo que interesa escuchar, del modo en que las infancias lo dejan conocer a través de sus disrupciones, encuentra en pocas ocasiones posibilidades de ser situado, analizado, valorado y aprovechado como insumo para la elaboración de estrategias terapéuticas. Los propios producidos por las infancias encuentran pocas chances para significarse y valorizarse. Podría decirse que los trabajadores no se encuentran muy preparados para sintonizar con los modos que tienen las infancias de decir lo suyo.

El déficit en la formación de quienes escuchan resulta necesario destacarlo con énfasis. No solo en lo que refiere a las temáticas que comprenden las distintas trayectorias de formación académica, también y de modo principal en lo concerniente a la formación continua que debe garantizar el Ministerio de Salud de la provincia. Dentro de los temas más solicitados se ubicaron los referidos a la adquisición de recursos lúdicos para el trabajo, los que atienden problemáticas como el grooming y los modos en que las nuevas tecnologías y la virtualidad impactan en las subjetividades infantiles. También formación en políticas de género, embarazos adolescentes, violencias y consumos problemáticos. Se subrayaron también, de modo enfático, dificultades que refieren a una formación que permita identificar de qué naturaleza son las políticas públicas para este sector. Este señalamiento deja balizadas algunas de las razones por las que resulta tan dificultoso encontrar miradas situadas en las coyunturas históricas en las que emergen. Este extravío profundiza los padecimientos de los trabajadores impidiendo construir una posición propia desde la cual pueda ser posible leer las distintas propuestas de gestión para las infancias.

Las representaciones más recurrentes acerca de la salud de las infancias que pudieron interpretarse en los dichos de los trabajadores fueron significadas por la incidencia de tres variables preponderantes:

- Las condiciones materiales de vida. Acceso a recursos básicos. El situado más frecuentemente fue la nutrición.
- Los cuidados, lo cual expuso una reiterada atención y preocupación sobre las condiciones de posibilidad para elaborar un modelo "elegido" de crianza. Lo mayormente señalado por los trabajadores refiere a modos de acompañamiento cotidiano donde lo que más interesa es que "no les pase nada". Esta cultura de resguardos extremos, impide construir modos de cobijo y crianza saludables. El encierro, el aislamiento y la compañía constante se constituyen como las tareas esenciales a realizar. De esta manera quedan

devaluados otros modos de cuidados constituidos por la provisión de bienes culturales y simbólicos.

- El empobrecimiento o desasimiento de la "institución familiar". En reiteradas oportunidades la idea del desamparo que sufren las infancias y su predisposición a enfermar, se encuentra directamente conectada con esta variable. Puede advertirse el lugar excluyente que se le otorga a los cuidados concebidos por el lazo sanguíneo. De este modo quedan desaparecidas del registro de análisis las responsabilidades contextuales, de gestión y de acceso a derechos. "Los niños enferman o padecen por que la familia no los cuida"[2]. Así también cabe destacar, la extemporaneidad y la impronta moral con la que está connotada "la institución familia", poniendo de relieve una notable distancia con los cambios culturales de los últimos tiempos.

Como puede advertirse, la incidencia que las carencias materiales y simbólicas tienen en las representaciones acerca de la salud de las infancias se encuentran en sintonía con valoraciones prejuiciosas que vinculan estas poblaciones con el sector social en el que viven. Vale decir que esta particular cosmovisión (tan presente en muchos trabajadores de la salud) pone en evidencia serias dificultades para la escucha y la construcción de salidas posibles ante tan sombría idea de destino

Estos modos de entender las realidades infantiles excluyen toda posibilidad de aprovechamiento de los capitales culturales de la comunidad. Las múltiples y persistentes ideas de peligro y asechanza que atraviesan (de distinta manera) tanto a trabajadores como a quienes se encuentran al cuidado de las infancias, se traduce en una representación compartida: "un destino sin oportunidades". La constante cultura peligrosista invisibiliza los recursos cercanos y colectivos. Se ignora el funcionamiento de intercambios y producciones sociales y culturales cargadas de importancia. Esta particular manera de investir la comunidad y sus habitantes pone de manifiesto un modelo que se consolida en la creencia del vacío de recursos existente en universos donde las condiciones de vida resultan adversas.

Se hace necesario advertir la vigencia que en la idiosincrasia de muchos trabajadores tiene la moral cristiana (heteronormativa), especialmente en aquellas prácticas que comprenden temáticas como las de la sexualidad (IVE-ILE - autopercepción de género - feminismos). En la organización de algunas representaciones que modelan las miradas clínicas se advierte una fuerte impronta patriarcal. La evaluación en clave deficitaria que se realiza sobre las ausencias de las figuras masculinas por parte de algunos integrantes de los equipos de salud, parte de un modelo ordenado por la presencia de un proveedor en lo que hace a la organización familiar y el sostén que tiene que garantizar el "padre de familia". Es notable la ausencia de lecturas que escapen al binarismo normativo y patriarcal, especialmente en lo que ataña a las infancias.

2. En esta oportunidad y toda vez que se encomillen frases o términos sin atribución, lo encomillado hace referencia a dichos tomados del trabajo de campo

"Lo que se puede" es el reflejo de posicionamientos repetidos frente a diversas vicisitudes del trabajo con las infancias. Esta expresión tan reiterada en las voces de muchos trabajadores expresa en la gran mayoría de los casos desasosiego. Este modo de representar el límite de lo posible (tal como fue anticipado) guarda cercanía con estereotipos anclados en la creencia de una reproductibilidad incesante e imposible de modificar. En ocasiones esta expresión queda asociada al *"no hay nada que hacer"* tan cercano a la desvalorización de los recursos antes mencionados.

En los relatos acerca de las experiencias ligadas al trabajo en equipo fue posible distinguir un marcado consenso en relación a la necesidad de abordaje conjunto dada la complejidad que muchas situaciones revisten. La suma de diversas miradas disciplinares no garantiza lo que se sabe puede ofrecer una propuesta interdisciplinaria, aunque se reconoce lo difícil que resulta llegar a construir intervenciones ligadas a esta lógica. Esta solo se alcanza cuando se encuentran implicancias y miramientos que permite la construcción colectiva del problema.

Contextualizar e iluminar el vínculo que se establece entre modelos clínicos y sus correlatos ideológicos de gestión en salud permitió a muchos trabajadores revisar los propios encuadres de prácticas. Poner en evidencia que el sistema de creencias adoptado se correlaciona ineludiblemente con la adopción de una ideología sobre la infancia, permitió desmontar lo que las intervenciones aisladas producen: desimplicación política/clínica.

Escuchar las infancias es sumergirse en un universo inhóspito y desconocido el cual exige a los trabajadores de la salud tener que soportar el tiempo que lleve la elaboración de un decir. Esta "escucha arriesgada", tal como la señala Sandra Nicastro (2019) demanda despojarnos de algunas (no todas) referencias que brindan seguridad y certezas, entre ellas un modo de usar el lenguaje como ordenador de nuestras propias inconsistencias. Las infancias necesitan buenos anfitriones. No ejercería bien su función quien se priorizara para tal tarea. Donar palabras y tiempo podrían ser las condiciones mínimas que requiere un marco de escucha estructurada por el miramiento que tanto escasea.

Consideraciones finales

Con especial interés fueron colectados un conjunto de obstáculos que modelan nuestras creencias y representaciones acerca de las infancias. Éstos, nos imponen un modo de concebir, de mirar de escuchar y entender, que conviene revisar de continuo.

Cuando se trata de revisar los modos de escuchar, no resulta conveniente dejarnos guiar por la voluntad. No es cuestión de buena o mala voluntad. En esta coyuntura el rumbo más confiable es el que ofrece la ignorancia desacoplándola de su sentido peyorativo. El no saber acerca de las infancias resulta un confiable punto de partida que nos coloca en una posición valiosa en dos direcciones; por un lado permite la emergencia de la singularidad, por otro nos permite hacer contacto con el repertorio de concepciones y representaciones que obturan esa emergencia. Dicho de otra manera, ignoramos lo que nos impide conocer y por añadidura nos permitiría

hospedarlas. Escucharlas, muchas veces, implica una disposición que va a contracorriente de lo que muchos sistemas de salud demandan. Conocerlas constituye una experiencia que no sintoniza con la indagación minuciosa, más bien tal como señala Silvia Grande "cuando se conmueve el saber establecido"[3]. La implicancia a la que con frecuencia se ha hecho alusión nada tiene que ver con un voluntarismo bien intencionado, refiere a una disposición signada por el riesgo: el de la puesta en crisis de los sostenes en los que anclamos nuestros recursos para el trabajo con las infancias; la de trabajar con lo inesperado que las infancias traen consigo. En su texto ¿Qué es la ilustración? Foucault (1983:89) lo señala de modo preciso. Propone "una hermenéutica de nosotros mismos." Nuestros modos de representar las infancias necesitan ser revisados. Como fue señalado todavía operan parámetros extemporáneos que estigmatizan y amarran muchas biografías infantiles a la creencia de que no hay nada que hacer y que sus destinos ya están decididos por el lugar en el que viven y crecen. Este modo desesperanzado y desentendido de leer el porvenir fue posible reconocerlo en muchos compañeros con una sensibilidad y humanismo que resulta imposible poner en duda. Quizás allí radique uno de los problemas principales con los que nos encontramos. Sería más fácil si se tratara de negligentes despreocupados por la salud de la población. Más no. Hay una sensibilidad dañada en muchos trabajadores de la salud. El daño fue posible registrarlo no tanto en lo que refiere a instancias de formación sino más bien en las marcas que la impotencia va dejando como sedimentos acumulados. Es necesaria una mirada sobre las consecuencias que estas experiencias de trabajo producen en los trabajadores de APS.

Referencias Bibliográficas

Benjamin W. (2007). *La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica.* Itaca.

——— (2007). *Experiencia y pobreza.* Periférica.

——— (2008). *El narrador.* Metales pesados.

Derridá J. (2008). *La Hospitalidad*. Ediciones de La Flor.

Emerson Merhy E. (2006) *Salud: Cartografía del trabajo vivo*. UNLa Ediciones.

Foucault M. (1983). *¿Que es la Ilustración?* Córdoba Alción Editora.

Fricker M. (2017). *Injusticia Epistémica*. Herder.

Ginzburg C. (2008). *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI.* Península.

Ulloa F. (2012). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. El Zorzal.

——— (2011). *Salud Ele-mental. Con toda la mar detrás*. El Zorzal.

Minnicelli, M. (2009). *Infancia, significante en falta de significación*. Educacao en Revista. Belo Horizonte. Disponible en: scielo.br

3. Extraído del dictamen de evaluación de la tesis de maestría. Mar del Plata 1 de Marzo 2024. Facultad de Psicología UNMdP

——— (2010). *Infancias en estado de excepción*. Noveduc.

——— (2013*). Ceremonias mínimas*. Homo Sapiens.

Preciado, P. (2020). *Yo soy el monstruo que os habla. Informe para una academia de psicoanalistas.* Anagrama.

Ranciere, J. (2010). *El espectador emancipado*. Manantial.

Stolkiner A. (2013). *¿Qué es escuchar a un niño?: Escucha y hospitalidad en el cuidado en salud*. Noveduc.

Acerca del artículo no publicable*

About the non-publishable article

Leslie Di Paulo y Carolina López Ortiz*****

Resumen

Este artículo surge de la dificultad que se presentó en el proceso de escritura del artículo original en relación a la conveniencia de su publicación. En dicho escrito se desarrollaba el trabajo realizado con una niña y su familia y a la intervención de diferentes instituciones, y, desde un abordaje clínico-político, se planteaba la colisión de derechos en juego. A pesar de los recaudos tomados para el resguardo de datos clínicos e institucionales, los datos que eran necesarios incluir en el escrito podrían –aunque sea remotamente– ser reconocidos; y si bien había pasado mucho tiempo –por el trabajo clínico realizado en su momento con la niña– se consideró que no existía la posibilidad de solicitar su consentimiento para la publicación. En este artículo se reproduce la introducción y el cierre del artículo original y las consideraciones que llevaron a la decisión de no publicarlo.

Palabras clave: dificultades en la práctica**,** abordaje clínico-político, derechos, posición ética, efectos de transmisión.

Summary

This article arises from the difficulty that arose in the process of writing the original article in relation to the desirability of its publication. This paper developed the work carried out with a girl and her family and the intervention of different institutions, and, from a clinical-political approach, raised the collision of rights at stake. Despite the precautions taken for the storage of clinical and institutional data, the data that was necessary to include in the letter could –even remotely– be recognized; and although a lot of time had passed –due to the clinical work done at the time with the girl– it was considered that there was no possibility to request their consent for publication. This article

* El presente artículo fue reescrito sobre la base de los trabajos finales correspondientes a las materias Psicología Clínica I y Abordajes institucionales II, de la Carrera de Especialización en Psicología Clínica, institucional y Comunitaria de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario.

** Psicóloga,especialista en Psicología Clínica, institucional y Comunitaria (UNR).
E-mail: lesliedipaulo@hotmail.com

*** Psicóloga,especialista en Psicología Clínica, institucional y Comunitaria (UNR).
E-mail: lopezortizcarolina@gmail.com

reproduces the introduction and closure of the original article and the considerations that led to the decision not to publish it.

Keywords: difficulties in practice, clinical-political approach, rights, ethical position, transmission effects.

Introducción

Estas líneas dan cuenta de un artículo que fue escrito para la Revista homenaje a Lili, que en su proceso de escritura nos confrontó con la pregunta acerca de la conveniencia de su publicación. Consideramos que precisamente por los motivos que habían llevado a escribirlo, era necesario que quedara también algún registro de los motivos por los que decidimos que no era posible su publicación.

A continuación reproducimos la introducción y el cierre del artículo no publicable y, luego, las consideraciones que surgieron en el proceso y que llevaron a esta decisión.

Del artículo no publicable

De encuentros y desencuentros. Una invitación a revisitar la construcción de una práctica de la dificultad.

Leslie Di Paulo y Carolina López Ortiz

Aquí me viene a la memoria una frase de Marcel Proust: "El objeto de un viaje es cambiar la mirada, no el paisaje".

Lili Baños (2012, p. 66)

Introducción

Este escrito es producto del reencuentro de sus dos autoras después de más de una década de haber concluído su participación en una extensa e intensa experiencia. La convocatoria a una de ellas a escribir en el número homenaje a Lili se transformó en una invitación a la otra, luego de una charla informal que recuperó algunos recuerdos y escritos olvidados de la práctica compartida hacía ya 20 años. Esa experiencia dejó una entrañable amistad que –como al pasar– siempre recupera algo de lo vivido.

Lo reunido en este artículo supone la confluencia de dos experiencias distintas: los trabajos finales de dos materias diferentes de la Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria. En esos trabajos, se abordó la misma situación pero desde dos lugares diversos: el análisis de una niña, en el primero; el abordaje institucional, en el segundo.

La intención de reunirlos, no sólo se motiva en que se trata de un mismo caso abordado por dos cursantes de la carrera que trabajaban en el mismo centro comunitario. Hacerlo, en realidad, procura mostrar los efectos de una formación cuyo valor radica en la construcción de las prácticas como espacios donde se comparten estrategias de trabajo para interrogarlas y, en el mejor de los casos, argumentarlas.

Volver a leerse, a intercambiar, a discutir, a producir, a trabajar juntas, remite a los tiempos de trabajo y del cursado de la carrera. Este nuevo encuentro y este escrito compartido no pueden leerse sino como efectos de transmisión, no sólo para pensar las dificultades de la práctica del psicoanálisis sino también en los recursos para abordarlas. El escribir entre las dos en la revista de la carrera, recupera una experiencia que hoy se puede ubicar como el inicio de un modo de abordaje de lo clínico, en tensión

con lo institucional y lo político, que se pudo construir a partir de lo transmitido por Iris, Lili y Silvia[1] (en orden alfabético).

La carrera representó un sostén indispensable a la hora de afrontar situaciones como la presentada en este artículo. Es para celebrar esta oportunidad que permite volver a escribir algo de aquella experiencia que comenzó en diciembre de 2001 y que no hubiera sido posible sostener hasta diciembre de 2012, si no hubiera sido compartida y en el marco de la carrera. De ahí el agradecimiento, en general, a quienes la pensaron, la piensan y la defienden y, en particular, a Lili Baños, quien tanto alentó a pensar las dificultades en la práctica admitiendo sus límites y, a su vez, el valor de no renunciar a su intento.

Cierre: momento de relectura y reescritura.

Un nuevo escrito que no intenta borrar las marcas de los anteriores, las deja ver a pesar de intentar ajustarse a las normas académicas de escritura. Una reescritura que pone a jugar el *après-coup* del psicoanálisis: dos momentos, separados por el olvido y el retorno que resignifica lo vivido.

A casi 20 años de haber transitado la experiencia, el trabajo de relectura dispone a revisar los escritos originales para producir uno nuevo. Sorprenden las propias producciones de aquel momento, se retoman interrogantes y se abren nuevas líneas de lectura que resignifican aquellas prácticas desde las dificultades que las interpelaron.

En primer término es necesario señalar que esta experiencia tuvo lugar antes de la sanción y reglamentación de la ley de Protección de Derechos de Niñas. Niños y Adolescentes. Una de las mayores dificultades, no advertida por las profesionales desde el inicio, estuvo en relación al vacío legal existente en aquel momento. Si bien llevó a inventar recursos en el intento de armar cierto marco legal que no existía, éstos resultaban insuficientes.

La compleja trama entre sujetos, prácticas y políticas es otra de las líneas de interrogación que queda abierta en relación a la protección de los derechos en juego. Momentos de colisión entre derechos que generan puntos inciertos: los derechos de niñas, niños y adolescentes, por un lado; y los derechos de personas con padecimientos subjetivos, por otro. No se trata entonces sólo de la existencia de leyes protectivas, sino de una clínica que aloje las tensiones que puedan surgir en las prácticas. De este modo, las prácticas planteadas en clave de derechos no pueden sostenerse sin un posicionamiento ético, es decir: es la singularidad de la situación lo que define la estrategia de intervención.

En segundo término, se advierte que esta experiencia fue el inicio de la construcción de un modo de abordaje clínico-político en las prácticas en territorio que se sostuvo hasta 2012, como planteó una de las autoras en ocasión de una presentación:

> Ante la demanda política la respuesta fue la estrategia clínica, multiplicada, uno por uno. Además,

1. En referencia a Iris Valle, Liliana Baños y Silvia Grande, docentes de la Carrera de Especialización en Psicología Clínica, institucional y Comunitaria de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario.

> optar por el abordaje clínico implica un posicionamiento político: un modo de pensar las prácticas en el marco de las políticas públicas que hace lugar al sujeto y lo aloja de un modo particular (no en la normalización/estandarización sino haciendo lugar a sus modos de goce y sus posibles regulaciones). Pensar en clave clínico-política también incluye el atravesamiento jurídico de las prácticas: no fuera de la ley pero no dejando al sujeto por fuera; podríamos decir que más que en el nombre del derecho, es necesario que se ponga a jugar el nombre del sujeto. (López Ortiz, 2019, p. 6)

Esta modalidad de abordaje alojó –no sin dificultades– las múltiples tensiones generadas por la colisión de derechos en juego. Estuvo sostenida por la escucha clínica de los sujetos involucrados en cada situación y direccionada por el derecho superior de niñas, niños y adolescentes.

