

Límites y posibilidades. Aplicación e interrogación del conocimiento del psicoanálisis a partir del trabajo en un Centro Educativo Terapéutico ¹

Cada uno de nosotros es una península, con una mitad unida a tierra firme y la otra mirando al océano. Una mitad conectada a la familia, a los amigos, a la cultura, la tradición, al país, a la nación, al sexo, al lenguaje y a muchos otros vínculos. Y la otra mitad deseando que la dejen sola contemplando el océano.

Amos Oz

– Carlos Tewel ² –

Miembro de la APA. Psicoanalista.
Dr. en Psicología. Director del
Centro Educativo Terapéutico
“Proyecto Puentes-Symbolon”,
dedicado a la asistencia y centro diurno
para niños con diagnósticos severos de
autismo y psicosis infanto-juveniles.
Profesor de la Universidad del Salvador
(USAL). (Buenos Aires, Argentina).



En el presente escrito abordaremos distintas cuestiones teórico-prácticas suscitadas a partir del trabajo cotidiano en un Centro Educativo Terapéutico (de aquí en adelante, CET), ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el que trabajamos con niños y jóvenes severamente perturbados, de entre 4 y 25 años. Tomaremos como ejes de análisis la relación entre psicoanálisis e institución, el proceso de subjetivación de los niños, las modificaciones suscitadas a partir del trabajo en el CET, y el funcionamiento de la institución.

LA INSTITUCIÓN DESDE UNA MIRADA PSICOANALÍTICA

En primer lugar, destacaremos algunos aportes para el marco teórico que tomaremos para el análisis de la articulación entre psicoanálisis e institución. A lo largo del trabajo, retomaremos referencias ineludibles de Sigmund Freud, y en este apartado recortaremos puntualmente los aportes de Cornelius Castoriadis, René Kâes, y los argentinos José Bleger y Fernando Ulloa.

Castoriadis (1981) considera a la institución como *conjunto de prácticas o de instituciones particulares*, que conforman a la institución de la sociedad como un todo. Aquí la palabra institución está empleada en su sentido más amplio y radical (sin coincidir con la idea de institución como *edificio*, como lugar físico de trabajo) pues significa normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos para hacer frente a las cosas y de hacer cosas y, desde luego, hacer al sujeto mismo. Las instituciones, entonces, son prácticas sociales sustentadas por significaciones imaginarias colectivas. ¿Cuáles son esas instituciones involucradas en el trabajo diario en el CET? Los diferentes modos de hacer y de ver la problemática de la constitución

subjetiva y de las patologías graves en la infancia, evidentemente, son modos institucionales que se despliegan en el trabajo cotidiano, y que iremos mencionando en este artículo.

Toda institución contiene pautas fijas y estables que permiten establecer un orden y que la institución se mantenga (por ejemplo, el cumplimiento de los horarios), lo cual estaría ubicado dentro de lo que podemos llamar *instituido*, siguiendo a Castoriadis (1981); y, por otra parte, un espacio de transformación y crítica permanente, que puede ir en línea de lo *instituyente*. Una vez que lo instituyente es tomado por los profesionales y los chicos, a modo de crítica, de intervención, de transformación, y esta se suma al desenvolvimiento de la institución, pasa a formar parte de lo instituido y es integrado al funcionamiento normal del CET.

Según Ulloa (1969), toda institución está organizada en base a tres distribuciones: geográfica, de tiempo, y responsabilidades, y la movilidad que hay entre las tres distribuciones asemeja a una institución con un organismo vivo: siempre cambiante, moldeable, pasible de crecer, etc.

En el CET se trabaja mediante la delimitación de espacios diferenciados,

¹ Trabajo ganador del Premio Bleger, año 2014, en la Asociación Psicoanalítica Argentina.

Fue publicado en la Revista de Psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica Argentina. Tomo LXXIII N°1, 2016.

² Otros autores: Laura Richetti, Mariana Puerta, Cristian López, Adriana Silva e Irene Cambra Badii.

en distintas salas en donde se realizan actividades coordinadas por psicólogos, psicomotricistas, psicopedagogos, musicoterapeutas, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos, y profesores de educación física. Los horarios y las actividades están delimitados de acuerdo a las características de los jóvenes y los objetivos que se plantean para determinado período de tiempo. Por la mañana, los espacios son fijos y se trabaja siempre en la misma sala, en los mismos horarios, y con el mismo profesional a cargo. Durante la tarde, se realizan talleres de cocina, de teatro, de títeres, de habilidades sociales, de aprendizaje de lectoescritura, actividades manuales, jardinería, etc. Estos talleres son móviles, no fijos, y responden a la necesidad y al modo de cada chico de vincularse con el espacio. Si bien por la mañana los jóvenes están asignados para participar en determinadas salas todos los días de la semana, los profesionales somos flexibles a la hora de considerar situaciones particulares (por ejemplo, que uno de los chicos comparta algunas actividades con otra sala).