Finalmente, pensando en los efectos subjetivantes de las prácticas es para destacar que no sólo han sido lo que direccionó las estrategias de trabajo. En quienes las sostienen también se producen marcas. Los efectos de transmisión producidos en el marco de la carrera no han estado únicamente en relación a la formación, al trabajo colectivo, a afrontar las dificultades de la práctica, sino también al valor del afecto que muchas veces se genera en el compartir algunas experiencias que, según la ajustada expresión de Iris, se pueden nombrar como *de trinchera*.

Sobre la no publicación

A pesar de los recaudos tomados para el resguardo de datos clínicos e institucionales, la posibilidad de publicar en una revista en su formato papel y digital, generó en nosotras múltiples interrogantes.

Se trataba del trabajo realizado en relación a una niña y su familia y a la intervención de diferentes instituciones que habían tenido lugar hacía más de 20 años. Si bien había pasado ya mucho tiempo, por el trabajo clínico realizado en su momento con la niña, consideramos que no existía la posibilidad de solicitar su consentimiento para la publicación. Los datos que eran necesarios incluir en el escrito podrían –aunque sea remotamente– ser reconocidos.

La complejidad de la situación y de su abordaje hacía muy interesante la publicación del artículo, pero insistían las dudas. Los interrogantes y las discusiones que se suscitaron derivaron en consultas con instituciones y colegas que están pensando las cuestiones éticas de nuestras prácticas.

Si el trabajo realizado había permitido a esa niña decir que no y así velar un hecho traumático de su historia, ¿el interés clínico y académico podía desconocer esos efectos subjetivos? Aún si legalmente fuera posible la publicación, ¿estábamos dispuestas a correr el riesgo de que alguna resonancia pudiera llegar a quienes habían sido sus protagonistas?

Como en su momento y en el artículo, ante la colisión de derechos sostuvimos una posición ética: escuchar al sujeto, especialmente si se trataba de un niño, niña o adolescente. No sin pesar, la decisión fue no publicar el artículo.

Volvemos a leer las marcas de la transmisión: decíamos que Lili nos alentó a pensar las dificultades en la práctica admitiendo sus límites y, a su vez, el valor de no renunciar a su intento. En este sentido, escribimos estas pocas líneas y dejamos abierta la posibilidad de trabajar el artículo no publicado en otras instancias clínicas y académicas que garanticen el resguardo ético.

Referencias bibliográficas

López Ortiz, C. (2019). *Prácticas en territorio: construcción de un modo de abordaje clínico-político.* Presentación en la II Jornada sobre salud mental y prácticas en territorio. Discusiones actuales, Venado Tuerto.

ENSAYO

Trasformaciones en las condiciones fantasmáticas para la construcción de ciudadanía: un estudio del imaginario infantil de la última década*

Juan Pablo Hetzer**

Quisiera comenzar destacando la importancia de la invención de dispositivos de promoción, prevención y asistencia al interior de las instituciones de salud estatales, especialmente de aquellos dispositivos destinados a la población infanto-juvenil. La importancia de esta invención está basada en el hecho de concebir a las instituciones de salud como una de las puertas de ingreso de los/as niños/as al mundo de los derechos sociales, y lo que hagamos nosotros/as como trabajadores/as ahí representa una voz clave en el coro de voces del conjunto social, voz que puede tener un poder estructurante o destituyente de la singularidad, nuestra práctica puede instituir o destituir infancia. Podría plantearse de esta forma: ¿Cuáles son los términos del contrato narcisista (Aulagnier, 2004) que desde las instituciones estatales le hacemos rubricar a los/as niños/as para que devengan tales? Bueno, ese contrato puede estar viciado de antemano si infancia y juego se excluyen. La gran mayoría de las propuestas de asistencia en salud a la población infantil (no sólo estatales) pliegan lo sexual al plano de la adaptación, son ofertas adaptacionistas y pedagogizantes, es decir, moralistas. Asociar infancia y juego (me refiero al juego como *playing*, no al juego en tanto *game*: no se trata ni del juego reglado ni del juego didáctico ni del llamado juego sensorial) adquiere un doble valor. Por un lado, es una intervención de carácter institucional, en la medida en que apunta a desbaratar aquellos nudos donde la institución hace totalidad, aquellas prácticas donde las lógicas que la rigen se asientan

* El presente texto se basa en los apuntes para la defensa de tesis de maestría en clínica psicoanalítica con niños/as en octubre de 2024, tesis titulada: "Teorías sexuales y políticas de los/as niños/as: una crónica situada del pasado reciente a partir de pinturas y cuentos". Conserva la forma oral porque fue concebido para exponer ante el jurado, pero también porque rinde homenaje a Liliana Baños, quien privilegió la palabra hablada en su transmisión.

** Lic. en psicología, Especialista en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria, Maestrando en Clínica psicoanalítica con niños (UNR). Docente de la Escuela de posgrado en clínica psicoanalítica de la infancia y la adolescencia (ASAPPIA–APSFL) –Santa Fe– Argentina. Tutor de prácticas hospitalarias. Correo electrónico: juanpablohetz@gmail.com

en andamiajes refractarios a la emergencia de lo inconsciente, donde se reduce ley a norma, donde la institución pone en serie, tapona cualquier indicador de singularidad y pretende mantenerse a salvo del conflicto y de lo inesperado. Y por otro, la propuesta de jugar, la invitación al juego con otros, tiene el valor de una intervención sobre la población que participa del dispositivo. Constituye un ofrecimiento que propicia el despliegue identificatorio estructurante del psiquismo infantil, fundante de subjetividad, y, por lo tanto, es a la vez, una propuesta filiatoria. No se trata de hacer jugar a los/as niños/as una vez o dos para sacarse una foto o hacer un video y subirlo a las redes. Cuando digo que desde la Ludoteca "La punta del ovillo" –dispositivo en torno al cual giró nuestra investigación– realizamos una propuesta identificatoria y filiatoria me refiero a que, para que devenga tal, es necesario otorgar estabilidad a la experiencia del/la niño/a a lo largo del tiempo, ofrecer condiciones de estabilidad del objeto, diría Winnicott (2005). De ahí que la filiación tenga que ver con constituir lugares de referencia. Sostener las instituciones y sostenerse en ellas es hacer algo de esto. Fundar un dispositivo lúdico que hace base en un hospital –pero se extiende al territorio en un centro de salud– y sostenerlo en el tiempo, se apoya en la premisa winnicottiana de producir condiciones de estabilidad del objeto primario amoroso. Y, ahora pienso, asociar infancia y juego puede llegar a tener otro valor, un valor ligado a lo que esta asociación produce en nosotros/as como trabajadores/as que realizamos nuestra práctica desde hace décadas en la institución hospitalaria: representa una suerte de conjuro contra el automatismo, contra la pulsión de muerte y las encerronas trágicas en las que quedamos muchas veces como resultado de decisiones políticas cuyo objetivo es el vaciamiento. La ludoteca es un dispositivo de juego (donde trabajamos en grupo y de esta forma también conjuramos la soledad) inventado sobre las bases del método analítico. Se trata de volver al método, el método como brújula para orientar nuestro lugar en las instituciones de salud estatales.

En la escritura de la tesis decíamos que el psicoanálisis está en un extremo y en otro, al inicio y al final. Al inicio, porque es el punto de partida teórico-clínico para proponer el dispositivo. Al final, cuando deviene dispositivo de lectura de los objetos culturales producidos en su interior, en nuestro caso, del archivo de libros de pinturas y cuentos. Pero también el psicoanálisis opera en el medio, es decir, en la propuesta que bascula entre la consigna (jugar a ser pintores/as y narradores/as por un rato) y el juego libre, en la apuesta a la imaginación radical y a la apertura de un campo de interrogación, de ficción y metabolización del traumatismo.

El dispositivo ludoteca, les decía, es un dispositivo que crea las condiciones de posibilidad para una variante de la experiencia analítica en las infancias, es decir, constituye un espacio que presta apoyo para que se instale y despliegue la transferencia. Este es su fundamento clínico: Cómo un analista se hace cargo de un proceso de atención que soporte algunas transferencias, de esto se trata la clínica. Si esto no se produce no hay intervención clínica en sentido psicoanalítico, puede ser cualquier otra cosa, pero no será una intervención clínica aquella que no ubique las coordenadas transferenciales, su instalación, su despliegue y sus efectos. Una clínica que no habilite un proceso donde

puedan leerse los efectos de nuestras intervenciones sobre la transferencia, aquello que sucede de inconsciente a inconsciente, podrá ser algún tipo de clínica, pero no llegará a ser una clínica psicoanalítica. Es por esto que la lectura que hemos hecho de las pinturas y los cuentos representa una lectura singular y situada de la transferencia instalada con los autores y autoras. Mantenemos con ellos/as y sus familias una relación cercana, recorremos los barrios donde viven y en algunas ocasiones hemos visitado sus casas, conocemos las escuelas donde estudian y las docentes que les enseñan, las pediatras que les atienden, en fin. Lo que quiero decir es que la lectura que hicimos de sus producciones nos coloca en un cierto lugar autorizado, representa una lectura que no es una lectura más sino una lectura basada en esta cercanía y en coordenadas transferenciales, por lo tanto, históricas, y situadas. Si sostenemos un dispositivo clínico para las infancias desde el psicoanálisis, sustitutivo de las lógicas manicomiales, no podemos abstenernos de soportar la transferencia ni podemos dejar por fuera el juego. Sin juego y sin transferencia no es posible la experiencia analítica, y nuestra indagación se mantuvo atenta a estos procesos, puso en valor estos procesos al momento de leer el lugar de enunciación que configuraron las producciones infantiles.

Y, en este sentido, quiero decir que la experiencia analítica no está solamente del lado del/la niño/a, sino también del lado del analista. La experiencia analítica al interior del dispositivo ludoteca, lo mismo que al interior del dispositivo clásico, acontece en dos frentes, tiene lugar tanto del lado del/la niño/a como del lado del analista, del análisis del analista, es decir, está tramitada por la experiencia del propio análisis. Es la experiencia del propio análisis la que permite mantener abierto un campo de interrogación, en este caso, sobre la propia práctica.

Y mantener abierto un campo de interrogación sobre la asistencia en salud mental a la población infantil en un hospital es lo que estimula la invención de dispositivos clínicos. Sin embargo, el pulso de esta interrogación no lo marca solamente la singularidad de la historia de un analista singular o de un grupo de trabajo singular. El pulso de esta interrogación también viene marcado por la Historia, por la gran Historia como diría Françoise Davoine (2011), por la Historia con mayúscula. ¿Qué quiero decir con esto? Que la investigación que hemos encarado sobre los objetos culturales producidos por los/as niños/as en la ludoteca estuvo marcada por el corte que causó la pandemia en la cotidianidad de nuestro trabajo. Este corte que produjo el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) dejó lugar a una serie de interrogantes. Con qué contamos, qué y cómo hemos trabajado, cuánto hemos acumulado, qué hay en lo realizado que nos permita explorar la época y sus destinos.

De nuevo: el método como brújula. Volvimos al método, porque el método psicoanalítico como método de investigación devino, en este caso, dispositivo de lectura (Fernández Miranda, 2021). ¿De qué? De algunos *condicionantes de la vida de fantasía y de los modos de construcción de la realidad* que realizan los niños y niñas de entre 5 y 13 años en el conjunto de libros publicados en la década 2012-2022. Fuimos a leer qué lugar de enunciación traman en sus pinturas y cuentos y *qué relación mantienen con el campo de*

enigma en la infancia. Es decir, analizamos las relaciones entre ese lugar de enunciación y el lugar de los adultos y pares significativos, entre ese lugar y la sexualidad, entre ese lugar y las condiciones materiales de existencia, y, finalmente, entre ese lugar y el espacio público. A través de sus pinturas y cuentos intentamos leer si constituyen o no un campo de interrogación, qué teorizaciones producen y cómo interpretan el momento histórico.

En la historia de la teoría psicoanalítica nos remontamos aquí, en alguna medida, a ese momento bisagra fechado en Viena el 21 de setiembre de 1897, en el que Freud (1998 [1897]) le escribe a su amigo Fliess diciéndole que declina su teoría de la etiología traumática de la histeria para dar paso a la fantasía y a todo el trabajo psíquico que la rodea. Sabemos que Freud no abandonó completamente el valor otorgado al trauma en la configuración de la neurosis, pero es cierto que privilegió la realidad psíquica y la determinación endógena de la fantasía. Lo que buscamos nosotros es recuperar y problematizar el papel que cumple la historia y la realidad acontecida –las escenas vistas y oídas, planteaba Freud (1998 [1897]) en el Manuscrito M– en las formaciones del inconsciente infantil.

Del mismo modo que los sueños producen condiciones de figurabilidad del conflicto psíquico, que Chalotte Beradt (2019) en *El tercer Reich de los sueños* recupera, acentuando el carácter actual de ese conflicto, las pinturas y los relatos de los/as niños/as posibilitan que una escena se trame, logran una puesta en visibilidad, y no se reducen al orden de lo figurativo: tanto el trabajo del trazo y el grafismo como el trabajo de narración no sólo ilustran un estado de cosas, sino que producen, desarrollan y transforman un estado de cosas. ¿Qué destacamos de esto? Que lo que está en juego es un proceso de metabolización, de descualificación y recomposición de huellas actuales, provenientes del presente histórico y de los mensajes del mundo adulto, pero también de una herencia cultural. Las pinturas y los relatos no se reducen a valer como expresión de experiencias vividas, más bien constituyen un intento de metabolización de desbordamientos actuales, pero también de aquello no simbolizado de las generaciones anteriores, eso que no se puede decir y al mismo tiempo no se puede callar (Davoine y Gaudillère, 2011). Reducir al sujeto a su puro presente es prefreudiano, es comparable a reducir lo psíquico a la consciencia. Por eso, en este punto, nosotros ampliamos el enfoque de Beradt. Expropiar al sujeto de su historia y de la historia de su pueblo es equivalente a renegar de la transferencia, es decir, renegar de la repetición, del carácter eficiente de lo inconsciente. Ahora bien: ¿Cómo se manifiesta lo histórico en la a-historicidad radical del inconsciente? A través de la repetición. De ahí que nuestra operatoria de lectura consiste en detectar repeticiones y prevalencias de tramas, y para eso, tomamos en cuenta algunas categorías de lectura que emergieron del material: *escenario, violencia y creación de personajes*. A partir de estas categorías fuimos ubicando qué se le constituye como enigma a este grupo poblacional y situando qué hace con ese enigma: si lo sofoca, lo desplaza, lo despliega y elabora una teorización, o no. Es decir, si los/as niños/as hacen trabajar la pregunta por la causa o se limitan a describir su contexto.

Entonces, tal como Beradt (2019) reúne relatos de sueños que –reflexionando sobre aquello que se repite– configuran una crónica onírica de su tiempo –del tiempo de con-

solidación del régimen nazi y su maquinaria de terror y muerte–, nosotros tomamos las pinturas y las historias de más de 100 niños/as que pasaron por el dispositivo, compiladas desde 2012, como una crónica de nuestro pasado reciente, como una crónica fantástica desde el punto de vista infantil que funciona como espejo de aquello de nosotros mismos que no queremos ver o que hemos naturalizado. Tal vez por esta razón, aquello con lo que nos encontramos, la serie de preguntas que dejamos planteadas, puedan resultar un poco incómodas. Cuando hacemos lo posible para desmarcarnos de una posición adultocéntrica ocurre algo de esto: lo que nos retorna puede no ser fácilmente asimilable. La investigación aporta elementos en ese sentido, en el sentido de interpelar al adultocentrismo como paradigma epistemológico, el cual explica la ausencia sistemática de análisis que contemplen la palabra de los/as niños/as.

Bueno, contra una inercia algo conservadora presente en la teoría psicoanalítica que podría haber aceptado una decidida inclinación de la curiosidad infantil hacia la esfera íntima del vivencial familiar, fuimos descubriendo que el interés libidinal de los/as niños/as aparece a dominancia polarizado por los acontecimientos de la *vida pública*, y que esta vida pública suscita una serie de enigmas gobernada por *Tánatos*, por la pulsión de muerte. Esta podría ser una primera línea de análisis, tal vez la principal. El 70% de las pinturas y cuentos tiene como escenario el espacio público cuya marca principal es la del deseo mortífero del adulto y la puesta en acto de ese deseo: tiroteos, asesinatos, explosiones, guerras, ocupación de viviendas, femicidios, robos, trata de personas, violencia de género, destrucción del planeta, extinción de las especies, contaminación, y también aparece la crueldad entre pares. Las diversas significaciones del espacio público están atravesadas por afectos que van desde lo siniestro al terror, y en las que aparece un conjunto atomizado de adultos tiranos incapaces de renunciar a un goce homicida, ecocida e infanticida.

Poco más del 20% representaron las producciones orientadas al espacio familiar y al alimento. Aquí se abre otra línea de análisis que ubica que a pesar de la cronicidad de la pobreza el alimento ingresa en circuitos deseantes, compartidos, y vale más como signo de amor que como aquello que cancela una necesidad. Sin embargo, la prevalencia de tramas que giran en torno al alimento nos hizo pensar que constituye una preocupación que podría estar relacionada con la dificultad para la apertura de otra escena y la constitución de un campo de interrogación. Los relatos se circunscriben a describir en primera persona acciones de la vida diaria y contextos familiares, es decir, se encuentran *más acá de la ficción y más acá del enigma*. En estas producciones los/as niños/as no crean personajes ni mundos remotos. La actividad fantaseadora quedaría sujetada a las condiciones materiales de existencia en la pobreza.

Y el porcentaje restante lo componen las tramas asociadas a la sexualidad, a la industria del entretenimiento, la pandemia y el ASPO. Con lo cual, aquello que fuimos señalando a lo largo de las puntualizaciones realizadas en cada capítulo, es que estos asuntos tienen, la mayoría, un denominador común: el carácter actual de aquello que le hace signo a los/as niños/as. Todas las producciones, más allá de si configuran o no un campo

de enigma que tracciona la elaboración de teorías sexuales o políticas, están marcadas por la actualidad. Sin embargo, atendiendo a los personajes creados por los/as niños/as, a la reiteración de algunos de ellos, especialmente a la mayoría de las caracterizaciones de los presidentes, los militares, la policía, los tiburones y los zombis, se nos fue planteando la hipótesis de que el valor libidinal que adquieren estas marcas actuales, es decir, la inscripción de estas marcas, no se produce en un territorio simbólico vacío. Las inscripciones actuales reciben su fuerza de una historia colectiva y son metabolizadas no sólo a partir de enunciados del presente sino también a partir de las huellas que deja en la memoria de un país la eficacia de una política basada en la renegación de ciertas zonas, en la renegación de ciertos crímenes institucionalizados y legalizados tanto en los períodos no democráticos como en los años de democracia. Estarían en juego, tramados en las pinturas y los cuentos, indicadores de retorno de una pedagogía de la desmemoria, de una política sistémica educativa y cultural "que pretende no sólo hacer olvidar, sino aniquilar el olvido mismo" –como diría Liliana Baños (2012). "Es decir, el imperativo no es olvidar, sino hacer como que nada ocurrió, *que no haya nada para olvidar*. Estrategia para borrar las huellas, borrar el crimen" (p. 71). Nos hemos apoyado en Jacques Hassoun (1996) para pesquisar el carácter ciertamente eficiente de la memoria colectiva, en el sentido en que la memoria, como él lo plantea, aparece siempre de contrabando. No es lo que alguien recuerda o un acervo de recuerdos de una comunidad necesariamente, la memoria colectiva se transmite más allá del recuerdo, muchas veces en sentido inverso al propósito de olvidar, y aparece en un síntoma, por ejemplo, o en fenómenos marginales, como puede ser justamente un archivo de cuentos de niños/as.