René Käes (1996) toma a la institución como una formación psíquica, ya que al cumplir con sus funciones correspondientes, realiza funciones psíquicas múltiples para los sujetos singulares, en su estructura, su dinámica y su economía personal. La institución moviliza cargas y representaciones que contribuyen a la regulación endopsíquica y aseguran las bases de la identificación del sujeto al conjunto social, constituye el trasfondo de la vida psíquica en el que pueden ser depositadas y contenidas algunas partes de la psique que escapan a la realidad psíquica. Käes postula la existencia de *formaciones psíquicas intermedias* entre el sujeto y los otros. Un rasgo constante de estas formaciones psíquicas intermedias (entre el espacio psíquico del sujeto singular y el espacio psíquico constituido por su agrupamiento en la institución), es su carácter bifronte, la reciprocidad que inducen entre los elementos que las ligan, la comunidad que consolidan mediante pactos, contratos y consensos inconscientes.

Ahora bien, ¿podemos suponer que existe tal agrupamiento? Como veremos

más adelante, en el CET consideramos que no se produce *grupalidad* ni fenómenos grupales entre la mayoría de los jóvenes, ya que no hay un Yo plenamente formado que pueda hacer vínculos grupales, sino que hay un rudimento de estructura psíquica subjetiva. De todas maneras, la institución funciona a la manera de una formación psíquica intermedia que permite ir desarrollando la subjetividad de cada uno de los chicos, que moviliza cargas y representaciones en relación al equipo de profesionales, de los profesionales entre sí, y en relación a la institución.

Según Käes, hay un sufrimiento inherente a la institución misma. Aborda entonces el tema del sufrimiento del vínculo intersubjetivo y de los vínculos instituidos, indicando acerca de la *paradoja de las instituciones de tratamiento*, en las que el vínculo *produce* sufrimiento a la vez que trata de cumplir su objetivo de curación.

Esto coincide en parte con los lineamientos de Sigmund Freud que retomaremos más adelante, en relación a *El malestar en la cultura* (1930). Para for-



Todas las intervenciones educativas tienen una base terapéutica, que es la que prevalece. (...) el accionar de toda la institución está guiado por un marco conceptual psicoanalítico, que considera al niño en su singularidad.

mar parte de una institución, los sujetos deben ser capaces de un acotamiento pulsionar para poder adecuarse a ciertas normas de funcionamiento institucional. Pero Käes va más allá, y destaca las posibilidades que tiene una institución de *producir* sufrimiento, lo cual puede verse reflejado en prácticas que no son adecuadas a los objetivos de la institución, en el desgaste de los profesionales frente al trabajo, etc. ¿Cómo se puede hacer para evitar este sufrimiento? Una cuestión básica, más allá de las condiciones laborales, es el trabajo grupal de los profesionales como equipo, en relación al trabajo terapéutico con los niños y los jóvenes con perturbaciones en su constitución subjetiva.

A modo de breve ejemplo: cuando uno de los profesionales tiene alguna dificultad en manejar una situación puntual con alguno de los chicos (por ejemplo, frente a la sensación de asco por el

contacto con los mocos, vómitos, heces, etc.), otro profesional se acerca y se implica a sí mismo en la situación, relevando a quien tenía dificultades, y proponiendo una terceridad en el vínculo con el chico, que permite poner límites en *ejercicio*.

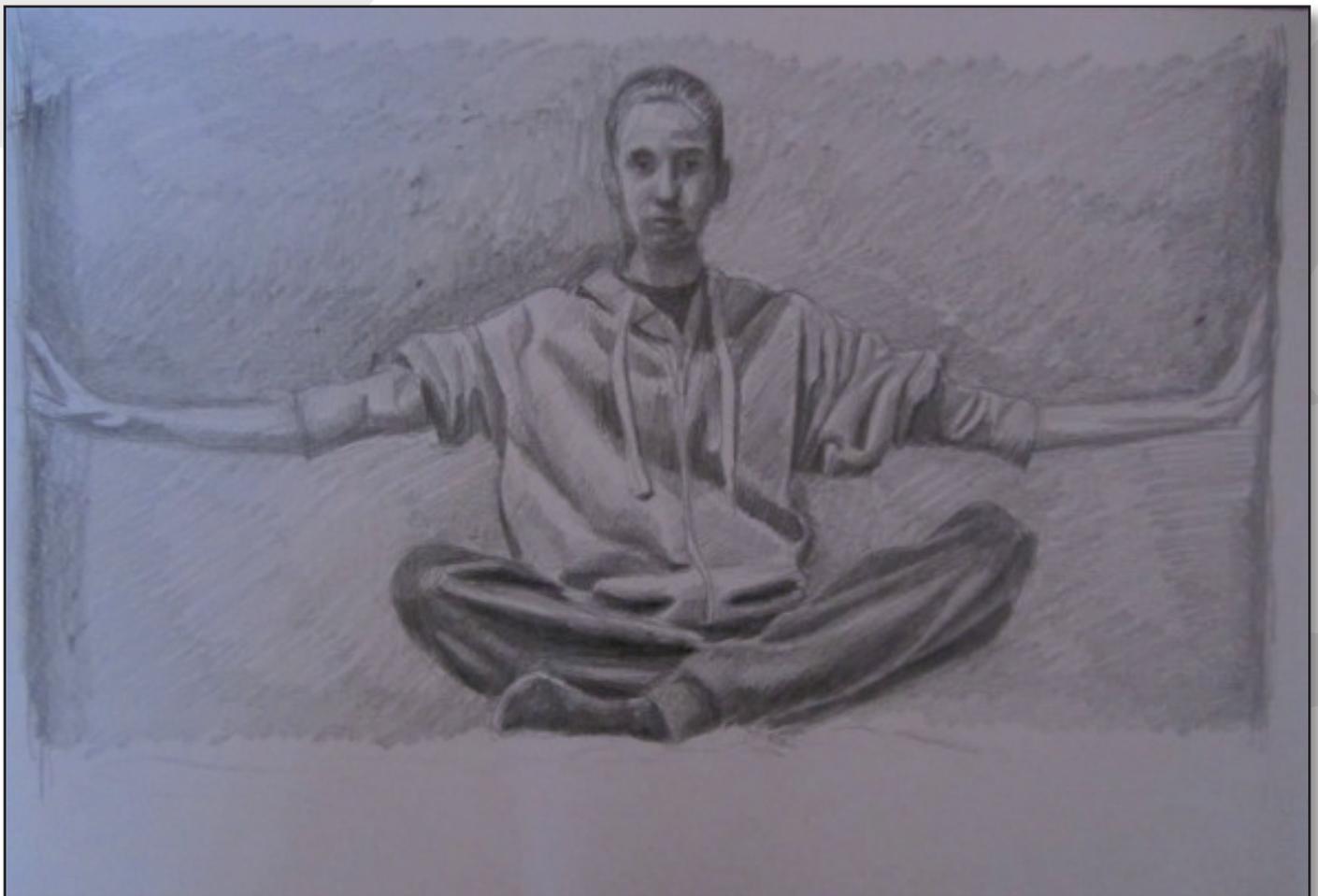
Siguiendo con la propuesta de Käes, él analiza el proceso de institucionalización de los vínculos: del pasaje del estado de naturaleza al estado de cultura, a la reglamentación de los deseos, prohibiciones e intercambio (control de las pasiones), y a la prescripción de los vínculos (lugares y funciones asignados según los términos de una organización – con las correspondientes jerarquías funcionales). Este proceso de institucionalización es un punto nodal del trabajo en el CET, ya que entendemos que no solamente se trabaja con la reglamentación de límites (mediante la dialéctica entre deseo y prohibición) y de vínculos

ordenados (mediante distintos roles y jerarquías que se evidencian en el trabajo institucional), sino, fundamentalmente, a través de un proceso de pasaje del estado de naturaleza al estado de cultura.

Es importante entender la complejidad que esto representa: no se trata de pensar que “antes” estaban en un estado pleno de naturaleza. El énfasis está puesto en el proceso sostenido y sostenedor en relación a la inclusión de este joven en la cultura, con sus límites y prohibiciones. Volveremos sobre esto en el apartado sobre los aportes freudianos para pensar a la institución.

INSTITUCIONES PSICOANALÍTICAS Y AUTISMO

Más allá de considerar a la institución como un todo, pasible de ser analizado psicoanalíticamente, nos interesa centrarnos también en los aportes de los trabajos en las instituciones psicoanalíticas



Las perturbaciones en la constitución subjetiva de estos jóvenes se manifiestan en rupturas en el contacto con el mundo exterior. (Ilustración de Marianne Waud).

ticas dedicadas al trabajo con niños gravemente perturbados subjetivamente, para poder luego enfocarnos en la modalidad de trabajo del CET.