La caracterización de la escena pública que realizan los/as niños/as, los modos bajo los cuales nos ven a nosotros los adultos, están atravesados por diferentes temporalidades. Esto fue lo que planteamos en el transcurso de la escritura de la tesis. No le otorgamos al pasado más valor que al presente. Más bien, señalamos que si el presente adquiere esta pregnancia para atraer sobre sí el interés infantil y lo que las pinturas y cuentos elaboran son escenarios reiterados en los que la violencia difumina los bordes entre guerra, anomia y democracia, tendríamos derecho a pensar que también están en juego efectos de transmisión. Transmisión de aquello que en la historia de un país (nos referimos al terrorismo de Estado, a las leyes de impunidad, al saqueo y la pobreza organizada por decisiones políticas, a los crímenes de las fuerzas policiales y para-policiales) adquirió eficacia traumática, se resiste a la simbolización o la traducción, y se esfuerza por "dar caza", para usar una expresión freudiana, a las vivencias actuales. Estas vivencias actuales aparecen desprovistas de *filiaciones historizantes*[1], y reciben su fuerza tanto de los desbordamientos del tiempo presente como de los desbordamientos históricos asociados al gobierno de la escena pública por la pulsión de muerte. Es decir, lo que en la historia

1. Expresión utilizada por Silvia Grande –directora de la tesis "Teorías sexuales y políticas de les niñes: una crónica situada del pasado reciente a partir de pinturas y cuentos"– en el intercambio y el diálogo sostenido con quien escribe a lo largo de dos años de investigación.

de un país vale como trauma es al mismo tiempo lo que queda disociado y lo que no encontró alojamiento simbólico en la trama vincular.

Cuando un/a niño/a se plantea la cuestión de sus orígenes o se plantea la cuestión de la muerte o la injusticia, tal como aparecen en muchos cuentos, ¿no es también para intentar saber en qué deseo está inscripto? Y en este punto retomamos a Piera Aulagnier (2004) para ubicar las características del espacio simbólico al cual un/a niño/a puede advenir, espacio que excede al espacio familiar. Ella dice que cuando el/la niño/a busca en el conjunto social un signo que le dé derecho de ciudadanía entre sus semejantes y encuentra un veredicto que le niega ese derecho, que apenas le propone un contrato inaceptable, es decir, "respetar ese contrato implicaría que en la realidad de su devenir renuncie a ser otra cosa que un engranaje sin valor al servicio de una máquina que no oculta su decisión de explotarlo o excluirlo" (p. 167), cuando un/a niño/a se encuentra con esto ¿qué fantasías y qué teorizaciones sexuales y políticas elabora sobre su lugar en el mundo y el lugar en el mundo de su familia? Porque los adultos de las generaciones anteriores de los autores y autoras también fueron niños que se encontraron con este contrato inaceptable. Entonces, podríamos preguntarnos: ¿Qué palabra les es dada a los/as niños/as para nombrar lo que allí ocurre? Tomando en cuenta esto es que parafraseando lo que Freud (1996 [1908]) formula como teorías sexuales infantiles, nosotros/as introdujimos el concepto de *teoría política infantil* (Drivet, L.; López, M.; Schaufler, M. L. y Hetzer, J. P., 2021) para designar los modos infantiles específicos de elaboración e inteligibilidad de aquellos problemas vitales, angustias, deseos, enigmas e interrogantes provenientes de los investimientos del mundo adulto extrafamiliar y del espacio público. Y lo que se nos fue armando como hipótesis es que este contrato inaceptable estaría impregnado de un déficit de traducción de una matriz ideológica fundamentalmente delictiva, represiva y mortífera que pudo haber tenido modulaciones en distintos momentos históricos, pero en la que estructuralmente el otro aparece como desecho, como objeto de aniquilación.

El hecho de identificar y examinar la recurrencia de algunos condicionantes socio-históricos en las producciones de la vida de fantasía de niñas y niños nos coloca en una línea de indagación que pone en valor el análisis de las lógicas que rigen la transformación de los procesos de fantasmatización, procesos que configuran matrices ideológicas desde las cuales se argumentan los mundos subjetivos que integran la esfera pública. Si la fantasía instituye el espacio psíquico y es el lugar en el que se traman el discurso, la expectativa, el sufrimiento y la creación por el empuje que ejerce el deseo sexual infantil y reprimido, explorar las relaciones entre la vida de fantasía de niños y niñas y los procesos de producción y reproducción de ideología, constituye una forma de acercarnos a pensar algunos vectores imaginarios de procesos sociales. Y en esto es clave tener en cuenta que el concepto de fantasía es muy importante porque tiene el valor de anudar el espacio psíquico individual con los ámbitos grupales e institucionales, con el espacio colectivo. En este sentido, tomamos como referencia un autor argentino significativamente olvidado, Ricardo Malfé, titular de la cátedra de psicología institucional de la UBA a fines de los 80, que sostiene la imposibilidad de entender las estructuraciones fantasmáticas

singulares sin tomar en cuenta la historia de las ficciones más o menos compartidas por el conjunto. Dirigir nuestra indagación a examinar el imaginario infantil de los tiempos democráticos no descuida el hecho de que la "ilusión democrática" no está asegurada necesariamente. Es decir, nos permitió poner en discusión la naturaleza de la ficción fundante de la que dependería la existencia misma de una comunidad (a nivel del fantásmata[2]) y ubicar continuidades, discontinuidades y elementos nuevos. El archivo de formaciones del inconsciente infantil configura un testimonio de época ¿Acerca de qué? De las bases imaginarias a partir de las cuales puede o no construirse ciudadanía. Esta cuestión es la que particularmente más nos interesó: pensar las condiciones fantasmáticas de la construcción de ciudadanía.

Aquello que unifica imaginariamente a una colectividad y que cifra la posibilidad de la vida social pacífica, ¿sobre qué recae? Malfé (1995) señala, siguiendo a Freud (1999 [1921]), que lo que unifica puede ser "la convergencia en la *figura de uno* que sustenta la ilusión de un amor compartido" (p. 77). Aunque también puede hacerlo "la instauración de una escena unitaria sobre la que se representen los agonismos implicados en un *designio (fantasía, proyecto) de comunidad*" (p. 77). Es decir, podría existir un desplazamiento de la unificación imaginaria desde la persona casi sagrada del poderoso a la escena laica en la cual tendrían lugar las rivalidades y esperanzas democráticas, escena adecuada para el despliegue de estrategias singulares por parte de sus miembros.

Subrayemos *escena* con el propósito de relacionarlo con una de las categorías de análisis que establecimos como emergente de nuestro material de trabajo, la categoría *escenario*. Esta categoría nos posibilitó identificar que las tres cuartas partes de las producciones dirigían su interés al espacio público, en el cual la experiencia infantil basculaba entre el terror y lo siniestro y donde aparecía, más que un tirano gozoso, un conjunto disgregado de ellos (en casi ninguna trama encontramos configurado un *nosotros* que apunte a constituir grupalidad, abierto a armar lazos y alianzas). Es decir, no habría escena unitaria representativa de un proyecto común. Aquello que tendríamos derecho a leer sería, por el contrario, una suerte de pulverización de esa escena y un confinamiento a ficciones privadas (y quehaceres autoeróticos, especialmente oral-sádicos) que desbarata la ilusión de unidad en la diversidad. Este sería el aspecto más novedoso, si se quiere, de lo que descubrimos. A nivel fantasmático se deshace el espacio público como espacio político y aparece promovido su despoblamiento.

Resulta importante prestarle atención al lugar que podría tener la lectura que hacen los/as niños/as del espacio público como cruel, criminal y mortífero, en los procesos de subjetivación que desalientan la construcción de ciudadanía como condición de cohesión social. Es decir: ¿Qué consecuencias podría acarrear para el lazo social un eventual confinamiento a lo privado de nuestro poder de imaginar? Indagar cómo significan el espacio público nos ha servido como analizador de los modos de producción de subjetividad.

2. Plural de fantasma en la lengua griega.

Y en este punto hicimos ingresar otro nivel de temporalidad ya que nos preguntamos por estos indicadores no únicamente en su valor histórico y en su importancia actual, sobre el tiempo político presente, sino en lo que puedan tener de valor pronóstico. Es importante destacar esto: trabajamos en salud pública con la población infantil, por lo tanto, no podemos soslayar aquellas variables que hacen posible una lectura sobre las vías de estructuración psíquica en el corto y mediano plazo. Cada vez que recibimos a un/a niño/a en el consultorio, cuando escuchamos a los padres, ¿qué escuchamos? ¿Qué no podemos descuidar? No podemos descuidar un aspecto que tiene que ver con lo prospectivo, con identificar cuánto puede llegar a comprometer del futuro psíquico de ese niño o niña el trastorno o el síntoma que esté presentando en la actualidad. En este sentido, nuestro análisis incluyó también este trabajo de identificación de aquello que podría llegar a condicionar en el futuro la estructuración subjetiva de este grupo poblacional. Nos hemos planteado preguntas prospectivas: ¿Sobre qué instancias recaería el impacto de la configuración del espacio público como un espacio siniestro, atacante y mortífero? ¿Cuáles serían sus consecuencias en los sistemas representacionales y en el funcionamiento psíquico del sujeto infantil? ¿De qué modos afectaría el lazo social?

Estos asuntos que fuimos descubriendo en el proceso de investigación –proceso que está abierto y dejó señalados varios puntos de partida para trazar líneas de análisis– podrían relacionarse con ciertas dificultades de la población infantil para la apertura de otra escena, dificultades que empezamos a observar hace tiempo en los consultorios externos del hospital. Cuando la fantasmática de la crueldad se corrobora en la realidad exterior, cuando lo que tendría que estar destinado a permanecer oculto sale a la luz –como dice Freud (1999 [1919], p. 225) citando a Schelling– la apertura de otra escena fracasa. También, con dificultades que presentan los/as niños/as para desplegar un campo de juego y de interrogación. Hay teorización si hay interrogación y deseo de saber, y el apetito de saber se constituye si hay enigma, es decir, percepciones incompletas, "percepciones harto incompletas" señalaba Freud (1996 [1908], p. 196), mensajes velados, enunciados interpelantes, convocatorias a ocupar un lugar singularizado. Y vemos cada vez más niños/as que parecieran haber suspendido la actividad de la reflexión, es decir, la pregunta por la causa, con todos los problemas que acarrea esto para la constitución de la inteligencia, y la incorporación y producción de conocimientos.

En torno a estas cuestiones gira la serie del principal campo de problemas que plantea la tesis. También hemos señalado, por otra parte, algunas consecuencias vinculadas a la inexistencia de referencias narrativas propias de nuestra cultura que dejaría huérfana de relatos sobre una identidad nacional a las nuevas generaciones. Advertimos en las producciones una ausencia significativa de alusiones a tradiciones orales asociadas a fábulas o leyendas autóctonas. Ni la literatura clásica o local ni las fábulas populares ni narrativas asociadas a la historia nacional transmitidas oralmente se encontrarían entre las fuentes de las que abrevan estos niños y niñas para simbolizar la experiencia. O sea, los adultos pareciera que ya no hablan con los/as más pequeños/as ni les cuentan ninguna historia. Las teorías de partida –que para un pueblo son sus mitos y leyendas, sus gestas históricas

trasmitidas de generación en generación– necesarias para que a los nuevos sujetos les sea posible teorizar parece que estuvieran detrás de las pantallas en una lengua y una voz que no es la materna. En algunas pinturas y cuentos aparecen referencias directas a productos estandarizados de la industria del entretenimiento mundial que suelen imponer una escena *otra* que vacía de los puntos de referencia que orientan la cultura propia. "La regulación cultural –dice Hebe Tizio (2003)– no es universal, es la de cada sociedad con sus ideales, tradiciones e invenciones al servicio de la civilización que recorta por esta vía una modalidad de goce grupal" (p. 2).

Creemos que estos campos de problemas que delimitamos a partir de esta investigación tornan necesaria la existencia de dispositivos como la Ludoteca. Volvemos al inicio de esta exposición cuando decíamos que era muy importante inventar y sostener estos espacios porque son espacios donde lo público adquiere otra significación, marcada por la hospitalidad y el cuidado. Donde se pone en juego la posibilidad de producción de la experiencia cultural (Winnicott, 2005) desde lo grupal, donde se habilita el derecho a lo singular en el marco de lo colectivo, y donde trabajamos también en la construcción de un nosotros.

El desarrollo de la investigación condujo a ubicar que hay un espacio de simbolización circunscripto entre la inexistencia de otra escena y la imposición de una escena *otra*. Encontramos el fracaso de la apertura de otra escena, por un lado, donde los autores y autoras se limitan a describir sus condiciones de sobrevida en la pobreza suspendiendo la actividad de la reflexión y sujetando la actividad fantaseadora a esas condiciones críticas. Por otro lado, ubicamos la imposición anónima de un imaginario en serie reproducido en soportes tecnológicos des-subjetivados. Entre estos dos condicionantes socio-históricos que obturan el trabajo de lo ficcional, es decir, la vulneración de derechos y la industria del entretenimiento, se abre un potente espacio de ampliación del campo representacional, de elaboración de la experiencia que apunta a conjurar la repetición y lo que resiste la simbolización. Este espacio es el espacio de juego promovido por el dispositivo Ludoteca del cual se extrae la fuerza suficiente para quebrar la dureza que la vida cotidiana le impone a muchos niños y niñas.

El taller de pintura y cuentos reúne cada año las producciones infantiles en un libro que desde la Ludoteca "La punta del ovillo" venimos publicando ininterrumpidamente desde 2012 con el propósito de intentar historizar lo que no es recibido por ningún discurso, lo que no es escuchado desde casi ningún lugar. Las historias de los/as niños/as no por inaudibles están por fuera de la Historia o no tienen efectos reales sobre sus vidas. Nos proponemos hacer audibles sus historias, hacer historia de las voces inaudibles. Quienes trabajamos en la Ludoteca nos convertimos en cronistas de pequeñas gestas silenciosas y silenciadas. Una de las apuestas que hacemos escribiendo y publicando sus relatos consiste en poner de manifiesto cómo esa génesis del sujeto de la palabra puede permitir la sobrevida psíquica cuando ocurre en circunstancias que propician su arrasamiento, cuando el presente histórico promueve la destrucción del valor de la palabra y su potencia subjetivante.

Referencias:

Aulagnier, P. (2004). *La violencia de la interpretación.* Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Baños, L. y Steinberg, I. (2012). *Dificultades de la práctica del psicoanálisis.* Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Beradt, C. (2019). *El Tercer Reich de los sueños.* Santiago, Chile: LOM.

Davoine, F. y Gaudilliere, J. (2011). *Historia y trauma*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Drivet, L.; López, M.; Schaufler, M. L. y Hetzer, J. P. (2021). Sueños de niños, niñas y adolescentes durante el ASPO. Incertidumbre, angustia por el aislamiento y violencia de género. *Cuadernos del Centro de Investigaciones en Periodismo y Comunicación, 1*(2), 194-211. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

Fernández Miranda, J. (2021). La investigación y la práctica del psicoanálisis. *Revista psicoanálisis en la universidad,* (5), 63-83. Rosario, Argentina: UNR Editora.

Freud, S. (1996 [1908]). Sobre las teorías sexuales infantiles. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu, Obras Completas, T. IX.

(1998 [1897]). Manuscrito M. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu, Obras Completas, T. I.

(1998 [1897]). Carta 69. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu, Obras Completas, T. I.

(1999 [1921]). Psicología de las masas y análisis del yo. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu, Obras Completas, T. XVIII.

(1999 [1919]). Lo ominoso. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu, Obras Completas, T. XVII.

Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria.* Buenos Aires, Argentina: De la Flor.

Malfé, R. (1995). *Fantásmata. El vector imaginario de procesos e instituciones sociales*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Tizio, H. (2003, noviembre). El dilema de las instituciones: segregación o invención. *NODVS VIII*. Recuperado de https://www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=130&rev=22&pub=1izio

Winnicot, D. (2005). *Realidad y juego.* Barcelona, España: Gedisa.

ENTREVISTA

“Vigencia del contexto: Un psicoanálisis para el pueblo”

Liliana Baños

La presente entrevista fue realizada en mayo del 2021 por Paulina Díaz. Forma parte de un proyecto de la Cátedra Libre Oscar Masotta titulado “Vigencia del contexto: un psicoanálisis para el pueblo” realizado en los años 2020-2021, cuyo capítulo 3 consistió en dicha entrevista a Liliana. Puede verse completa en: https://www.youtube.com/watch?v=gEBDFyTqGIc

Transcrita y corregida para su publicación en este número por el Comité de Redacción Barquitos Pintados. Se trata de la única entrevista entre el material recuperado en el trabajo de recolección de la producción de Liliana Baños en la que puede leerse y escucharse no sólo su posición ética y la historización de un recorrido sino además su lugar en tanto transmisora del psicoanálisis para las generaciones que le fueron sucediendo. Con el sentido del humor que siempre la caracterizó se dirige a los jóvenes principalmente. Es por ello que el lector podrá reencontrar en esta entrevista relatos de experiencias, posicionamientos clínicos que ya había trabajado anteriormente en escritos y en paneles de jornadas.

Introducción y homenaje de la agrupación La Masotta escrita para esta publicación de BP N8

Transitando la pandemia, consideramos pertinente llevar a cabo una serie de diálogos intergeneracionales que nos permitieran conocer la historia del psicoanálisis y en ese recorrido poder ir trazando también la historia del amor a algunos maestros.

Lili, sin dudas, fue una de esas maestras. Fue analista de muchos compañeros y compañeras. Nos transmitió generosamente claves que permitieron trabajar la clínica y la política, con sus respectivas tensiones, sin perder la escucha del sujeto. Siempre joven, nos compartió el gusto por la práctica, gestando transferencias, produciendo una ética de lo público.

Esta entrevista es producto de una serie de conversaciones telefónicas previas en las que hemos retomado también la historia del vínculo con La Masotta, no sólo en las Jornadas de Psicoanálisis, Salud y Políticas Públicas –en las que participaba "si de verdad tenía algo para decir"– sino también acompañando con supervisiones a quienes trabajaban en lo público como trabajadores de la salud mental. En un recorrido por el lugar de los ideales, de la dificultad, de lo que insiste de múltiples formas pero también de la historia de nuestro país y los efectos de las transformaciones ligadas a distintas coyunturas; es que decidimos comenzar a charlar con Lili, quien generosamente nos brindó esta entrevista.En esta entrevista, bajo aquella premisa lacaniana "mientras más cerca estemos del psicoanálisis divertido más cerca estaremos del verdadero psicoanálisis" es que pudimos empezar a hablar de todo eso que no sabemos, de las preguntas que nos habitan en los comienzos de la práctica.

Paulina Díaz: En esta oportunidad nos interesa conversar con Lili para ubicar las dificultades que quizás tenemos los y las jóvenes, que en realidad son dificultades que nos conciernen a todos y a todas los que queremos iniciarnos en las práctica del psicoanálisis. La idea de este encuentro es conversar con Lili, que ella nos comente un poco cómo fueron sus inicios en la práctica, cómo fueron sus encuentros con el psicoanálisis. Así que, si te parece Lili, empezamos a conversar y luego irán surgiendo más preguntas.

Liliana Baños: Paulina, finalmente nos encontramos, un saludo para todos, la verdad que me resulta muy grato poder conversar con gente joven y sabiendo que esto está destinado a la gente joven. Destinado ¿que quiero decir? no porque haya una especificidad, pero sí creo que hay dificultades que se agudizan al comienzo de la práctica, que si bien son dificultades que nos acompañan a lo largo de toda la práctica del psicoanálisis, cuando comenzamos a trabajar todo es muy difícil, es más difícil, los amos son más amos, los saberes son más grandes, y uno se siente muy inhibido fundamentalmente. Yo diría que esa es una palabra muy común que uno escucha en los supervisantes, que uno escucha en los analizantes, o en las instituciones o sea, sentirse inhibido, dificultado de hablar, dificultado de preguntar, con temor a acudir a una supervisión, sentirse muy expuesto, como si siempre estuviera presente un juicio, un juicio que puede ser muy duro y demoledor, ¿no? Por eso me parece muy interesante este giro que ustedes han encontrado de acercarse a los que tenemos más años de trabajo, bueno ¿qué pasó con nuestros comienzos? Nuestros comienzos no distan más que en el contexto de la época, que no es un detalle, los años no son un detalle, pero las angustias las hemos pasado todos.

Dedicarse al psicoanálisis no es una tarea sencilla, hay que estar dispuesto, hay que estar dispuesto porque no hay nada que nos facilite la cuestión, a ver… no hay un título, uno no se recibe de psicoanalista, no hay una carrera de psicoanalista donde alguien termine y al menos tenga la satisfacción yoica de "bueno aca estoy, esto he logrado, o esto me posiciona de otra manera". Entonces no es nada sencillo, pero también me parece que la cuestión es ir puntuando cosas que agudizan el malestar, o dónde podríamos ir

ubicando cosas del malestar, ¿no? Por ejemplo podríamos plantearnos en primer lugar: uno no se recibe de analista, no es analista de la noche a la mañana y todo el día. Uno justamente sostiene el lugar del analista en un momento privilegiado en una práctica transferencial, en un contexto determinado, ¿no? ¿Qué quiero decir con esto? Empecemos por plantearnos que de lo que se trata es de advenir analista, no de llegar a ser analista, no de ser consagrado analista, como con la espada cuando se consagraba caballero a alguien, sino que hay un devenir. Hay algo que va decantando a lo largo de nuestra práctica y de nuestra formación, va siendo de la memoria y del olvido, o sea aquello que hemos leído, aquello que ha sido de nuestros análisis, aquello que ha pertenecido a nuestra supervisión, al encuentro con otros, bueno algo de eso atraviesa este proceso, donde … uno no es el memorioso, que tiene presente cada una de las citas de Lacan o de Freud, de lo que estudió, de lo que le dijeron. No, no. Todo eso sufre un proceso de olvido y vuelve desde algún lugar de la memoria, que yo creo que es aquello que uno podría llamar experiencia. Experiencia quiere decir que puede quedarse tranquilo si no entiende, tomarse tiempo o negociar distinto con la dificultad.

Yo creo que hay algo que nos ubica rápidamente en relación al psicoanálisis que es la dificultad. O sea a poco de andar allí está, pero no es porque aparece tempranamente, aparece porque forma parte de lo constitutivo del psicoanálisis, por algo podríamos plantear que el psicoanálisis es una práctica de la dificultad. Esto es lo que aprendimos de Freud, lo que aprendimos de Lacan. O sea no se trata de obstáculos o dificultades que sean obviables, salvables, sino que son los que tenemos que atravesar. Este es el concepto del obstáculo en el sentido freudiano, o sea lo que permite y lo que detiene, o lo que dificulta. Lo que habilita y lo que impide, ¿no? esta doble puerta, este camino de cornisa en el que tenemos que transitar todo el tiempo quienes sostenemos nuestra práctica. Primero porque estamos hechos de la misma estofa que el paciente, porque estamos sujetos a identificarnos, a quedarnos atrapados en su punto de angustia, a padecer las identificaciones que se juegan en un análisis, o querer cuidar a un paciente, o desear su bien todo el tiempo, lo cual nos impide analizarlo. Se trata de lo humano, el asunto es qué hacer con todo eso, no que eso esté mal sino cómo nos manejamos frente a todo esto.

En ese sentido digo es algo que viene con nuestra estructura y viene con la estructura misma de la práctica, pero me parece que, muchas veces, la mayor frustración es que uno espera que eso no esté ¿no? No quiere que esté, es más, se enoja cuando aparece, se enoja con el otro, porque a uno no le da lugar el paciente. Perdón, ¡valga el lapsus!, *(Risas)*. Cuando viene un paciente que uno quiere que lo trate como analista, está tratando de ser eso, está tratando de ser analista, de posicionarse como analista, y el otro habla desde otro lugar, no nos hace ese lugar, entonces por ahí nos enojamos porque estamos esperando alguien que venga, hable, sueñe, asocie, no sé, bueno, un paciente que nosotros queremos ¿eh?, no el que que llega. Esto es fundamental. Entonces me parece que a veces nos frustra más, no lo que no funciona, que de por sí es frustrante, sino lo que suponemos que debería funcionar, esto me parece que es fundamental.

Algo así como bueno, a ver, ¿cuáles son las idealizaciones con las que nos estamos manejando? Y para idealizaciones no hay edad. Los ideales nos constituyen, nos manejan, nos torturan, por algo hay que ir a análisis. Y digo 'hay que ir' porque justamente me parece que cuando los ideales toman un gran poderío es cuando alguien aparece absolutamente inhibido. Está más pendiente de si hace las cosas bien, de qué se debería decir, de la intervención que se debería hacer, de la interrupción y del acto. Está más pendiente de ser analista que de poder analizar, porque a veces para poder analizar hay que sentarse y decir una idiotez nada más, o quedarse callado. Bueno, son miles las cosas que nos atraviesan y creo que todo eso nos ocasiona mucho más sufrimiento y mucha más dificultad que las dificultades concretas. Bueno a ver, ¿qué pasa con este paciente que no habla?, o ¿qué pasa que no sale de la angustia y la angustia se hace intolerable? Sabemos que no se puede vivir todo el tiempo angustiado. ¿Qué pasa que no duerme?, pero no duerme en un sentido muy pesado, muy dificultoso para sostener la vida. Bueno estas cosas nos preocupan; pero parece que pensáramos que hay algo que estamos haciendo mal; a veces sí hay algo que estamos haciendo mal, vamos a ponerlo en estos términos: en el sentido de lo que no podemos escuchar. Entonces volvemos a análisis, vamos a supervisar, que tendría que ser para nosotros –además del análisis por supuesto– una práctica cotidiana, algo que esté pensado como un lugar donde podamos conectarnos con lo que nos ocurre con ese paciente. Por supuesto que de por sí el análisis es un lugar, no hay ninguna duda. Pero muchas veces es como que la supervisión nos permite puntuar un punto ciego realmente, más claramente. ¿Vos escuchaste que lo estás tratando de tal manera o lo estás escuchando desde este lugar o que vos estás de acuerdo con lo que él dice en este punto sin abrir una pregunta? Bueno, eso ya es abrir una pregunta, ¿no?

Entonces, en ese sentido digo, que muchas veces lo frustrante es mucho más la idea, o sea poner en juego el ideal: ¿cómo debería ser?, ¿qué debería ser?, ¿Cómo deberíamos ser?. Yo tuve un supervisor a quien, después de más de largos cuarenta años, todavía le agradezco el consejo, que fue el siguiente (si esperan algún aforismo lacaniano, no!!!): "Mirá, cuando vos estés sentada escuchando a alguien y no entiendas, acomodate mejor en el sillón, quedate ahí y tratá de seguir escuchando, tené paciencia"; "quedate ahí". Bueno, todavía se lo agradezco, porque es así: quedate ahí, ¿quién te va a decir qué es lo que tenés que escuchar?, el paciente es tuyo, la que dirige la cura sos vos, y hay que hacerse cargo de eso; entonces, lo mejor que puede hacer un supervisor es –justamente– animarnos, ayudarnos, a ocupar el lugar de analista, a intentar ocupar ese lugar, no taparnos son su saber. Digo, a todos nos ha pasado. Uno va a una supervisión y alguien conecta "esto con esto", "aquello con lo otro", todo conectado. Fantástico. ¡Cuánto sabe!!. Ahora; ¿qué me deja, más que la admiración –en este caso al supervisor?; ¿qué me deja? ¿me permitió pensar algo? ¿me permitió escuchar algo? ¿me permitió tranquilizarme o inquietarme con algo como para volver y volver sobre eso? Esto hace una gran diferencia, ¿no? Y ya sabemos cuál es la diferencia. La diferencia es el narcisismo. No sólo de quien va a supervisar y no quiere exponerse sino del supervisor también. Que a veces alguien no quiere perder la oportunidad y tiene la justa. Bueno, no sé, ya va a pasar, o no. *(Risas)* Pero va a ser un obstáculo seguro, para quien supervisa y para el supervisor.

Si pensamos por esta vía la cuestión de tratar de ocupar el lugar de analista, podemos pensar(nos) como que ese es el síntoma en el que hemos elegido consistir, que estamos tratando de consistir en ese síntoma, ser analista es un síntoma. Ahí estamos, peleándonos con los ideales, con el entorno de la comunidad analítica, que dice, que no dice, que critica, que sugiere, que impone, no sé. Hay tantas cosas en eso. Esas son las dificultades que vamos a tener que atravesar, no una, muchas veces, porque uno envejece pero el inconsciente sigue molestando, es molesto. *(Risas)*.

Ahí aparece la repetición, ahí aparecen los puntos neuróticos, ahí nos quedamos colgados de los ideales. El ideal (que es un sinónimo de la neurosis), nos dice: las cosas se pueden hacer de una sola manera. Bueno, ¡vamos! Estamos tratando de no ahorrar singularidad, estamos tratando de ir viendo cómo podemos. Ir viendo cómo se puede.

Paulina: Me quedé pensando en esto de cómo confrontarse con la dificultad. De cómo esas dificultades se nos transforman en lugares pesados que a veces se terminan consolidando en relación a lo que suponemos que *debe ser* un psicoanalista , de lo que tiene que decir o no decir, que terminan siendo imposturas.

Te quería preguntar, ya que me diste el pie con esto de los obstáculos, en uno de los capítulos de tu libro, vos trabajás desde la práctica en las instituciones qué lugar se le da a los obstáculos, y vos lo que ahí ubicás es qué pasa cuando desde la institución al obstáculo se le da el lugar de impedimento como algo imposible de sortear. Así que me parecía importante conversar un poco de esto, ya que tenés un recorrido muy interesante en lo institucional. ¿Qué es lo que sucede hacia adentro de las instituciones justamente con las dificultades, cómo se trabajan y qué nos podés compartir vos de esa experiencia?

Lili: Bárbaro, porque me da pie también para lo que vos me planteabas al comienzo cuando me preguntabas: ¿cómo te acercaste? Bueno, me acerqué por la vía de las instituciones. El primer contacto con el Psicoanálisis fue en la Facultad en una época donde se daba Freud, todavía había bastante del espíritu freudiano en un punto, pero estaban los restos más pesados del kleinismo, entonces ese fue mi primer contacto con la Facultad. ¿Qué hacíamos? íbamos a la facultad y después buscábamos grupos de estudio afuera, sobre lo que nos interesaba en ese caso sobre todo Freud, cuestiones epistemológicas, porque todo estaba bastante impregnado de lo que había quedado del resto kleiniano. Ahí encontré otro supervisor. ¿Por qué digo supervisor?, porque estando en la facultad ingreso al (Hospital) Psiquiátrico (Agudo Avila), en cuarto año de la Facultad y allí empecé a tomar supervisiones, algunos nos ofrecían espacios gratuitos de supervisión, otros teníamos que pagarlo. Pero yo no tenía ninguna duda de que a mí me interesaba pagar por eso, no me importaba que fui 7 años gratuitamente al Hospital; era mucho lo que recibía a cambio. A mí me apasionaba estar ahí. Es más, yo hubiera pagado por estar ahí y creo que esto de 'hubiéramos pagado por estar ahí' –más allá de esto de los pagos concretos, si es en grupo, análisis, supervisiones etc– era algo compartido con los compañeros. Ahora les comento. Pero lo que les decía de un supervisor que me dijo en una

supervisión que él había pasado un análisis kleiniano me transmitió algo muy interesante, porque era algo respecto de su propia vida. En un momento yo llevaba una paciente que tenía serias dificultades con su madre y era 'o ella o la madre'; y me dijo: "trabajá esto, trabajá esto, de que hay lugar para las dos; porque yo atravesé durante muchos años un análisis kleiniano y era tal la cuestión del trabajo que incrementaba los celos, la envidia y las rivalidades y además aprendí todo lo que me pasaba con el analista, que lo amaba, que lo odiaba, que lo envidiaba, ahora; no entendía nada de mi vida, ¿no?". Bueno, esas cosas quedan, son sellos que quedan. Porque de algún modo son testimonios de lo que alguien ha vivido. No de lo que debe ser, lo que está bien, lo que está mal. Él hablaba de cómo eso lo había atravesado a èl, cosa que me parecía muy sincera de su parte. Fue una trasmisión.

Respecto al psiquiátrico les decía: entré en cuarto año de la facultad, en esa época se hacían los prácticos de la facultad en el (Hospital) psiquiátrico. Yo entré y pedí que me aceptaran en lo que en ese momento era la Comunidad Terapéutica que estaba en el pabellón 3. Era un pabellón de mujeres que lo habían modificado con la ayuda de las damas de beneficencia –ahí la cuestión del patronato muy presente– y dentro de ese hospital que era una mole tradicional apareció este pedacito de muchos conflictos pero también de mucha luz. En el panel que ustedes hicieron donde estaban Juan (Ritvo), estaba Marité (Colovini) y Lisandro (Sagué), Marité se acordaba de esa época y hablaba de la diferencia entre el pabellón 3 y los otros pabellones. En el pabellón 3 en esta experiencia comunitaria, había un cederle la palabra al paciente, trabajábamos con grupos terapéuticos, con asambleas comunitarias, con decisiones comunitarias. Todo lo que significó la antipsiquiatría de Basaglia –con menos brillo, vamos a ponernos de acuerdo, Rosario no era Trieste, en Trieste los pacientes se iban y la policía los acompañaba del brazo y los llevaba de vuelta a su lugar–. Acá los pacientes se iban y se estrolaban en la esquina, a ver, era muy complicado, no era Trieste ni éramos Basaglia, eso estaba clarísimo, clarísimo. Todo eso era cierto, fue una experiencia luminosa en el sentido de qué cosas aparecen cuando a alguien se lo deja de tratar como un objeto, se lo deja de tener con un chaleco farmacológico. Todo eso era así y hacía a la diferencia del resto del hospital.

Pero ojo, también estaba el conflicto interno, es decir, por un lado había que defender este modelo en contra de la manicomialización pero por otro lado ahí adentro había una idea tan idealizada en determinado momento de lo que era la locura y la libertad. Como que bregar por la libertad era curar necesariamente, lo cual es desconocer que no hay nadie menos libre que un loco. Un loco está atado por su propia patología y es terrible pero es así, no puede dejar de hacer lo que hace. Entonces, digo, mucha idealización con respecto a la locura, con respecto a lo que los pacientes producían, parecíamos las madres con los dibujos de los chicos de jardín de infantes. A ver, no todos son Van Gogh. Los chicos no son Van Gogh y los locos tampoco eran Van Gogh, ¿eh? Pero se organizaban muestras y cosas, mucha manija también. Quizás la manija que uno necesita para poder sostener una práctica donde te bombardean desde todos lados y donde aquello con lo que te encontrás es muy degradante, de lo humano. Bueno, pero –digo– estas

cosas estaban. Todo esto era para pensar. Por suerte podíamos –con pocos elementos que por ahí teníamos también del psicoanálisis– pensar esto. ¿Qué pasa cuando lo que estaba en juego era la psicosis?. Y ocurrían algunas cosas muy graciosas. Ya que estamos –no todo es horroroso, se los cuento.

Una era la que suscribe, que le había quedado marcada alguna impronta kleiniana. Cada vez que un paciente en el jardín del (Hospital) Agudo (Avila) me pedía un cigarrillo, yo pensaba si estaba bien darle un cigarrillo o no, no es cualquier cosa. *(Risas)*. Bueno, hoy yo creo que es obvio que a nadie que vaya a hacer una práctica –así sea el primer día– se le va a ocurrir semejante pregunta, pero en ese momento sí, digamos. ¿Esto está permitido?, ¿Esto tiene que ver con la abstinencia? Esa era una.

La otra, bueno, era un momento de absoluta politización, del 73. Vamos a ponernos de acuerdo, el peronismo, Ezeiza, era imposible que uno no estuviera politizado. Éramos jóvenes que luchábamos por cosas que nos parecían justas desde la militancia o desde las instituciones, o las dos cosas. Y siempre me acuerdo de una consigna que un paciente inventó y se hizo popular: "Aserrín, aserrón, los dementes con Perón". Quedó para la eternidad. "Aserrín, aserrón, los dementes con Perón" era maravilloso. Estaba todo ahí, estaba todo, todo lo que estaba ocurriendo. Porque además nos querían echar, justamente por lo que hacíamos, por el peronismo, bueno, un descalabro. Pero esta era muy graciosa y se popularizó, obviamente no se viralizó porque no teníamos los celulares ni las redes, pero quedó, realmente quedó. También como marca de época.

Y la otra –que también era muy graciosa– era: un día estaban haciendo un psicodrama con la clásica representación de que agarren un almohadón y péguenle como si fuera su mamá, su tía. No le pidas metáfora a estos pacientes. Se armó un escándalo, que se agarraron todos a trompadas y en el medio de esto lo maravilloso era la capa enfermera, la que dirigía el personal de enfermería que gritaba: "¡Esto pasa por internar psicóticos!" Ese era su concepto; hablando de lo que se espera, de lo que debería ser y de lo que no debería ser. Para ella era una molestia todo esto.

El psiquiátrico nos llevó, realmente, a confrontarnos con muchas cosas.Una cosa de la que me costó salir, fue volver al concepto de neurosis, volver a la idea de la neurosis. Yo en ese momento empecé a atender en el consultorio privado y cuando vino una linda joven que lloraba un montón, no dormía y estaba muy mal porque su novio la había dejado, yo esperaba que finalmente me dijera qué le pasaba, porque para mí ese no era un buen motivo para un tratamiento en ese momento. Claro, bueno, en el pabellón había que bajar los locos de donde estaban colgados para poder sentarnos y hablar. De pronto tenía corrido –digo cuando empecé el consultorio, vamos a creer que después lo corregí– tenía corrido el concepto de –entre comillas– "normalidad".

Bueno, la cuestión de lo que vos me preguntabas…Termino con esto, paralelo al psiquiátrico, estaba en lo que era el CEP (Centro de Estudios Psicoanalíticos), que este año se cumplen 50 años que Plataforma y Documento rompieron con la A.P.A y que fue muy interesante porque no fue una pelea por discusiones teóricas sino que lo que se rompió fue un concepto de institución, donde todo estaba armado, burocratizado, no

se hablaba del dinero y no se hablaba de la política. Esto se rompió, aparece el grupo Plataforma, viene a Rosario, se funda el CEP y a partir de ahí, bueno, tomábamos clases... Aparece el freudomarxismo: Freud y Marx. Segundo armado de Freud. El primero: Freud, Jung, restos kleinianos. El segundo: Freud y Marx. El tercero (que nos tocó a los de mi generación) fue: la vuelta a Freud desde Lacan. Así que vamos por el tercero. No sé hasta dónde podemos llegar pero vamos por el tercero.