Un antecedente ineludible para el abordaje psicoanalítico institucional es el trabajo realizado por Bruno Bettelheim en la Escuela Ortogénica de Chicago (1947-1973). Para Bettelheim, es importante la satisfacción de las necesidades y el placer mutuo para crear las condiciones favorables con el objetivo de que el niño autista pueda salir de su aislamiento. Para ese *progreso*, supone que debe haber una *regresión* necesaria. Considera imperativo “sacar” al chico de su medio ambiente que lo ha enfermado y ofrecerle una escucha continua. En muchas ocasiones, estos aportes han ocasionado efectos culpabilizadores en los padres, quienes sentían que las causas de las perturbaciones subjetivas de los niños eran únicamente causadas por su modalidad vincular. Debemos estar atentos a esta posible lectura por parte de los padres, porque los jóvenes no son así sólo por cómo fueron criados o por el vínculo con los padres. Es necesario el sostenimiento de una mirada compleja, más allá de cómo fueron moldeados por el cariño, apego, etc., trabajando junto con los padres en las distintas modalidades posibles de acercamiento y trabajo con los niños.

Otra institución que tomaremos en cuenta es Bonneuil, fundada por Maud Mannoni en 1969. El concepto de Bonneuil es el de una institución abierta, ofreciéndose como un lugar de recibimiento para favorecer el surgimiento de la palabra. Se trata de evitar “cambiar para que nada cambie” (Mannoni, 1992): se propone un *permanente cuestionamiento del marco institucional* a fines de evitar cualquier forma de autoritarismo institucional. Uno de los objetivos más importantes de Bonneuil es fomentar en los niños la creatividad y el librepensamiento, con la mira siempre puesta en el exterior. La noción de *institución estallada*, que define y marca la institución, busca transformar el discurso instituido en torno a la locura, proponiendo estructuras abiertas que permitan el movimiento hacia el exterior.

Ahora bien, es necesario tener en cuenta que tanto Bonneuil como la Escuela Ortogénica de Chicago son modelos de mediados del siglo pasado. ¿Cuáles son las posibles articulaciones entre estos dos modelos institucionales y el CET? Si bien coincidimos con Bettelheim en la necesidad de ofrecerle al niño autista cierto entorno que le permita salir de su aislamiento, consideramos que éste no puede realizarse sin la presencia de sus propios padres y otros significativos. Evitando culpabilizarlos, se intenta integrarlos en los movimientos educativos y terapéuticos de la institución. Por otra parte, los lineamientos de la *institución estallada* de Mannoni tienen como punto de contacto la apertura de la institución hacia el exterior, favoreciendo una integración que no se lograba en la Escuela de Bettelheim. Sin embargo, es necesario considerar que también las reglas institucionales son útiles para el desarrollo del psiquismo. Veremos esto más adelante, en relación a los aportes freudianos para pensar a la institución. A continuación, detallaremos, en primer lugar, el funcionamiento del CET.

¿CÓMO SE TRABAJA EN EL CET?

Podríamos comenzar nuestra descripción y análisis del trabajo en el CET a partir de esta cita del psiquiatra y psicoanalista argentino José Bleger:

“Para poder pensar es preciso haber llegado a un nivel en el que sea posible admitir y tolerar un cierto monto de ansiedad, provocada por la aparición del espiral, con la consiguiente apertura de posibilidades y pérdida de estereotipias, es decir, de controles seguros y fijos. En otros términos, pensar equivale a abandonar un marco de seguridad y verse lanzado a una corriente de posibilidades.

En el pensamiento coincide siempre el objeto con el sujeto, y no se puede “remover” el objeto sin “remover” y problematizarse uno mismo; en el modo a pensar está incluido el temor a pasar ansiedades y confusiones y quedar encerrado en ellas sin poder salir. Ansiedades y confusiones son, por otra parte, ineludibles en el proceso del pensar y, por lo tanto, del aprendizaje.

En todo aprendizaje aparecen en forma simultánea, coexistentes o alternantes, tanto ansiedades paranoides como depresivas: las primeras, por el peligro que implica lo nuevo y desconocido y las segundas, por la pérdida de un esquema referencial y de un cierto vínculo que el mismo siempre implica.” (Bleger, 1980, p. 65)

En efecto, esta hermosa cita nos introduce de lleno en el trabajo cotidiano del CET, en el cual debemos tolerar cierto monto de ansiedad frente a los desafíos de todos los días, confrontándonos y creando un mundo de posibilidades y de intervenciones nuevas. Este aprendizaje cotidiano no está marcado según recetas pre-pautadas. Los conocimientos psicoanalíticos nos sirven para interrogar distintas situaciones, pero nos relevan de la posibilidad de pensar en determinados pasos a seguir para situaciones “tipo”. No hay situaciones “tipo”. Tampoco encontramos explicaciones unicasales a lo que sucede en el día a día, tanto en relación con los avances como con las dificultades. Consideramos que esos “tips”, consejos prácticos o recetarios para tratar a jóvenes con perturbaciones severas en el desarrollo subjetivo, funcionarían a la manera de un lecho de Procusto en donde los jóvenes tengan que amoldarse a las indicaciones, y no al revés. Es evidente que hay que incorporar ciertos límites, pero la implementación debe poder permitir una mirada compleja, que reconozca la integración de distintos marcos teóricos sobre la base freudiana del trabajo institucional, que intervenga cotidianamente en cada situación destacando su singularidad, permitiendo crear nuevos posibles.