Bueno, te digo lo que vos me preguntabas de las pertenencias institucionales. Fue una experiencia muy interesante. Duró poco. Estaba Sciarreta, Baremblitt, Rodrigué en un momento, Volnovich. Un montón de gente que venían con toda la trayectoria también de la A.P.A, se habían ido de allí y traían todo este cuestionamiento respecto de lo que había sido la historia del psicoanálisis en la Argentina. Marie Langer, mujer brillante, original y creativa si la había.

Esto fue la otra cara, la otra cara del psiquiátrico. Y ahí fuimos y vinimos hasta que en el 75 se terminó CEP. Empezaron las tres A en el 75, hubo gente que ya empezó a ser perseguida, otra que mataron, otra que desaparecieron. Y después la dictadura y bueno, ahí se terminó de concluir, con uno de los períodos más negros de nuestra historia.

Y para terminar lo que te decía del Hospital, ¿cuándo me fui del hospital? Cuando una alumna que estaba haciendo un práctico, estábamos en el pabellón de hombres, dijo "qué olor a pis, es insoportable" y yo no lo olía. Es momento de irse cuando uno ya no registra, no ve, no oye, no huele, es porque en algún lugar está demasiado integrado al conjunto. Bueno, ahí partí. No solo por eso, obviamente, pero fue un toque importante de alerta con respecto a la institución. La institución que tiende a esto que Bataille llamaría el "*abigarramiento sobre el fondo"*, hacer mímesis, a abigarrar sobre el fondo constitutivo, es decir, cerrar las preguntas, degradar la ley a la norma e instalar lo que sería un procedimiento: "esto acá se hace así". Vos me habías preguntado sobre esta afirmación de hacer del obstáculo un impedimento. Esta es una afirmación de Jinkis, de Jorge Jinkis, que hace un desarrollo muy interesante. No me acuerdo el número de la Conjetural[1] donde está, pero es de él. Podemos buscarlo después, Jorge es muy agudo, muy agudo realmente para poner el dedo en los puntos ciegos, es especial. El alude a esta cuestión donde, como decíamos, el obstáculo forma parte de una institución. No hay institución en la que no haya obstáculos. ¿Dónde vemos la negación de hacerle lugar al obstáculo? en gente que entra por ejemplo a trabajar con el "furor curandis" y cuando se le baja o desaparece el "furor curandis", le aparece el "furor huyendis", o sea se va, porque es difícil trabajar con los agujeros al lado. Digo, una cosa es mientras uno esté exaltado, esperando no se qué, entre comillas "salvación"; y otra es cuando hay algo que toma un carril más normal y hay que enfrentarse con esa cotidianidad dura, de lo que se repite. Y no solo de lo que se repite, sino de lo que se repite y se borra. Porque si hay algo que no tienen en general las instituciones es memoria. Es como si el espectáculo empieza cuando usted

1. Jinkis, J (1983) *Artificio del deseo para conjeturar un estilo* en Conjetural I. Sitio Editorial (NdeR)
Jinkis, J (1993) *Artificio del deseo para conjeturar un estilo* en La acción analítica. Homo Sapiens Ediciones (NdeR)



llega. Uno llega y le parece que "eso" estuvo siempre así. Esa es la falta de memoria. Faltan las trazas, por lo tanto falta toda esa dimensión de lo simbólico que nos permite ir haciendo hilván, como para ver qué cosas han ido ocurriendo, qué respuestas se han ido encontrando, qué otras preguntas se han ido abriendo y qué problemas siguen existiendo.

Entonces, hacerle obstáculo a la institución, en la institución, es fundamental. La institución de por sí ya es un obstáculo, pero, ni bien ni mal. A ver, no nos vamos a poner ahora en contra de las instituciones, como si no nos habitaran, no nos constituyeran, ¿no? Pero digo, el problema es cuando, un poco lo que señala Jorge (Jinkis), no hay lugar para el obstáculo, entonces eso queda impedido. Esto de impedido, de impedimento, está en el Seminario de la Angustia, sobre la línea del movimiento, que es el famoso *impedicare*, el famoso "no poder decir no". Bueno, entonces, ahí hay algo que se imposibilita, pero no es la idea del imposible freudiano, todos estamos de acuerdo con los tres imposibles freudianos: Gobernar, Analizar, Educar.

Una cosa es un imposible, lo contrario de imposible, no es lo posible, es la impotencia.

Cuando alguien, justamente, en vez de aceptar ese límite que lo trasciende del imposible, lo subjetiviza neuróticamente y hace una versión impotente de su hacer; lo toma y se hace cargo del imposible como impotencia. Entonces, esta cuestión del impedimento, está jugada en estos terrenos. Hay cosas que abren, aunque creen conflictos en las instituciones; y hay cosas que cierran. Porque en última instancia, siempre es incómodo el cuestionamiento en las instituciones; y me refiero no sólo a las instituciones de salud, por ejemplo, que son las que estamos hablando, sino también me refiero a las instituciones psicoanalíticas.

A ver, hay algo que se repite ahí, que la gente vuelve a padecer también. Por eso la cuestión de la imprescindibilidad del análisis. Un análisis nos rescata del estrago, un análisis nos permite sustraernos del otro, nos impide quedar bajo el pie del amo y nos impide también –en el buen sentido de impedir– crear amos. Porque los amos los armamos nosotros y los sostenemos nosotros; entonces en ese sentido, la cuestión del análisis a mí me parece fundamental. Eso es lo que nos rescata de no entrar en una posición de sometimiento; que es lo que vemos en un montón de instituciones psicoanalíticas. Hay dos, tres "popes" y los demás: uno se analiza con este y el otro supervisa con este y sino después se cambian y uno dice "¿perdón?, yo que vengo hace cuarenta años hablando de los quilombos de mi familia… ¡¿por qué acá también?!" ¡Porque esto es un nudo familiar, esto es endogámico, es edípico! *(Risas).*

Entonces, si uno va buscando, con el análisis, con la entrada a la institución –que obviamente puede justamente sostenernos en esto de buscar una verdad–, buscar un saber, un saber que no sea cómodo y amoldable, como son los saberes más comunes que conocemos. Cómo sostener la pregunta, el no cierre de la pregunta del psicoanalista. Bueno, hay momentos que la institución ayuda a eso, y otros momentos que lo demuele. Porque si por un lado yo sostengo determinados ideales pero al mismo tiempo le contesto al otro cómo hay que hacer… Ya está, no importa qué le conteste. Si yo respondo en ese punto "esto es así", y 'es' quiere decir "es", con esta contundencia del ser, no de lo que hace apariencia para seguir trabajando, bueno ahí hay un cierre que evidentemente me está trabando.

Por eso digo, por un lado estoy sacando, tratando de despejarme de los fantasmas que me constituyen y por otro lado reingresan por la otra puerta, las transferencias y las peleas transferenciales o los sometimientos transferenciales. Uno diría,bueno no!!!

Uno se analiza, como dice Lacan, buscando un poco de libertad. Es bárbaro lo que dice, porque no arma la construcción de no sé qué complejidad. Dice "uno se analiza buscando un poco de libertad". Bueno, ese poco de libertad no se va a encontrar allí donde algo vuelve a tomar las figuras endogámicas. En ese sentido digo, las instituciones analíticas en tanto formadoras. Las otras las conocemos, las otras no quieren saber nada con cuestionar nada. Y siempre les resulta muy incómodo la presencia de un psicoanalista que diga "¿y eso por qué es así?". ¿Por qué? Pone otra vez en duda el ideal. Y ya sabemos lo que pasa con el ideal, legisla el brillo fálico pero… lo que lo sostiene es el sometimiento, el correlato es el sometimiento.

Entonces en ese sentido creo que cuando uno empieza a trabajar está más vulnerable a todo eso. Es como si faltara más piel para resistir determinadas cosas. Está más vulnerable quizás a una imagen, a una aprobación. Entonces cuesta hacer oír la propia voz, retomar la propia voz. Hay montones de silentes por todos lados. Alguien habla, habla, habla y todos como los perritos de taxi. ¡A ver! La pregunta, ¡pero una de verdad! *(Risas)* No que haga juego, composé con el discurso. ¡Una de verdad!

Paulina: Gracias por compartir tu experiencia que nos permite pensar los contextos en esta lectura que hacés desde la historia y la política. Me parecía importante para poder ir cerrando, charlar un poco en relación a lo que estamos viviendo ahora respecto de la Pandemia y la oscuridad que introduce esta época. Cuántos conceptos se pusieron en jaque. ¿Cómo leer la coyuntura, cómo pensar el trabajo en las instituciones? Conversar un poco con vos cómo venís leyendo el contexto actual.

Lili: mirá, la pandemia me tiene un tanto cansada. *(Risas).* Por un lado por lo real pero por otro lado porque… ¿sabes lo que me cansa? los gurúes, me cansan los gurúes: "de esto vamos a salir mejor" y vos decis: Agamben versículo 24. ¿Por qué vamos a salir mejor? Qué se yo!!!. Cuando te digo "gurúes" no te digo gente que piensa sobre esto y que está tratando de analizar qué pasa con las grandes catástrofes, esos son bienvenidos, porque verdaderamente poder pensar algo en el medio de todo esto es aire puro. A lo que voy es a querer recubrir a toda costa lo real con viejos pensamientos, con una necesidad de tener que saber. A ver, queda claro por qué. Porque tenemos miedo, es verdad, pero digo, buscar respuestas, hacer comparaciones, digamos por ejemplo: ¿cual es una comparación obvia? No sé, tomemos Philippe Ariès, su trabajo acerca de la muerte, cuando habla de la muerte. ¿Qué borra la pandemia? Así como: qué borró la peste, qué borraron las guerras. Los ritos, los duelos, los nombres ¿no? ¿Más traumático que eso? Que alguien no pueda sepultar un cuerpo con un rito, un nombre y una fecha. Muy difícil, es muy difícil sostener duelos así, y es lo que ocurre (lo cito a Ariès porque me apareció él, pero es algo que mucha gente ha trabajado realmente). La cuestión cuando están las fosas

comunes, cuando están las grandes masacres, bueno ¿qué se hace con todo eso? Entonces la pandemia significa muchas cosas pero entre tantas significa la caída de los velos, la caída de los velos. Y bueno, no todo el mundo está dispuesto a ver lo que se ve. Entonces muchas veces aparecen unas construcciones… que ni que sí ni que no. El problema es que alguien pontifique. A mí me molesta cuando la gente pontifica, "esto debe ser así, seremos así, y haremos y habría que…". ¡Dá tu opinión! Diría Lacan: "dí tu palabra y quiébrate". Punto, ya está. En ese sentido los gurúes me molestan, los gurúes. Hay gente interesante, eso es otra cosa, pero la posición del gurú me molesta. Y por otro lado me molestan los que aprovechan la pandemia así como aprovechan.. ¿que te puedo decir?.. el verano, el conflicto de la escuela, que siempre tienen un librito que lo están, no sé, como a punto de publicar, buscando la oportunidad, donde dice cómo son las cosas, ¿no? Eso también me molesta.

Me molesta sobre todo desde el psicoanálisis, afamado psicoanalista parisino cuyo consultorio yace al lado, en su amplitud, al lado del Sena, que ya creó los síntomas de la depresión COVID, ya está totalmente estandarizado. ¿Vos querías decir algo? Ya es tarde, ya está, ya la codificó, tenemos protocolos COVID, síntomas COVID, depresión COVID, no sea cosa que te vayas a confundir con la depresión que uno conoce, no no, ésta es la COVID, es esto, es esto. Cosa más reñida, este afán clasificatorio, cosa más reñida que poder pensar… digamos, una cosa es que nos atraviese a todos, que la pandemia nos atraviese a todos, eso es indudable, pero no a todos de la misma manera.

Entonces ¿Por qué perder al sujeto? ¿Por qué poner, así como antes la anorexia o la bulimia o el consumo, la droga, hacer una especie de actualización del psicoanálisis por la vida de los síntomas monovalentes, o sea todo del lado del objeto? El sujeto, lo perdimos. Entonces, ¿de qué síntoma estamos hablando? Un síntoma tiene la dignidad de un síntoma, es algo que aloja a un sujeto, le permite ser deseante y tener los obstáculos para acceder a su deseo. Tiene una dignidad, el síntoma tiene la dignidad de la palabra. Entonces estos recortes, hechos por psicoanalistas, si esto lo estuviese pensando, qué se yo, el Dr. X [2] me da lo mismo, no tengo ningún problema; es otra cosa, pero bueno, "afamado psicoanalista" ya dió el veredicto. Esto me parece empobrecedor, me parece que tenemos que ser más modestos, ver hasta donde podemos ver, aceptar lo que de incertidumbre tiene todo esto, que es lo más duro, realmente; y la incertidumbre compartida con el paciente. Porque no es: "¡pobre!, mire el momento que usted está atravesando de incertidumbre"... ¡Lo estamos atravesando todos! Entonces bueno, a ver, de qué modo acompasar eso en un análisis, pero ver cómo al otro lo atraviesa, en qué punto esto viene a anudarse con su síntoma y en ese sentido qué es lo que podemos hacer desde un trabajo analítico por ejemplo, ¿no?

así que bueno…

2. En referencia a médicos que se dedican a opinar mediáticamente

Paulina: Gracias Lili…

Lili: hablé hasta por los codos. *(Risas)*. Muchísimas gracias, un gusto…Cuando quieran conversar, conversamos, a propósito de todo esto y de tantas cosas más. Un gusto Paulina muchas gracias.

Paulina: muchísimas gracias, te mandamos un gran abrazo de parte de La Masotta, y ya nos estaremos encontrando en otra oportunidad para seguir charlando.

Lili: muchas gracias, hasta luego.

HOMENAJES

El acontecimiento Biblioteca Nacional

Isabel Steinberg

Digo acontecimiento para referirme a esas cuestiones de la vida que abrigan y protegen de la inefable intemperie. Leo con emoción EL AFICHE: COLECCIÓN MAESTRÍA EN PSICOANÁLISIS/ UNR. PRESENTACIÓN DEL LIBRO DIFICULTADES DE LA PRÁCTICA DEL PSICOANÁLISIS DE LILIANA BAÑOS E ISABEL STEINBERG.VIERNES 24 DE AGOSTO A LAS 19 EN LA BIBLIOTECA NACIONAL, AGUERO 2502. SALÓN JUAN L. ORTIZ. TERCER PISO. PRESENTADORES: HORACIO GONZÁLEZ, CARLOS KURI Y JORGE PALANT.

Deseo convertir esta reseña en una suerte de confesión que logre transmitir las emociones de la época.

2012. Horacio González, compañero querido, me propone presentar el libro en la Biblioteca como una manera de darle espacio al Psicoanálisis en la BN. El es miembro "no presencial" de la cátedra de Maestría; como modo de expiar su ausencia en las conferencias sobre "Historia del psicoanálisis" le ofrezco abrir las puertas de la BN al Psicoanálisis. Su gestión era renovadora, entusiasta, laboriosa; los debates de Carta Abierta en aquel entonces eran parte de los años ganados a la mediocridad. Aquel día Carlos no pudo venir, y los ejemplares que había mandado desde Rosario no llegaron a tiempo.

Era un día ventoso. Recuerdo ver llegar a Lili cargando dos enormes bolsones con ejemplares que hacían bambolear su cuerpo, al ritmo de los taconeos de esas hermosas botas que realzaban sus pasos, graciosos y elegantes. Recuerdo nuestra sorpresa al entrar a aquella sala repleta. Horacio nos advirtió sobre lo que luego ocurriría; eran épocas de debates apasionados y el huevo de la serpiente del macrismo se mostraba en el boicot permanente que UPCN propiciaba cada vez que presidía una actividad. Hubo tres cortes de luz y un pequeño momento de pánico por el ulular de una sirena. Le pedimos a la gente que no se retirara, que no había ningún peligro.

Quiero centrarme en Lili; hablar de aquella época y de nuestro entusiasmo no cabrían ni en quinientas páginas. Voy a esforzarme por lograr una escenificación lo más fiel posible.

Horacio tomó la palabra y la sostuvo durante más de una hora. En medio de titilantes luces, afirmó que le parecía especialmente pertinente para la época el término "dificultades". Rastreó sus orígenes en la filosofía y se refirió al maridaje inevitable de la política epocal con las dificultades, que se traduce en el "qué hacer" con ellas. Confesó que se sentía "de visita" en el psicoanálisis pero que le entusiasmaba que un libro escrito por dos analistas no le sacara el cuerpo a la literatura, a la antropología, a las teorías sobre las pasiones. Se refirió a la evidencia de que, a lo largo de la historia, cada nueva disciplina creara su propia jerga, y señaló que el libro era inclemente con lo críptico, que lo traducía al lenguaje ensayístico.

Jorge Palant puntuó rigurosamente cada uno de los capítulos del libro. Subrayó que durante su lectura, al entrar en el espíritu y la letra del libro, entendió que las autoras compartían no sólo la "realidad" del libro sino también aquello que lo motiva: la resonancia singular del psicoanálisis que las atraviesa. Señaló que encontraba formulaciones expresadas en una sintaxis que favorecía una lectura contradictoria con la que el libro no cesa de decir. Dio como ejemplo una frase de Lili Baños: "intentaré hacer algunos giros en torno a la siguiente afirmación: una institución está fundada en el sepultamiento de la pregunta que la funda".

Tomé la palabra para historizar la matriz ensayística que inspiró la transcripción al formato libro de nuestras clases. Hablé de algo insoslayable como fundación de nuestro trabajo como docentes: nuestras experiencias políticas precoces y nuestro encuentro con el camino que inaugura Masotta en la transmisión del psicoanálisis en nuestro país.

Lili Baños cerró la presentación con su estilo de delicado recorte de lo crucial. Recuerdo que evocó aquellos tiempos en los que los setentistas militábamos para construir un nuevo estado sobre las ruinas del anterior; detalló los motivos para que en estas épocas defendamos lo estatal, se conmovió al hablar de la universidad pública. Dialogamos sobre el corazón de nuestro seminario, que se habría tanto a las dificultades de la práctica teórica como a las dificultades de la práctica clínica.

Hubo preguntas. Hubo comentarios. Hubo momentos en que las voces sonaban en la oscuridad de los apagones. –Estas son las dificultades de las que hablé– bromeó Horacio. Dejamos en la Biblioteca Nacional dos ejemplares, como lo pide el protocolo.

El Seminario en el que se basaba el libro había comenzado en el 2003, pero este acontecimiento renovó nuestras preguntas, alimentó nuestro entusiasmo. Cuando salimos el viento era muy fuerte. –¡Milagro en Milán! –bromeó Lili. Estábamos felices.

Hoy celebro el haber recorrido con la entrañable Lili Baños 20 años de dictado del seminario en Maestría y en la carrera que ella dirigía junto a Iris Valles y Silvia Grande; celebro los 18 años de apasionados debates con aquel grupo de analistas en Buenos Aires, los encuentros mensuales con Sara Glasman para supervisar, reírnos y brindar con champán en Las Violetas. Estos recuerdos me emocionan, me alegran, me hacen sentir su ausencia irreversiblemente presente.

Supervisión, resistencia y angustia del analista

Carlos Kuri

Análisis de control y supervisión: diplopía de los nombres

La naturaleza sintética del título, en tanto tal, suprime el descalce de los términos que presento en serie: *supervisión, resistencia y angustia: ¿son del analista?* ¿Se es analista en la supervisión y en la angustia? Podríamos aceptar, por insistencia del sintagma, *resistencia del analista*, pero aun así. Angustia del analista es un desplazamiento en los términos, la angustia es en realidad la señal de que algo perturba, de querer salir del lugar del analista o de no poder estar en él. No es lo mismo que resistencia del analista, término que se inclinaría más a su entrada, mostrando algo inherente a la constitución misma del lugar; en la resistencia del analista se condensa el amor de transferencia, la contratransferencia y el deseo del analista, alojando la diferencia y el carácter centrífugo que cada una de estas instancias involucra.

¿En qué estado de interrogación pone a una y otra, a la angustia y a la resistencia, *la puesta en supervisión de nuestra práctica*? Esta es la pregunta que encuentro en el artículo (derivado de una clase) de Lili Baños: "La resistencia del analista: supervisión y/o análisis de control", que nos servirá de orientación para estos problemas.

> "Sabemos que (la resistencia) emerge de múltiples formas: los 'puntos ciegos' del analista, las identificaciones con el paciente, los efectos de los Ideales del yo de la comunidad analítica (…). Todo esto fundamenta la necesidad del análisis del analista. Pero hoy me gustaría enfatizar, detenerme en este espacio particular llamado supervisión y/o análisis de control, quiero conservar *el equívoco*".

Lili revisa *el modo en que la supervisión atraviesa la pregunta por la resistencia del analista*. Y parte del sitio y del nombre que tiene en el tríptico 'indispensable' para la formación del analista que proponía la IPA: *análisis de control, análisis personal y formación*

teórica en las instituciones (habría que añadir que las tres prácticas debían desarrollarse de manera endogámica dentro de la institución –hábito del poder que persiste en las instituciones lacanianas–). El artículo le presta atención a lo que se expone en la diferencia de los nombres, y en el que nosotros nos detendremos: *supervisión* y *análisis de control*, y que habitualmente se los toma de manera intercambiable, justamente eliminando el equívoco.

> "Sabemos que la tradición analítica desde la IPA para acá ha hecho pasar la formación de los analistas por el ternario:
> - análisis personal
> - análisis de control
> - formación teórica en las Instituciones

Curiosamente todos son términos que señalan algo inadecuado: análisis personal, control, supervisión".[1]

Las tres prácticas anudadas: análisis personal, análisis de control y formación teórica en las Instituciones, tres líneas directrices, ordenadoras y tranquilizadoras para poder convertirse en psicoanalista. Pero tal como indica el artículo, resulta insoslayable la discusión de cómo se entiende cada uno de los términos y aún más, la remisión entre ellos y el lugar de importancia (poder, jerarquía, conducción) de cada uno.

Por esta razón ingresar al problema en este caso con la pregunta por la supervisión implica observar las alteraciones y el enfoque que produce la práctica de la supervisión sobre la resistencia y la angustia.

"Durante muchos años pensaba –dice Lili– la supervisión como un diálogo continuado en el tiempo con el analista que controlaba, o sea llevaba pacientes para continuar este diálogo con el supervisor, más allá de las dificultades puntuales por las que demandaba una supervisión, creo que esto da cuenta de la transferencia que me sostenía en ese lugar, como toda transferencia, transferencia a un nombre, no a la Institución o al líder".[2] Pero "Una demanda de supervisión podemos pensarla como lo opuesto a una supervisión institucionalizada. Aquí *tenemos una primera resistencia. La supervisión institucionalizada* anula, ensordece la transferencia y el obstáculo en el tratamiento que lleva al analista a supervisar".

Es cuando el pedido de supervisión expone aquello que lo causa, fuera de la rutina acordada del ir a supervisar, y hace visible la resistencia. ¿Qué es lo que causa la demanda

1. "Sabemos que estas son respuestas a la eterna, gran pregunta ¿cómo se deviene analista?", añade Lili en el mismo artículo, incluido en este libro.
2. Es aquí donde Lili dice: "Para mí siempre ha sido un espacio muy importante en mi formación, un verdadero lugar de transmisión. He aprendido mucho allí". Y es también donde debo suscribir sus palabras y decir mi agradecimiento de haber supervisado tantos años con ella, de su escucha y agudeza clínica privilegiadas.

de supervisión? ¿Qué nos lleva a pedir una supervisión? Pregunta sostenida en el artículo y que va a contramano de la "supervisión institucionalizada".

El término *supervisión* ha ido desalojando al de *análisis de control*, que si bien no tiene menos carga superyoica (o como a veces se dice recurriendo al mantra lacaniano: el discurso amo), sí modifica sin embargo la escena de lo que es un psicoanálisis. Paulatinamente y de manera poco argumentada, el nombre de *análisis de control* fue cayendo en desuso para instalarse entre los analistas el de *supervisión* (así como llamativamente persiste el de paciente en lugar de analizante). Esta modificación no hay que leerla con el facilismo semántico que apela al 'significante' *súper* visión o control; la inadecuación de estos nombres deja su huella en los efectos del uso político de la lengua[3], fuera de la hermenéutica de los términos[4]. En el caso del desalojo de la nominación *análisis de control* en manos de *supervisión*, ha permitido por añadidura una *separación* más nítida entre el *análisis personal* (en tanto práctica del síntoma, de dar razones ante otro de nuestro sufrimiento), y la supervisión misma. Pareciera que la palabra supervisión, y no por alguna mejora semántica, opera de hecho como separador, nombrando el trabajo de dar razones de nuestra propia práctica, de nuestro síntoma ante un 'caso': separa –al desalojar el uso del término análisis de control– la práctica del psicoanálisis de la condición pedagógica impregnada en la idea de un *continuum* entre *análisis personal*, *análisis de control*, *análisis didáctico* –nombre este último que definía al análisis del analista–, como perímetro ontológico de la práctica y sobre la creencia del *ser* del analista.[5]

La duplicación de nombres para una misma práctica, ha llevado a la creencia que supervisión y análisis de control nombraban lo mismo, omitiendo la diplopía, la alteración que provoca sobre la práctica la diferencia de nombres 'de un mismo objeto'. Así como en el uso la supervisión desaloja al análisis de control, con ello también el deseo

3. Probablemente decantó a medida que los psicoanalistas comenzaron a formarse en grupos de estudio y en la Facultad de Psicología, fuera de la APA, con el ingreso del lacanismo (Masotta, Sciarreta), como marca de discrepancia política con los criterios de formación y lo que con ello implicaba el retorno a Freud, por ejemplo volver a leer "¿Pueden los legos ejercer el psicoanálisis?".
4. La inadecuación de los términos, al leerlos hermenéuticamente y no por sus efectos en el uso de la lengua, acuden al poder escópico de la palabra supervisión, o la contigüidad con el superyó. Del mismo modo, aunque a veces parece amparado por la cita de Lacan ("Sucede que me doy el lujo de controlar –como se llama a eso– a un cierto número de personas que se han autorizado ellas mismas, según mi fórmula, para ser analistas" Sem XXIII), no lo salvaguarda del desprestigio del control, ni aun anteponiéndole el término *análisis* de control. (p.17)
5. Se llegó a decir, embriagados en una suerte de 'reproducción controlada', que era un análisis de raza, en la transmisión genética de una cadena que en la IPA pasaba por los analizados por Freud y que se replica actualmente con la cadena de transmisión de los analizados por Lacan –amparados en el pase de una asíntota exasperada para ser alcanzados por alguna mueca paterna sin declinación–. Esto por supuesto no es ninguna novedad, el analista "haría mejor en ubicarse sobre su falta de ser que sobre su ser", se citaba del Lacan de "La dirección de la cura" ya en las Jornadas sobre *El análisis didáctico* en la EFBA, con los escombros de la primera fractura. *Escuela Freudiana: el discurso y la fundación. Cuadernos Sigmund Freud*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1978.

del analista encuentra en la supervisión, no un espacio superpuesto al análisis personal (superposición que inducía el análisis de control), sino más bien la ocasión de interrogar los impasses de su práctica, de reconfigurar incluso las preguntas sobre una pieza freudiana reducida exageradamente a la técnica: la regla de abstinencia. Interrogar su estatuto purgado de voluntarismo y considerado en su condición de regla, esto es, formando parte del deseo del analista.

Las diferencias que impone el 'diálogo' analítico, su carácter no recíproco y el estatuto con que el deseo del analista traza la regla de abstinencia (abstinencia que no encuentra apoyo en una teoría de la técnica, sino del modo en que la castración hace a la falta del analista en cuanto a su vida y sus síntomas) difracta las prácticas. El deseo del analista es un punzón que separa las prácticas formativas de la dirección de la cura.

Otra "forma de resistencia que podemos ubicar en la supervisión –seguimos leyendo en el texto de Lili– es notoria en los analistas jóvenes, los *comienzos vergonzantes* (digo después uno se vuelve más desvergonzado, en el mejor sentido, en el de la castración)". En "Tres Ensayos" Freud entrelaza el asco, la vergüenza y la moral bajo los poderes represores, y podemos percibir, aunque todos determinados por la represión, el diferente suelo estructural de cada uno: el deseo, el Ideal y el superyó. La delicada observación del artículo, hecha como al pasar, precisa un aspecto más en esta suerte de fenomenología de la supervisión. No es aquí la apelación al superyó, sino al Ideal, desde el Ideal del yo la represión despierta la vergüenza, no la culpa. Aquí los comentarios de Lili le prestan atención a la resistencia del analista en supervisión en "contar sus intervenciones, sus ocurrencias, cosas que supone o escucha con respecto al paciente". La vergüenza es ante esta exposición. En el Manuscrito K, en la parte referida a rasgos de la neurosis obsesiva, Freud lo pone claramente a la vista: *temor a que los otros sepan*. Ligado al rasgo del "delirio de persecución (miedo a sus consecuencias sociales)", sitúa la "vergüenza (miedo al saber de los otros sobre la acción-reproche)". Es el punto en que en la supervisión el secreto adquiere otro estatuto, la vergüenza procura retenerlo enmascarado con el 'secreto profesional'.

Aunque la vergüenza empuje a "un puro borramiento del analista, detrás de las notas casi taquigráficas", la atención será al modo de "organizar un recorte que implica una mirada y una escucha de quien expone" el caso, "de quién habla, desde las operaciones de la memoria y el olvido". Quiero hacer una salvedad a esto que dice Lili, puesto que si bien se señala habitualmente que no es posible escuchar a alguien que no está, aludiendo a que en supervisión no se apuntaría al caso detrás del relato del 'supervisado', es preciso no confundir por esta vía la escucha de la enunciación con el análisis personal. La escucha del supervisor no es exactamente flotante, sino la atención a la huella del caso como discurso del ausente, las marcas en la contratransferencia que la supervisión abre hacia una suerte de *Durcharbeiten*. A "un reordenamiento según nuevos nexos, una retranscripción (Umschrift)". Las resistencias en la supervisión que Lili enumera (la vergüenza, la demanda –oscurecida por una burocracia institucional de la supervisión–, la angustia en el horror al acto), involucran por supuesto la transferencia, pero también el estado que adopta todo esto en la supervisión.

El texto de Jinkis[6] que Lili cita también busca distinguir las prácticas que albergan los nombres: supervisión, análisis de control y análisis personal. No es del mismo modo en que aquí establecemos la diferencia, pero lo que interesa es que en los nombres se produce una desigualdad entre las prácticas. En cuanto a esto, Lili se muestra cauta sobre una separación tajante del análisis personal y la supervisión, no obstante señala: "Reencontramos aquí –dice– que en el análisis o en la supervisión lo que está en juego es la enunciación de las dificultades para relatar los olvidos, los equívocos, *pero retomar estos no están al servicio de profundizar el análisis del analista, sino de utilizarlos para ubicar la posición subjetiva del paciente*. Esto pone en juego la relación y la diferencia con el análisis personal. Evidencia el límite –pone en contacto y separa". Vinculado al mismo problema separa la supervisión de la formación teórica: "La supervisión no apunta a llenar de teoría o de saber a quién demanda supervisión sino intenta animarlo a ocupar el lugar de analista. (…) conectarlo con que es él quien dirige la cura, es su paciente, y nadie puede reemplazarlo en ese lugar. O sea, este es un planteo ético, tanto para el supervisor como para el supervisado. Pero justamente el intento de que alguien pueda tomar su lugar de analista es salir del 'horror al acto' –de eso quiero que me controlen, para poder ahorrarme lo ineludible de la decisión de apuesta–[7]". Resulta importante el cierre que le da a este punto y que nos ubica en cuanto al pedido de control: "Que esto sea lo demandado no quiere decir que necesariamente esto condicione la respuesta supervisada".

En el recorrido que propuso Lili en esta clase se van ajustando, como vemos, varios términos incididos por la supervisión: la formación (y deformación institucional) del psicoanalista, la resistencia, la angustia, la vergüenza: temor a que el otro se entere. Y no resulta difícil observar en ellos la señal de inminencia de un peligro y el papel del secreto vergonzante, puntos donde confluyen *la causa de supervisión y su resistencia*. Quiero recurrir al texto de Patricia Fochi *La novela familiar de los psicoanalistas*[8] para proponer a través de la ficción conceptual que construye como transcripción de La novela familiar de los neuróticos

"(…) respecto del final del tratamiento hipnótico había un punto oscuro que Breuer nunca me iluminó, tampoco podía yo comprender por qué había mantenido tanto tiempo en secreto su conocimiento, inestimable a mi parecer, en vez de enriquecer con él a la ciencia".[9]

Con esta cita de Freud, dispuesta en el contexto histórico y originario del psicoanálisis a partir de Anna O. (más como "mojón inaugural en la historia del psicoanálisis" que

6. Jinkis, J.: "El control es contingente, la supervisión es necesaria, el análisis imposible", en *Lo que el psicoanálisis nos enseña*, Lugar Editorial, Buenos Aires, 1993.
7. Es aquí donde hay que observar el punto de contacto entre el control y la contingencia.
8. Fochi, P.: "La novela familiar de los psicoanalistas", en *fanzine psicoanalítico 2, una realidad desconocida*. Ed. Otro Cauce, Rosario, 2024.
9. Freud se refiere a la retirada de Breuer del tratamiento al descubrir y ocultar la sexualidad de la transferencia, aterrado ante el embarazo imaginario de Anna O. La cita de Freud hecha en el artículo es de "Presentación autobiográfica, O.C., TXX.

como caso) y la relación Breuer-Freud, encuentra una palanca conformada en la debilidad del padre y el amor de transferencia. Es en el secreto de Breuer y la transmisión del miedo, dos piezas derivadas, que Fochi recorre la densidad originaria de esa relación: la deuda de Freud con Breuer (de "consejos, conexiones, experiencias"), y el reproche temeroso ante su huida, oculta como secreto del desenlace *interruptus* del tratamiento. Fochi recorta una expresión de Freud de potencia angustiante e iluminadora: "Lo que le ocurrió a Breuer" con Ana O.

Retomando el texto de Freud "La novela familiar del neurótico", en la que la maniobra fantasmática del niño frente a la asimetría estructural entre el padre incierto y la madre certísima, deriva hacia su enaltecimiento como reacción a esa debilidad paterna, Fochi ubica en ello el núcleo de la argumentación para su *novela familiar de los psicoanalistas*. De ese modo se reencuentra en la transmisión de la señal de angustia de Breuer a Freud, la caída de un padre y "el enaltecimiento como curiosa limitación que permite contemplar la debilidad vestida de potencia. Enaltecerlo oculta el temor de Freud y una limitación. 'Lo que le pasó a Breuer' es el nombre de una amenaza que lo acechaba". "La amenaza que encierra el amor de transferencia y los problemas al no saber ni tolerar oírlo. La contratransferencia (o el deseo del analista) –aunque yo diría aquí la contratransferencia que tensa el deseo del analista– ese mojón incluido en el nacimiento del psicoanálisis es un operador de lectura fundamental de nuestra práctica. Especialmente, cuando las transferencias se ponen ásperas, y la escena analítica está a punto de romperse…"[10]

"Lo que le pasó a Breuer" se convierte así en un registro genealógico de la señal de huida del lugar del analista, de la inminente caída y descubrimiento del lugar. Queda allí la cicatriz como causa de la demanda de supervisión. El recorte que hace Fochi del alerta de Freud en esa expresión, es similar al que Jinkis hace en el mismo artículo que cita Lili acerca de la supervisión y el control. Cuando en el Sueño de la Inyección de Irma, pone a la vista la angustia y desazón de Freud al comprobar que había errado el diagnóstico. En la exposición del sueño, Freud presenta un juego tenso de responsabilidades. "Le digo (a Irma) si todavía tienes dolores, es realmente por tu exclusiva culpa. Ella responde: `Si supieses los dolores que tengo ahora en el cuello, el estómago, el vientre; me siento oprimida'. – Yo me aterro y la miro. Ella se ve pálida y abotagada; pienso que después de todo he descuidado sin duda algo orgánico. (…) *Aprisa llamo al doctor M.*, quien repite el examen y lo confirma…El doctor M. se ve enteramente distinto de ordinario; está muy pálido, cojea, está sin barba en el mentón…" Digamos que el Dr. M. es Breuer y el sueño, que Freud coloca como el acontecimiento onírico que le revela el secreto de los sueños convierte al desenlace pavoroso de Breuer en una formación del inconsciente. Recién allí el secreto adquiere dignidad de formación, cuando el análisis lo transfigura en confidencia y fantasma[11].

10. Fochi, P.: Op. Cit.

11. Si bien el 'temor a que el otro sepa' puede aún tener la condición de *chisme*, convertirse en psicoanalista no es pasar del lado del secreto (tal como lo cita Fochi de Dufourmantelle), sino hacer pasar el secreto del lado de la confidencia –que es por otra parte lo que marca el final inconcluso de un psicoanálisis: la confidencia suficiente–.

Entre el *"apresuradamente llamo al Dr. M"*, que Jinkis extrae del sueño y *"lo que le pasó a Breuer"* con Anna O., que Fochi encuentra como expresión en Freud de lo que le dejó el susto de Breuer ante el descubrimiento de la transferencia, se conforma una red en la que es posible leer, en la amenaza de repetición, el origen reprimido de la supervisión como práctica entre los analistas.

INÉDITOS

Consideraciones sobre el trauma en la clínica psicoanalítica 2017

Liliana Baños

Liliana Baños, Laura Capella y Luisina Bourband participaron en el Panel denominado Consideraciones sobre el trauma en la clínica psicoanalítica de las VII Jornadas de Psicoanálisis, Salud y Políticas Públicas del año 2017 organizadas por la Cátedra Libre Oscar Masotta y realizadas en la Facultad de psicología de la Unr. Se puede visualizar el panel completo en: https://youtu.be/Y5V7mVI6VHo?si=7wS-nLJY-dkeICmO

Transcrita y corregida por Comité Editorial Barquitos Pintados.

Liliana Baños: Lo que se me había ocurrido trabajar, que no es muy original como título, es: *Del trauma al síntoma, la construcción de la memoria.* Digo que no es muy original porque hace rato que estos términos –y más en nuestro país– han cobrado una dimensión de mucho peso y muy significativa. Entonces no sólo no es original desde el psicoanálisis, sino justamente desde el lugar que han ocupado en nuestra historia, que ocupan nuestras prácticas y nuestra historia. Sí se me ocurrió que no quería hacer un desarrollo conceptual del trauma, del síntoma, de memoria, sino tomar estos conceptos y tratar de ponerlos en movimiento en lo que sería el curso del análisis. Es decir, las dificultades, las vicisitudes con las que nos encontramos en los análisis o en los comienzos que intentan ser análisis, producto de situaciones traumáticas, ¿No?