Abordaremos a continuación el modo de funcionamiento del CET, para contextualizar las intervenciones y los desarrollos propuestos para este trabajo.

Cuando los chicos llegan derivados a la institución por lo general ya han recorrido un largo camino de consultas profesionales debido a los trastornos en el desarrollo, problemas comunicacionales, dificultades para incorporar alimentos o para controlar esfínteres, etc. En algunos casos, los jóvenes han hecho un

primer paso en el camino escolar tradicional, y la escuela o el jardín de infantes los deriva ya que no pueden sostener su participación en las clases: señalan que no responden a las consignas, son agresivos/as, no se comunican verbalmente, etc. Las dificultades de las instituciones educativas en poder integrar a estos jóvenes finalizan en una derivación al CET, que los recibe a una edad aproximada de 4 años en adelante (cuando son enviados a través de la derivación de la escuela o el médico pediatra).

El objetivo del CET es poder brindar a los chicos un espacio donde poder constituir su subjetividad, es decir, que puedan ir diferenciando adentro/afuera, yo/no-yo, endogamia/exogamia, lo prohibido/lo habilitado, lo íntimo, lo privado y lo público; es decir, incorporando los límites y las posibilidades que habíamos mencionado previamente.

La perspectiva de trabajo es psicoanalítica, y esta impronta puede observarse en todas las actividades de la institución, ya que se reconoce al niño como sujeto, y se apela al psicoanálisis para todas las intervenciones, a través de la escucha.

Asimismo, transitamos el desafío de intervenir sin interpretar, ya que lo simbólico no está instaurado en los niños, y entonces es necesario intervenir señalando, acotando, sancionando, moldeando...

Podemos afirmar que las instituciones, y el CET particularmente, encarnan el lugar del gran Otro para el niño, pero la cuestión es en qué posición se ubica este niño y que particularidad tiene ese gran Otro para el sujeto. Es importante pensar que algunos de los jóvenes ya han armado su propia realidad o delirio y entonces las imposiciones son vividas como violencias que terminan generando conductas reactivas como agresión, autoagresión y mayor aislamiento y un gran sufrimiento.

El trabajo institucional en el CET nos permite acompañar a los niños en diferentes momentos cotidianos, comer, ir

al baño, circular por diferentes espacios donde pueden surgir expresiones importantes y hasta sorprendidas. Se puede decir entonces que una posibilidad es acompañar a estos niños hacia una *estabilización posible* que es consecuencia de alguna construcción parcial significativa que le permite que el otro se le torne más amable, estableciendo algún tipo de lazo social.

El abordaje psicoanalítico en esta institución requiere de una continua interrogación por parte de los profesionales, ya que en el CET conviven los objetivos educativos y clínico-terapéuticos, sumados a las vicisitudes propias del trabajo en una institución que se dedica al abordaje de niños y adolescentes con graves perturbaciones en su constitución subjetiva.

PARTICULARIDADES Y TENSIONES ENTRE LO EDUCATIVO Y LO TERAPÉUTICO

Una de las preguntas-guía de este trabajo es la delimitación acerca de la *función* de la institución, ya que es estructurante en el trabajo con jóvenes con perturbaciones severas.

Como hemos mencionado previamente, en el CET conviven los objetivos educativos y terapéuticos desde el punto de partida, es decir, desde su nombre y sus objetivos, lo cual propone desde su inicio el tránsito por la *tensión* que pueda suscitarse en la tarea cotidiana entre los dos tipos de objetivos perseguidos.

Consideramos que todos los espacios y talleres de la institución representan una intervención educativa y a su vez clínica. Las intervenciones educativas tienen como objetivo un aprendizaje constante y la posibilidad de acceder a distintas etapas de la constitución subjetiva. La organización sucesiva de distintos objetivos, que pueden ir desde el control de esfínteres, la adquisición de la palabra, la posibilidad de aprender a leer y escribir va estructurando a los niños en su constitución subjetiva, evidenciando el salto cualitativo desde el ingreso a la

institución. Poder aprender, incorporar pautas y conocimientos, apropiarse de su intencionalidad para realizar alguna actividad, por más pequeña que fuese, son causa y a su vez consecuencia del proceso de constitución subjetiva. En efecto, consideramos que opera aquí la *recursividad*, dado que ambos se retroalimentan y no se puede delimitar qué sería causa y/o efecto: si es que la constitución subjetiva progresiva permite la adquisición de hábitos, y/o si estos hábitos también van moldeando la propia subjetividad³.