Cosas que hemos padecido como pacientes y que hemos padecido como analistas, a esto es a lo que me refiero. Sobre todo, porque siempre hay un plus, ¿no? Y algo tiene que ver con esta cuestión de la ética que planteaban justamente desde el comienzo. Siempre hay un plus, siempre hay una sensación de mayor compromiso con ciertas situaciones que, por un lado, son inevitables, pero que por otro lado tenemos que rever. Porque muchas veces, cuando hay tanta carga emocional, no podemos pensar o no podemos escuchar. O nos sentimos obligados a hablar, aunque no tengamos nada para decir, pero no por el paciente, a veces por nosotros mismos, porque es como si algo hay

que decir, ¿no? O muchas veces tomamos este curso de lo que es la vida, de lo ocurrido, toma un lugar tan pleno que parece que se perdiera lo singular acerca de qué es lo que eso ha significado para aquel que habla. Es como si tuviera el peso enorme de ese acontecimiento que parece que habla por sí mismo. Bueno, a veces habla por sí mismo, pero para otros. ¿No?

Es cómo esto atraviesa a quien habla y hasta qué punto, justamente, lo atraviesa de tal manera que le impide hablar. Bueno, algo de esto es lo que intento poner en juego en esto.

Una paciente en análisis relata que cuando llega a la puerta cancel de la escalera del lugar donde trabaja, mientras busca la llave, algo la empuja para atrás. Sensación de inestabilidad, de que se va a caer. *Algo la empuja para atrás*. Su analista dice *de facto* y me sorprende la intervención, ¿no?

En todo sentido, por la rapidez, ¿no? Digo, como viene relatado esto, por la rapidez de la intervención y además porque no le dice de golpe. Le dice de facto. Pone en juego allí un significante que tiene un espectro que verdaderamente atraviesa todas las claves de la paciente.

Escucha aguda, la de esta analista. A esta paciente, siendo muy joven, le secuestran su marido durante la dictadura militar y ella y su bebé sobreviven por un golpe de azar.

Digo, aguda escucha porque *de facto* es el significante que permite interrumpir, hacer un corte en esa vivencia sonambúlica del golpe en el que su cuerpo queda tomado. Y esto lo voy a repetir porque me parece que es lo que de algún modo ubica claramente la posición de la paciente en el momento de lo que está relatando.

Lo que le acontece, no en el momento cuando lo relata. Cuando lo relata, lo relata. Estamos hablando de esta vivencia sonambúlica, decíamos, del golpe en el que su cuerpo queda tomado.

Algo que se reitera.

No le dice que es un golpe, le dice de facto, con toda la resonancia significante del caso.

Y ahí aparece el cuerpo, ese espacio privilegiado para el síntoma, para lo no dicho, para quedar atrapado en la garra de goce. Sabemos que se corta en relación a un significante y se sutura en relación a un objeto. Bajo esta premisa, avanzamos. Avanzamos en el análisis intentando constituir un síntoma, armar una memoria que conecte el acontecimiento traumático con una fecha, con un relato, con el movimiento.

Esta es la "puerta cancel" que a esta paciente le cuesta atravesar. Y cuando digo estas opciones, digo, lo que le cuesta atravesar, lo conectamos con lo que podemos, no con lo que queremos.

Porque, además insisto, hay en determinados momentos una intensidad jugada en la transferencia, en la que también es difícil a veces poder sustraerse y tomar cierta distancia en relación a la escucha.

De cualquier modo, más allá de que podamos escuchar, bueno, lo vamos conectando, sobre todo, con el movimiento. Porque si hay algo que ubica lo traumático, básicamente, es la inmovilidad, es lo que ha quedado coagulado, es lo que ha quedado detenido, es aquello donde el sujeto desaparece en el pantano.

Si alguna vez desapareció, vuelve a desaparecer justamente en este pantano en el decir. A veces puede llevarnos años de trabajo analítico poder bordar un perímetro, un borde, para el agujero que no logra hacer falta. Y acá es interesante que hagamos esta diferencia, que una cosa es cuando se trata de la falta y otra cosa es lo que queda como un agujero, amenazando tragar al sujeto.

Entonces decía, ¿cuánto tiempo lleva muchas veces poder bordar, poder hacer un perímetro a este agujero que, por ejemplo, a esta paciente termina amenazándola con tragarla, hundiéndola en la melancolía?

Pienso algunas opciones de por dónde entrar. Una, incluir la contingencia. La contingencia de este acontecimiento que cambió su vida en unos instantes y configuró su mundo de otra manera. Y acá me refiero a la contingencia en un doble aspecto. En una parte, en un sesgo ligada al azar, a lo que puede ocurrir o no. Pero también entiendo la contingencia como eso que no puede preverse, acerca de cómo queda configurado el mundo de alguien después de determinado acontecimiento. Donde efectivamente hay un acontecimiento y hay un antes y un después. Entonces decía, ¿cómo incluir la contingencia?

Por un lado, pudo no pasar. Pasó, pero pudo no pasar. Por otra parte, ya pasó. La dificultad para trabajar que ya pasó. Esto que asusta, esto que la detiene, esto que la tira para atrás, no está adelante, está atrás, precisamente. Bueno, pero ¿cómo construir un pasado? ¿Cómo hacer efectivamente un pasado? En ese sentido decía, construir una memoria.

Y digo construir, porque bueno, cuando en determinado momento trabajamos con una neurosis transferencial, una situación de análisis más o menos habitual, uno cuenta con lo ocurrido, la represión, la memoria, la interpretación. Cuenta con eso. En este momento, cuando estamos hablando de lo traumático, no contamos con eso. No sólo no contamos porque no está de nuestro lado, sino no contamos porque no está.

Entonces, ahí es donde nuevamente nos aparece esta cuestión del agujero. Entonces, constituir un pasado, construir una memoria, en esta misma línea, ¿cómo ubicar esto en una temporalidad significante? ¿cómo lograr que este golpe no quede congelado como el faro de una vida? Y esto lo hemos visto muchas veces, lo hemos escuchado muchas veces.

Determinado acontecimiento es el faro de una vida. Todo se remite a él, directa o indirectamente. Por un lado funciona como causa, entre comillas, de tantas cosas. Y, por otro lado, toda la vida está signada por el antes y el después. Entonces, es muy tremendo, digamos, que algo de esta envergadura, y no me refiero sólo a una cuestión de desaparición y de la dictadura militar, me refiero a lo traumático. Me refiero al golpe. A ese momento donde algo se parte en la vida de un sujeto. Y muchas veces lo que se parte es el sujeto. No es que se siente, se parte, se rompe. Y ahí es donde está este trabajo de, bueno, a ver, cómo hacer con toda esta cuestión.

Entonces decía, ¿cómo ubicar una temporalidad significante? Donde el acontecimiento pasa a formar parte de una vida. Y no al revés, que la vida, como resto, sea el resto de un acontecimiento, o forme parte de un acontecimiento. Acerca de esto hemos leído muchas historias, los europeos tienen muchos antecedentes. Digo, por los años, las guerras. Respecto a si algo mudamente, por ejemplo, ha sido el eje de la vida de alguien o

ha sido el eje de generaciones. Porque conocemos los efectos de aquello que ha quedado silenciado en las generaciones, lo conocemos acá también. No necesitamos la historia europea. Y lo conocemos por el psicoanálisis. Pero digo que hay casos donde esto aparece tan claro. Algo que va a atravesar la vida de varias generaciones. Con ese peso, con ese doloroso peso. Entonces, nos ayuda cuando contamos con algunos soportes fantasmáticos firmes. Sabemos que los duelos nunca vienen solos. En este caso, este duelo, digo, en relación a esta paciente. En este caso, este duelo en relación a lo traumático puso en juego la inauguración del final de la naturalidad de la existencia de las cosas.

Repito, la inauguración del final de la naturalidad de la existencia de las cosas. ¿Qué quiere decir esto, sencillamente? No hay naturalidad en la permanencia. Las cosas pueden no estar. No siempre estamos advertidos de esto.

Bueno, muchas veces esto justamente aparece con una situación de dolor. Ahí donde algo de la naturalidad, era para siempre. No se puede volver atrás, hay algo que se perdió.

Quizás el análisis permite evitar –digo quizás apostando, así con la mejor esperanza–, quizás el análisis permite evitar ciertos efectos de trauma más devastadores que la pérdida en sí. Uno, por ejemplo, tomar la posición reivindicativa que impide vivir. Frente a lo perdido alguien puede tomar una posición querellante, está enojado con la vida, la vida está en deuda con él. El problema es que él no puede vivir.

No sé si eso está bien o mal, sino que eso impide vivir. Entonces, cuando esto se vuelve intramitable, esto vuelve imposible hacer un duelo en relación a esa cuestión y toma esta posición reivindicativa, digamos, todo es acusatorio. Es como que le han hecho un daño. Lo que conocemos, es la clásica posición reivindicativa.

Otra cuestión que también se vuelve devastadora muchas veces es ubicar allí la causa de toda imposibilidad. Todo lo que el sujeto no pudo hacer, antes, durante, después, tiene que ver con eso que le pasó. Es otro modo de volver a coagular y de volver a coagularse. Amparándose, entre comillas, en las razones. Y otra cuestión también es aferrarse al odio. Sabemos que ésta es también una posición muy dura porque el odio justamente refuerza el ser. Pero también le da consistencia al otro.

El odio da consistencia al otro. Cuanto más odio, el otro se vuelve más poderoso. Y, es más, más falta me hace de vida. A veces no se puede prescindir de un enemigo. Y eso lo sabemos. Y ese enemigo nos ordena la vida.

Entonces, de pronto, quedar atrapado en la posición del odio es justamente ofrendar el resto de vida al otro. Es la renuncia a apropiarse de ese poco de libertad. Es lo que Lacan usa para hablar del análisis, que bueno, no es sólo lo que el análisis ofrece, un poco de libertad. Sino también lo que ofrece la vida. Pero hay que poder tomarlo.

Hay que poder tomarlo. No importa lo que se tiene. Lo que importa es la disponibilidad que un sujeto tiene con respecto a lo que tiene o a lo que no tiene. De eso estamos hablando. Porque ese es un punto crucial respecto de un análisis. Esta cuestión de poder disponer. Es más, recordar también es poder disponer. Es disponer de los recuerdos. Es poder disponer de otra lectura.

Es poder disponer de una construcción. Hay que poder disponer y no siempre se puede. Entonces, les decía en esto de sostener la consistencia del otro y sostener la consistencia del yo, afirmándose en ese lugar del odio. Bueno, son trabas a veces muy difíciles de atravesar en un análisis. Porque el problema es que hay palabras que se vuelven o son escuchadas como moralistas: Claro, si usted hubiera estado en mi lugar. O bueno, ¿qué hay que hacer? Perdonar. Bueno, perdón, si uno no es católico, ¿Qué contesta? ¿Desde dónde contesta? ¿Qué hay que hacer? Perdonar. ¿Qué significa perdonar? Pero digo, hay palabras difíciles, ir y venir porque hay algo de un borde de la susceptibilidad del sujeto que se pone muy en juego y aparece como si fuera una ofensa, como si fuera el desconocimiento o el intento de minimizar algo de lo que le pasó.

Que en algún lugar lo hace padeciente, pero no nos olvidemos que en algún otro lugar lo hace héroe. Y acá estamos en pleno terreno de la neurosis. Qué pesado mi legado, qué pesado mi legado, no me toques mi legado, mi legado es mío!!!

Entonces, ¿Qué es lo que podríamos tomar como nuestro estribillo? La lengua agita al cuerpo. Contamos con eso, con que la lengua agita al cuerpo. ¿Cómo alivianar un cuerpo con una luz que lo aplasta y lo inmoviliza? O sea, del peso de lo que no está. ¿Con qué carga quien perdió? Con lo que no está, con lo que no tiene. Es decir, justamente con la ausencia que amenaza en transformarse a veces en una presencia permanente. Con eso se carga. Bueno, entonces, ¿cómo aligerar un cuerpo, cómo ayudarlo a liberarse? En ese sentido, justamente, volver a conectar algo de la pulsión de vida, algo del Eros, a ver, cómo apostar en relación a estas cosas.

Entonces, liberar, ¿qué es lo que podríamos pensar? Liberar es escribir un relato, una historia, hacer surgir una voz que llame. Esto es importante. Muchas veces lo que se perdió es la voz que llamaba. Entonces, bueno, ¿cómo hacer surgir una voz nueva que llame? Que llame y que verdaderamente toque en el otro algo que lo lleve a responder.

Porque muchas veces, bueno, es más, uno llama de muchas maneras, ¿no? Y el otro responde. Entonces, si logramos algo de esto, allí brotará otro cuerpo producto de otra memoria.

Subrayamos entonces la vigencia de la ética del psicoanálisis. Esta práctica que nos concierne. Seguimos apostando al trabajo con el discurso, apostamos a la palabra. No necesitamos ninguna otra técnica. Se agradece al mercado abstenerse. No necesitamos ninguna otra técnica. Con el discurso, con la palabra, nosotros nos arreglamos bien. Porque hay cosas que no son los límites del psicoanálisis. No son los límites de la analizabilidad. Y muchas veces son los límites de la vida.

Esto es lo que hay que entender. Que la frontera no está dada por el marco teórico, solamente. Este puede ser uno de los tantos límites y marcos que uno tiene. Pero hay cosas con las que hay que lidiar que no tienen que ver con los límites del psicoanálisis. Tienen que ver con otros límites. Con los que atraviesan el cuerpo, justamente. Entonces decíamos que no necesitábamos ninguna otra técnica. Hay un amplio abanico de ofertas para trabajar con el trauma. Nosotros estamos bien, nos arreglamos bien. Justamente estos términos: síntomas, trauma, memoria; son hijos de este discurso. Es desde allí, que los concebimos y que los utilizamos.

Decía que no me interesa desarrollarlos teóricamente, que me interesa ponerlos en movimiento en el curso de un análisis. Es decir, en aquellas dificultades que debemos solucionar, si podemos. Por ejemplo. ¿Qué pasa cuando frente a la culpa del sobreviviente el sujeto se ofrece al sacrificio? ¿Qué ocurre cuando ésta toma la forma del silenciamiento? Lacan distingue dos formas de silencio. Taseo y Sileo. Taseo se trata de cuando el paciente piensa cosas, pero no las dice. Guarda silencio. Resistencial o no, no importa. Guarda silencio, pero tiene que decir. Mientras que en el otro se refiere a Sileo en el sentido del goce más mortífero. Cuando el sujeto está mudo no tiene nada para decir. Como pura pulsión de muerte. No hay alguien allí que calla, hay allí alguien mudo, erosionado, coagulado, roto.

Sabemos que del sueño o de la sesión lo acontecido se pierde. Solo queda el relato de lo acontecido. Entonces, ¿qué hacemos cuando no hay relato? Es más, todo lo acontecido se pierde.

Lo que queda es el relato. ¿Qué hacemos cuando no hay relato? En el análisis, permanentemente hacemos un acercamiento a lo real y a las distintas formas encontradas en sus bordes. El intento de circunscribir lo traumático es como encontrarnos con el ombligo del sueño. Aquello que conecta con lo real. El agujero y el silencio.

Hay un memorial donde estaban las torres gemelas que es un cubículo enorme, gigante cuya forma desaparece, cae todo el tiempo agua y en el centro hay un gran agujero. No se ve desde donde uno puede mirar, no se puede ver el agujero. Pero basta verlo para darse cuenta que ese agujero no tiene fin, que es un agujero que parece conectar con el centro de la Tierra. Que hay algo que por ahí cae, cae, cae y no para de caer.

Entonces, como analistas, decía, ofrecemos toda la creatividad en un análisis al servicio de recuperar un sujeto del decir. Y se necesita mucha creatividad para que como analistas no quedemos también pegados a lo mortífero que nos atraviesa en la transferencia.

Porque justamente algo de lo traumático debe ser gastado en la transferencia para que ayude. Un sujeto en análisis debe poder vestirse, recubrirse, investirse, construirse.

Y esto supone una espera. La espera es condición de posibilidad. No hay nada que apresurar acá. El silencio del analista como espera implica no rellenar con palabras, o sea, implica sostener una palabra y cuando la ocasión lo permite poner una palabra.

Sabemos que la memoria no es sólo producto de las palabras, sino que es la memoria la que permite las palabras. El trauma tiene exactamente el efecto opuesto, es devastador. La limita, la erosiona, la empobrece. Un inmenso territorio psíquico en relación al enmudecimiento. Entonces, y con esto termino, en relación a la memoria a veces se trata de lo recuperado. A veces de lo restituido. A veces de lo construido. Y es en relación al trauma donde se patentiza la paradoja analítica: para poder recordar hay que poder olvidar. El olvido es condición de la memoria.

Lo traumático invita a la reiteración-repetición incesante e infinita. No permite olvidar y recuperar lo olvidado en el discurso, en el decir. Obviamente aludimos a la necesidad subjetiva de olvidar no al valor político de la memoria imprescindible para sostener la identidad o cualquier posición ligada a la verdad.

Decimos necesidad subjetiva de olvidar y puntuamos también la imposibilidad de no olvidar. El duelo como proceso nos enseña que se olvida sin el consentimiento del sujeto. Condición de toda transmisión.

O sea, tomamos entonces el olvido como una forma de la memoria, dice Milner "el olvido es la inscripción de un acontecimiento, dice de su existencia. El olvido no es amnesia es marca de inscripción y condición de recuerdo" esta sería la tarea del análisis, en ese sentido construcción de la memoria.

La clínica del duelo

Liliana Baños

"…porque la muerte nunca está presente"
Maurice Blanchot

En un cuento de Luigi Pirandello[1], el protagonista, que vuelve a Sicilia, sostiene un diálogo imaginado con su madre muerta. El comienza a llorar, suavemente, y ella le dice:

> "No llores, Luigi, si tanto me quieres, debes pensarme así, como me ves aquí, ahora, viva…

No lloro por eso –le responde–, te recuerdo madre, siempre te veo como estás ahora. Siempre te imaginé como lo hago ahora, viva, sentada aquí en tu sillón. Lloro por otra cosa; lloro porque tú no puedes pensar en mí. Cuando estabas sentada aquí yo decía si desde lejos me piensa yo estoy vivo para ella. Eso me sostenía y confortaba.

Ahora que tú estás muerta y no me piensas más, ya no estoy vivo para ti y no lo estaré nunca más".

Es notable cómo este diálogo anuda con intensidad la pérdida de un ser querido y el duelo por la propia existencia. Diríamos con Lacan: "Sólo estamos de duelo por alguien de quien podemos decir: *yo era su falta*". (2007, p. 155).

"Nunca más": son las palabras convenientes y consagradas del duelo, porque marcan la irreversibilidad intolerable; pero Pirandello revela, con su inversión, lo que la perspectiva corriente reprime: lo intolerable es que si ella no está, yo nada represento para Otro; ya no hay Otro real cuya mirada, benévola pero también inquietante, me sostenga en la existencia. He aquí el trabajo del duelo, que como dice Didier-Weill, debe destituir la presencia superyoica de la mirada medusante, que funciona como un saber absoluto.

En el entierro del muerto, ningún sepulturero suplantará al sujeto: el sepulturero, que cumple una función, jamás enterró a nadie; manipulará un cadáver a condición de

1. Se trata de: Coloquio con la madre, publicado en Novelas para un año. Fue llevado al cine por los hermanos Taviani en el quinto relato del film Kaos.

convertirlo en un objeto corriente, desechando todo lo que promueve y evoca. Enterrar es una función social, no un acto. Será el sujeto el que deberá recorrer, paso a paso, el camino del duelo. Camino singular marcado por una historia y conducido por un ritual.

"Los toques a muerto, la música de réquiem, las oraciones fúnebres, los honores a los caídos, ¿alcanzan para llenar el vacío de la muerte? ¿No es acaso la ritualización al igual que la elegancia una forma de encantar la angustia?" (Ortiguez, 1989)

Los ritos no llenan el vacío de la muerte, pero prestan un soporte simbólico al intento de inscribir la pérdida. "El rito introduce una mediación en relación a lo que abre el duelo en cuanto a hiancia. Más exactamente, su operación consiste en hacer coincidir con la hiancia abierta por el duelo la hiancia mayor, el punto x, la falta simbólica" (Lacan, 1994, p. 110).

En el pasaje del cuerpo al cadáver, los ritos intentan llevar la putrefacción de lo real a lo simbólico. El rito permite la pacificación y el olvido.

El duelo reclama el cuerpo

En el guión que Margueritte Duras (2005) compuso para el film Hiroshima mon amour[2], en un momento, la protagonista relata la muerte de su amante en Nevers; ella ha permanecido junto al cuerpo del muerto un día entero y una noche; estaba echada encima de él y cuando se separa dice no haber hallado la mínima diferencia entre el cadáver y su cuerpo. ¿Quién estaba muerto?

El duelo reclama el cuerpo no sólo por el dolor físico o por la pesadumbre de quien lo transita, sino por el desgarramiento por la separación del cuerpo del muerto; al mismo tiempo el cuerpo debe estar ahí, prestarse al rito. Será tan importante el cuerpo como el rito, sea este cual fuere: cubrir la mirada del muerto o mantenerla viva con piedras preciosas en las órbitas. El rito cumple su función de soporte simbólico del duelo, regula la angustia; la ausencia del cadáver, es siniestra y de este horror hablan los desaparecidos.

Si el muerto no termina de morir, los vivos no estarán del lado de la vida; será este el pacto destinado a paliar la ruptura mediante la retención del muerto.

La presencia del cadáver, testimonio inequívoco de la pérdida, sostiene la certeza de la muerte, más soportable que la incertidumbre que rodea su ausencia y sus silencios. La ausencia del cuerpo, en cambio, es propicia para la posposición del duelo; es decir, para dejar en suspenso la eterna y ominosa posibilidad de su reaparición.

Para Thomas (1989) el tiempo del luto es el de la cadaverización. Este paso del cuerpo al cadáver, ya que es imposible de representar, lleva al desplazamiento del muerto a la tumba, a la incorruptible nobleza del mármol; también al recubrimiento léxico de lo que podría angustiar. Agrega que se hablará de los cadáveres de los soldados muertos, pero lo que se repartirá en el seno de su familia serán sus cuerpos. (Thomas, 1989)

2. Película franco-japonesa dirigida por Alain Resnais en 1959.

Duelo y tiempo

El duelo, que conecta al sujeto con su indeterminación, es decir, con su falta en ser, introduce el tiempo que inscribirá la finitud, el tiempo como caducidad. Lo compelerá a apostar, a encontrar su acto, el que implica a la vez un corte y una repetición.

Debe apresurarse, no es inmortal y no dispone, por lo tanto, de un tiempo indefinidamente carente de escansión. Sin el duelo, estará siempre, como dice Lacan de Hamlet, "suspendido a la hora del Otro"(1994, p. 83) .

En la neurosis, el tiempo del duelo está regulado por la estructura fantasmática. El objeto está siempre a destiempo, antes de hora, como en la histeria; después de hora, como en la neurosis obsesiva. Un destiempo esencial y no accidental, porque el objeto, en definitiva, pone en relación al sujeto con aquello que él no es; algo que sólo puede manifestarse en el proceso del duelo. Nadie puede indicarle al sujeto cuál es su hora; ésta deberá, literalmente, ser hallada en la decisión del acto.

En la perversión, la imposibilidad del duelo está determinada por la estructura del fantasma que no es atemporal –lo que resiste en el tiempo–, sino que está "fuera de tiempo" (Lacan, 1994, p 82), en la eternidad del fetiche.

Tiempo extraño el del duelo: absolutamente pretérito, absolutamente presente; en este aspecto es equiparable al trauma (Glasman, 1987). Lo que la pérdida actualiza traumáticamente para el sujeto es la evanescencia del objeto; hasta aquí el carácter equiparable de ambos. Pero, desde otro ángulo, son contrapuestos. El trauma, en tanto acto repetitivo, conserva la hendidura, mientras el duelo toma el camino del síntoma. Este camino, que conduce a la identificación sintomática, se ve frecuentemente interrumpido de las más diversas maneras. Una de ellas, es una particular vacilación del fantasma que podríamos llamar despersonalización (Lacan, 1994), momentos de desorganización subjetiva que tienen lugar cuando se alteran los límites imaginarios entre el sujeto y el objeto.

Cuando el fantasma se vuelca hacia el objeto y no hay un fetiche en juego, se crea una sensación de extrañeza con respecto al cuerpo propio y el sentimiento de confundirse con el objeto. En el relato de la protagonista de Hiroshima, ¿quién estaba muerto? En el instante en que ella comienza a desprenderse del abrazo perfecto y letal de los cuerpos, su voz comienza a articular, en diversos momentos y espaciando la distancia con el objeto dolorosamente conquistada,

> "…¿cómo soportar el dolor? "?... cómo soportar un dolor así?" (Duras, 2005, p. 83)
> …después no supe ya nada "Después ya no sé nada". (p. 87)
> …salgo de la eternidad… "Y luego, un día, amor mío, sales de la eternidad" (p. 90) comienzo a ver "Empiezo a ver…Recuerdo… Veo mi vida y tu muerte. Veo mi vida que sigue. Tu muerte que sigue (p. 90).

…Es horrible. Empiezo a no recordarte tan bien. Empiezo a olvidarte (p. 91)… intenté luchar con todas mis fuerzas contra el olvido. Y he olvidado, como tú. Como tú, deseé tener una memoria inconsolable, una memoria de sombras y de piedra" (p. 34).

Ante la renuncia a dar por perdido al objeto, la aparición del olvido es la marca inequívoca de la separación. Se olvida sin el consentimiento del sujeto.

El duelo: condición de advenimiento del sujeto

Dirá Pirandello a su madre –dado que el cuento es una referencia autobiográfica– lloro porque tú no puedes pensar en mí, cuando me pensabas yo estaba vivo para tí. Ahora que estás muerta, ya no estoy vivo para ti, no lo estaré nunca más.

Esta vía nos permite aproximar los duelos, las pérdidas de los seres queridos, y la función del duelo como estructurante del sujeto. No será la experiencia de mi propia muerte –a la que nunca tendré acceso– la que inscribirá su carácter intolerable, sino la muerte del otro; no cualquier otro en este caso, es la Madre, la que "ha dado el ser", la que siempre estará ligada al ser. Con Pirandello nos atraviesa la pregunta: ¿Quién sostendrá al sujeto una vez perdida la presencia que a la distancia confortaba? Muerte que abre la verdadera dimensión: el Otro no es un ser, sino el lugar de la palabra donde descansa el conjunto del sistema de los significantes y ahí falta un significante. (Lacan, 1994)

En la medida en que no hay ningún significante capaz de responder por lo que soy, allí como sujeto descubro una de las irreversibles consecuencias del duelo: la soledad radical y originaria.

Dice Lacan: "El trabajo del duelo es primeramente una satisfacción dada a lo que se produce de desorden en razón de la insuficiencia de los elementos significantes para hacer frente al agujero creado en la existencia." (p. 107) Y agrega: "Ya que es el sistema significante en su conjunto el que resulta cuestionado por el menor duelo". (p. 107)

Si volvemos al vínculo con el Otro materno, el sujeto deberá hallar en ese discurso del que es hijo, lo que Lacan llama su feel, su propia voluntad; en este hallazgo será ese origen el destinado a perderse.

Las palabras de Pirandello marcan un momento particular del duelo, aquí la muerte ya ha perdido su aspecto de escándalo, ha dejado de ser ruptura de promesa, tal y como imaginariamente la vive el sujeto.

Querellará al muerto por haberlo abandonado o renegará del destino que se lo arrebató: ¿Por qué habría de pasarme esto a mí? Es la vertiente imaginaria del duelo, ligada a la frustración que desconoce el valor constituyente de la *tyché,* del accidente y su ausencia de sentido. El reverso, que imaginariza la culpa, se condensa en una pregunta: ¿qué he hecho? o ¿qué no hice? El personaje del cuento, está en un momento posterior: la tristeza. Si la vía imaginaria del duelo pone en juego la frustración, el aspecto simbólico reenviará a la privación, punto de partida y de llegada de las operaciones que constituyen al sujeto.

Si apeláramos al final del cuento, veríamos que el muerto es acogido en una cifra mítica, "…madre, cuéntame otra vez el viaje a la isla de la piedra pómez". Se trata de un

viaje con valor mítico, que en la reiteración de su relato, ha permanecido como huella; aquí el Otro –en este caso su madre– se sitúa en un más allá de la demanda; no es la madre que dice "hijo, déjate alimentar", sino la que le transmite algo de su gozo.

En este pasaje de la madre –que demanda a la madre muerta en su cifra– se supera el mandato superyoico de conservar a cualquier precio. La muerte ya no es mutilación, sino separación. El sujeto ahora está solo más no indefenso; no hay significante que cubra el agujero de la existencia, pero es esto lo que nos constriñe a inventar, a condición de que haya reserva simbólica para hacerlo. En una novela de Marie Cardinal (1979), "Una vida para dos", una pareja de vacaciones en una playa de Irlanda, descubre el cadáver de una mujer ahogada. Rápidamente comienzan a inventarle una vida en la que proyectan sus obsesiones, fracasos, también sus verdades. Este cadáver los descubre en su desesperación de darle un sentido a la existencia.

"Que me den mi deseo"…
(Lacan, referencia a Hamlet, 1994, p. 58)

En tanto el deseo del hombre es el deseo del Otro, deberá encontrar el suyo, construirlo, crearse *un deseo insatisfecho*. Lograrlo tendrá un precio: deberá pagar con la castración; quizás también en este sentido se puede evocar la frase: "Debes una muerte a la naturaleza".

Conquistar el deseo supone transitar el camino del duelo y es a través de él que se nos presenta la problemática del objeto; con respecto al duelo deberemos articular castración y privación.

El sujeto, constituido por el significante, está privado de algo de sí mismo; y es en tanto privado de un significante que dé cuenta de su ser, que un objeto particular se volverá para él objeto de su deseo. El objeto no es algo dado para el sujeto; este objeto destinado a la caída es un objeto a constituirse.

Es por la función fálica que el objeto toma su lugar en el fantasma, que soporta al deseo. Es decir, el objeto toma el lugar de aquello de lo que el sujeto está privado simbólicamente; en esa medida la privación es el reverso de la Verwerfung (Forclusión), pues en ésta, el objeto se hará real y el agujero simbólico. Por la castración deberá hacer su duelo por esto de lo que ha sido privado: la libra de carne. Lacan afirma puntualmente: "el sujeto ha sido simbólicamente castrado al nivel de su posición como sujeto parlante, pero no al nivel de su ser. Su ser tiene que hacer el duelo por lo que aportó en sacrificio, en holocausto a la función del significante faltante" (Lacan, 1994. p.120)

Es la razón de que la castración regule el intercambio simbólico del sujeto con el Otro: la acumulación destruye al deseo y sólo hay ganancia allí donde se puede experimentar la pérdida.

En este intercambio, el sujeto hará un incesante camino de ida y vuelta, retornando desde el Otro, volviendo al Otro, preguntándose por su deseo, portando la angustia.

Duelo y melancolía

El duelo implica, fundamentalmente, el reconocimiento de la falta; lo que se ha perdido sufre un proceso de reducción simbólica y ocupará el lugar de la causa. En la melancolía tal proceso no opera. Hay un duelo que no puede siquiera empezar porque el objeto no ha sido constituido en el fantasma. No hay constitución y entonces no hay declinación fantasmática: la falta coincide con lo perdido. Para el melancólico no debería haber falla alguna, si la hay se produce una catástrofe, un derrumbe. En este punto ya no hay movimiento repetitivo. El melancólico transforma la imposibilidad de lo real – que condiciona las posibilidades efectivas al funcionar como límite –en fatalidad, en destino que lo deja inerme.

Tanto en la melancolía como en la manía, no hay función efectiva de objeto a. En la melancolía el sujeto está situado de tal manera que no puede producir la caída del objeto sin que ésta lo arrastre; como podemos mostrarlo en el clásico ejemplo del suicidio.

Dice Didier-Weill (2004) que la pesadez del melancólico es consecuencia del abandono del cuerpo a la fuerza de gravedad.

En el seminario "La Angustia" (2007), Lacan sustituye –en el cuadro de los afectos– , al pasaje al acto por la angustia y al acting out por el duelo. La relación es clara y central: si hay pasaje al acto no hay angustia, la angustia hace girar en un sentido diverso las operaciones; en el mismo sentido, podemos decir: si hay duelo no hay acting out.

En esta cupla acting out/duelo, es oportuna la referencia de Jean Allouch (1997) al análisis que del Hamlet hace Lacan. El acting consiste en la entrada de Hamlet en la escena paterna; Hamlet accede a seguir al *ghost* mudamente, en silencio; se ofrece para servirlo sin interrogarlo; entre él y el fantasma de su padre hay un no dicho que inaugura la tragedia. Está entrampado en el amor: obedecerlo en lugar de interrogarlo es la forma de no ver los defectos del rey; el modo en que él está implicado en lo que ha acontecido. Por eso en la servidumbre, en el sacrificio, Hamlet restaura la figura de su padre, conserva al padre ideal, en el preciso momento en que debería hacer su duelo.

Duelo y análisis

Freud, en Duelo y Melancolía (1917/1979), muestra cómo una investidura de objeto es reemplazada en la melancolía por una identificación. En El Yo y el Ello (1923/1992a), este mecanismo se generaliza: las investiduras de objeto se resuelven en identificaciones. Llega a afirmar que forman el carácter de una persona. Son estos los operadores freudianos los que sitúan al duelo estructural en la declinación del complejo de Edipo y que instauran al Super Yo como su heredero. Cuando Strachey propone como fin del análisis la identificación al ideal del yo del analista, proyecta sobre el fin del análisis el modelo de declinación edípica. Lacan afirmará que, por principio, el fin del análisis tiene que ver con la máxima diferencia posible entre el objeto a y el ideal. Lo cual implica, entre otras cosas, una diversa concepción del duelo. Mientras que en Freud (1924/1992b) la investidura se resuelve en identificación, Lacan propone un más allá de las identificaciones: ellos son,

para abreviar, el objeto a y el significante de la falta en el Otro. Desde este punto de vista, el inevitable retorno a la identificación, tras haberla traspasado posee un valor distintivo. Su huella se inscribe en el nivel fálico. Para Lacan (1994) de los objetos por los cuales debemos llevar luto, el falo no es uno cualquiera.

El duelo por el falo, lo llevará al sujeto a caer en la existencia; lo que equivale a estar condenado por su relación al significante, a la falta en ser. Nunca será uno con él mismo, y deberá sostenerse en la apariencia. No podrá unificar jamás su decir y lo dicho. En este sentido, la función del analista refiere a la caída de las identificaciones: cada intervención supone la puesta en juego de la falta de objeto. No hay modelo, algo debe ser inventado. El sufrimiento neurótico lo es por su constricción a sostener, a cualquier precio, la seguridad de los ideales.

El acto del analista, al dividirlo, lo encamina a ese duelo que es el fin del análisis.

El análisis despliega un duelo en que el sujeto abandonará para siempre eso que ha sido para el Otro. Es lo que Pommier (1989) llama "la creación original" de un sujeto cuya certeza ética es, en primer lugar, la de su propia existencia.

Referencias bibliográficas:

Allouch, J. (1977) Una terna freudiana: acto, acting y acción en Revista Urugiaya de Psicoanálisis. Asociación Psicoanalítica de Uruguay

Cardinal, M. (1979) Una vida para dos. Ed Argos Vergara

Duras, M. (2005) Hiroshima mon amour. Ed. Seix Barral.

Freud, S. (1979) 1917. Duelo y melancolía. Obras Completas, Tomo XIV. Amorrortu editores

(1992a) 1923 El Yo y el ello. Obras Completas, Tomo XIX. Amorrortu editores

(1992b) 1924 El sepultamiento del complejo de Edipo, Tomo XIX. Amorrortu editores

Glasman, S. (1987) Hamlet: tiempo y acto. En Conjetural. Revista psicoanalítica. Ediciones Sitio

Lacan, J. (1994) Hamlet: un caso clínico. Lacan Oral Lacan, J. (1994) HAMLET «un caso clínico». C.E.P.

(2007) La angustia. El seminario N 10. Paidós.

Pommier, G. (1989) El desenlace de un análisis. Ed Nueva Visión

Thomas, L.V (1983) Antropología de la Muerte. Fondo de Cultura Económica

Weill, D. (2004). La pesanteur du mélancolique. Éditions In Press



En este número:

A media vida 7
Nicolás Garrera-Tolbert

Edición Especial en Homenaje a Liliana Baños y su transmisión 15

NOTA EDITORIAL

Clínica e Institución. Una transmisión 19

DOSSIER

Liliana Baños
Instituciones. La clínica y sus límites 39

Liliana Baños
El lugar de la teoría como referencia ética de nuestra práctica 47

Liliana Baños
Dificultades de la Práctica 49

Liliana Baños
La resistencia del analista 53

EXPERIENCIA ROSARIO

Florencia Minozzi
Abuso sexual en las infancias. Vicisitudes en la tramitación psíquica 61

Rocío María Esborraz
Dificultades de la práctica en torno a las derivaciones por problemas de conducta 75

Cecilia Davoli
De los problemas de aprendizajes a la discapacidad: la deconstrucción continúa 87

Lucía Brienza
Inscribir la propia historia en la historia: memoria, trauma y experiencia en un grupo de hijos de desaparecidos 105

OTRAS EXPERIENCIAS

Cristian Landriel
El duelo por el (padre) Ideal. El duelo del analista 129

Laura López Papucci
Cuidar a los que cuidan, para que puedan cuidar 149

Nicolás Elder
Representaciones sobre salud de las infancias ¿Qué escuchar? 161

Leslie Di Paulo y Carolina López Ortiz
Acerca del artículo no publicable 177

ENSAYO

Juan Pablo Hetzer
Trasformaciones en las condiciones fantasmáticas para la construcción de ciudadanía: un estudio del imaginario infantil de la última década 185

ENTREVISTA

Liliana Baños
Vigencia del contexto: Un psicoanálisis para el pueblo 199

HOMENAJES

Isabel Steinberg
El acontecimiento Biblioteca Nacional 213

Carlos Kuri
Supervisión, resistencia y angustia del analista 215

INÉDITOS

Liliana Baños
Consideraciones sobre el trauma en la clínica psicoanalítica 225

Liliana Baños
La clínica del duelo 233