Por otra parte, es necesario mencionar que todas las intervenciones educativas tienen una base terapéutica, que es la que prevalece. No sólo porque consideramos que la constitución subjetiva se enriquece por estas intervenciones, sino también porque el accionar de toda la institución está guiado por un marco conceptual psicoanalítico, que considera al niño en su singularidad y privilegia esta lectura por sobre los objetivos educativos. El dispositivo debe ser pensado *en el caso por caso*: no hay objetivos comunes a todos los niños de una determinada sala, como en una escuela común, sino que se trata de intervenir para cada uno de los chicos de acuerdo a sus posibilidades y sus reacciones en la tarea misma.

La importancia del trabajo en la singularidad es una apuesta ética. No se trata de un aprendizaje simplemente conductual, mediante el cual el niño "haga caso" e interiorice las indicaciones respecto a objetivos tan disímiles como el control de esfínteres o la lectoescritura, entre otras. No se trata de la repetición constante de indicaciones vacías que pueden ir en la línea del sometimiento o de la "domesticación", con propuestas que no vehiculizan modos de hacer algo con lo que irrumpe, lo que escapa al control de la conciencia, generando por el contrario mayor violencia, desborde y desestructuración.

Desde el psicoanálisis, proponemos una *clínica diferencial* de las otras co-

³ La noción de *recursividad*, propuesta desde las matemáticas, fue retomada por la teoría de la Complejidad para indicar aquellos procesos que están implicados en la propia definición de un problema, y donde no es posible delimitar una causa o consecuencia unidireccional, ya que las consecuencias actúan sobre las causas, y viceversa. Cfr. Morin (1997).



El proceso de constitución subjetiva necesita de un otro que pueda dar sentido y significado a un yo que no posee conciencia de sí mismo. (Escultura de Dennis Smith).

rientes, en la que se tome en cuenta la subjetividad y la dimensión procesual necesaria para tales modificaciones.

Asimismo, se trata de una lógica diferente a la lógica escolar entendida en términos de rendimiento y de inteligencia lingüístico-verbal, o lógico-matemática: se trata de hacer lugar al crecimiento desde la afectividad, y a pequeños logros que se construyen día a día.

Por ejemplo, en el CET, la Psicopedagogía es un espacio terapéutico en donde el objetivo no es "curar" un problema de aprendizaje, ya que en niños con estas características no podemos hablar de esto como un síntoma a la manera neurótica, sino que el objetivo es realizar intervenciones a nivel de procesos cognitivos que produzcan efectos en la posición subjetiva del niño.

En este espacio se propicia la producción propia de algo para compartir. Se abre un campo muy rico de interacciones, situaciones a resolver, puesta en escena de esquemas disponibles, cons-

trucción de estrategias. Es por esta razón que se recortan y privilegian algunos objetos, aportando significaciones, acotando el sinsentido, ofreciendo recursos y posibilitando el despliegue de los recursos propios del niño. Para dicha tarea los niños y jóvenes son distribuidos en salas teniendo en cuenta las características de cada uno, momento de su constitución subjetiva, posibilidades de simbolización, edad. Si bien la modalidad de trabajo es conjunta, siempre volvemos a la singularidad, observando las acciones que realizan los niños con algún objeto, con su propio cuerpo, de posibles significaciones, de las posibilidades de salir de lo idéntico, de la repetición, del automatismo. Esto ocurre porque en este tipo de patologías se puede hablar de aprendizaje, pero se trata de aprendizajes particulares y parciales, fijados a una situación o a un vínculo.

Así pues, en el proceso de desarrollo y adquisición del conocimiento se ven afectados fundamentalmente tres pun-

tos: (1) el esquema no tiene su función estructurante ya que queda atrapado en relación a un único objeto y deja de ser instrumento que permite atribuir significación a la realidad; (2) el conflicto cognitivo puede dejar de ser factor desencadenante del desarrollo para pasar inadvertido o transformarse en elemento desestructurante; y (3) al disociarse del fin, las estrategias y procedimientos se transforman en fines en sí mismos, dejando al niño sin posibilidades de abordar la situación problemática más allá de esas indicaciones.

Debido a estos factores, muchas veces las posibilidades de aprendizaje no coinciden con las posibilidades de escolarización y por eso se hace necesario acudir a otros dispositivos, como el CET, en el cual se combinen los objetivos terapéuticos con los educativos, ya que la educación desempeña un rol importante en la estructuración de un sujeto.

Ahora bien, hemos mencionado que, al convivir objetivos educativos y

terapéuticos, la aplicación de los conceptos del psicoanálisis sobreviene en ayuda para ambos tipos de cuestiones. ¿Por qué sostenemos esta idea? Porque, como bien dijimos anteriormente, creemos que el psicoanálisis guía todas las intervenciones, ya que funciona como un basamento a partir del cual comprendemos a los niños y jóvenes con perturbaciones en su constitución subjetiva y nos interrogamos sobre nuestra práctica. Abordaremos esta cuestión en dos ejes principales: las perturbaciones en su constitución subjetiva de los niños y el funcionamiento de la institución.

LAS PERTURBACIONES EN SU CONSTITUCIÓN SUBJETIVA: HACIA UN ENCUENTRO SUBJETIVANTE

Las perturbaciones en la constitución subjetiva de estos jóvenes se manifiestan en rupturas en el contacto con el mundo exterior: algunos no fijan la mirada, otros emiten sonidos amorfos, otros se balancean en forma rítmica o caminan continuamente... Las manifestaciones son disímiles y los diagnósticos también: autismo, psicosis, TGD, etc. Otros chicos que concurren al CET tienen parálisis cerebral, lo cual implica complicaciones motoras, pero no necesariamente fallas en la constitución subjetiva, aunque quienes asisten a la institución lo hacen por dificultades vinculares y no por la enfermedad de base.

Todos estos diagnósticos llegan al CET como una etiqueta y representan un modo de acercamiento a los chicos, ya que imponen ciertas condiciones y limitaciones en relación a la representación de lo que un chico puede alcanzar como objetivo. Se trata de ir despejando entonces ese camino, en un trabajo en conjunto con los padres, quienes muchas veces señalan el certificado de discapacidad del hijo como un objeto inmodificable, como si formara parte de la adjetivación del sujeto. Si bien es cierto que sin el certificado de discapacidad no tienen acceso al tratamiento, ya que las obras sociales requieren esta condición para hacerse cargo de los gastos en la institución, esto los deja a merced de la etiqueta diagnóstica, cuyos beneficios son compartidos por toda la familia (por

ejemplo, en viajes de larga distancia ya que obtienen los pasajes gratuitamente).

No se trata de descartar entonces este diagnóstico, ni de darle entrada en relación a los beneficios y consecuencias que puede conllevar al niño y a su familia. Tampoco homogeneizar a todos los jóvenes, escondiendo las diferencias en la constitución subjetiva de quienes van a una escuela tradicional y quiénes no. Sin mirar hacia otro lado, se trata de poner en juego esa diferencia, buscando un modo de acercamiento singular para cada niño y para cada joven.

Aun teniendo en cuenta el diagnóstico con el cual arriban los niños a la institución, que de alguna manera los rotula y los marca en una dirección o en otra, los profesionales damos especial cabida a la singularidad de cada uno para de esta manera tramitar diferentes modos de acompañarlos en el proceso cognitivo y terapéutico, abriendo la pregunta de *qué le pasa a este niño*, que necesita, qué puede aprender.

Teniendo en cuenta esa singularidad, y en términos de presunción diagnóstica, se presta especial atención en las operaciones de alienación y separación y su repercusión en lo simbólico (Lacan, 1955-1956), que nos permite pensar al autismo y otros trastornos de la subjetividad en el sentido de la imposibilidad de la alienación, donde no se constituye ni el sí mismo ni el otro para el niño. Aparecen allí conductas erráticas, deambulación, un lenguaje ecolálico, no poder fijar la mirada, como si el niño no escuchara. Esto se diferencia de las manifestaciones de la psicosis, en donde la perturbación se da en la operación de separación, y en este caso el niño se mezcla con el otro, se confunde en el intento de separarse, tiene vivencias de fragmentación de su cuerpo y hasta explosiones violentas hacia el otro y hacia sí mismo, habla en tercera persona y no puede lograr una propia enunciación.

Consideramos que es fundamental mencionar estas cualidades y diferencias ya que cuando hay perturbaciones en estas operaciones, inciden directamente en los procesos cognitivos de un niño y por ende en las posibilidades de

que pueda aprender en la sistematización escolar común, haciéndose necesario buscar un dispositivo que pueda alojarlo con sus dificultades.

Es en este punto en el que se hace fundamental el diagnóstico interdisciplinario, no para etiquetar al niño sino para orientar respecto del tratamiento a seguir.

Por otra parte, vemos que para la constitución de la subjetividad es absolutamente necesaria la presencia de otro que sostenga y "empaticé" con el cachorro humano. Es lo que llamaríamos un *encuentro originario*.

Si esto no se ha conseguido, estamos frente a un niño que no puede armar su Yo. A pesar de estar en un mundo de lenguaje, no se ha producido la articulación dialéctica entre la necesidad, la demanda y el deseo, y algo ha quedado desajustado. El proceso de constitución subjetiva necesita de un otro que pueda dar sentido y significado a un yo que no posee conciencia de sí mismo. Esto es advertido por Freud ya desde el *Proyecto de Psicología para Neurólogos* (1895): si las huellas mnémicas no son traducidas por otro que las decodifique repetidamente, quedan en lo sensorial; y el padecimiento surge cuando no se puede pasar de las primeras huellas o marcas, a la palabra.

Los profesionales de la institución se posicionan entonces desde ese Yo auxiliar, que pueda dar sentido a esas sensaciones y necesidades, y que además esté implicado en forma auténtica con ese Yo que se va formando de a poco. De esta manera, la intersubjetividad construye en acto la propia subjetividad: es a partir de los límites externos, de los profesionales (mediante indicaciones positivas, y también prohibiciones) que los jóvenes pueden ir conformando su Yo, diferenciando adentro/afuera, permitido/no permitido, etc.

Tal como señala Freud en *Introducción del narcisismo* (1914), "es un supuesto necesario que no esté desde el comienzo en el individuo una unidad comparable al yo; el yo tiene que ser desarrollado. Ahora bien, las pulsiones autoeróticas son iniciales, primordiales; por tanto, algo tiene que agregarse al

autoerotismo, una nueva acción psíquica, para que el narcisismo se constituya”.

Sujeto y mundo se constituyen en un acto recursivo. La tendencia del psiquismo a integrar en unidades cada vez más complejas se lleva adelante a partir de una función articuladora, que opera a nivel intravivencial, extraexperencial y articulando vivencias ente sí. Así, se va conformando una trama vivencial que constituye el tesoro mnemónico. La constitución de dicha función es el requisito básico del vivenciar como proceso esencial, constitutivo y constituyente del desarrollo psíquico. Este procesar supone una activa y permanente construcción intrapsíquica, con continua interacción entre lo fáctico y lo psíquico, entre sujeto y mundo, entre el sujeto y los otros.

Lo fáctico se construye subjetivamente, sin embargo, posee una complejidad y una autonomía que debe ser tenida en cuenta, y que hace que impacte en lo psíquico en forma específica y diferenciada; por lo tanto, la respuesta de lo psíquico a lo fáctico no es arbitraria. Comparte dos cualidades: lo *singular* (expresión de ese psiquismo diferenciado) y lo *consensual* (entorno, ideales, lenguaje establecidos).

Esta libidinización del cuerpo y construcción de la subjetividad se da en el marco de una relación con otro, que puede ser tanto en el ámbito familiar como institucional. Así como la madre pone el cuerpo en el proceso de constitución subjetiva, lo mismo sucede en la institución.

Tal como en los inicios de Freud, cuando veía que el análisis de las histéricas con sus dolores y problemas de locomoción no respondían a lo meramente biológico, vemos en la institución a sujetos que, a pesar de tener el mismo síndrome de diagnóstico, poseen un desarrollo subjetivo diferente y asimismo también un manejo diferencial del cuerpo. El cuerpo ya no es un cuerpo simplemente anatómico: lo pensamos desde el psicoanálisis. Ese sujeto ya no es puro organismo-cosa, sino que sus marcas en el cuerpo dejan asimismo una marca a

partir del deseo del Otro, dando lugar a un cuerpo erógeno.

Esas huellas significativas también se irán inscribiendo en su aparato psíquico, dando lugar a la estructura subjetiva y consecuentemente se irá también identificando un niño y no sólo un organismo. A medida que el sujeto pueda constituirse, apropiándose y construyendo su propio cuerpo, podrá utilizarlo para caminar, buscar, jugar, pero siempre y cuando se habilite el advenimiento de ese cuerpo subjetivado.

EL FUNCIONAMIENTO DE LA INSTITUCIÓN DESDE UNA MIRADA FREUDIANA

Volvamos entonces sobre un interrogante nodal del trabajo cotidiano en la institución, que desplegamos en este artículo: ¿qué significa que se apela al psicoanálisis para todas las intervenciones? Significa que los objetivos institucionales son guiados por el psicoanálisis y las teorías sobre la constitución subjetiva (entre otras, citamos a Freud, 1895, 1914; Aulagnier, 1977), y que las intervenciones que realizan los profesionales no tienen como objetivo únicamente un cambio conductual, sino que se buscan efectos estructurantes, además de la implicación del sujeto en aquello que le pasa, la posibilidad de pensar en un camino posible para la subjetivación de estos niños, y la comprensión acerca de estas problemáticas tan complejas.

Poder brindar un espacio de escucha y contención, diferenciado del espacio familiar, da la posibilidad de comenzar a transitar distintas operaciones de alienación-separación, que permitan, tal como afirma Lacan, comenzar a estructurar la constitución subjetiva en un ida y vuelta constante que no cristalice la alienación a un otro, o la separación permanente, es una tarea que se realiza con niños y padres.

Más allá de que evidentemente son los jóvenes quienes pasan más tiempo en la institución, los profesionales también realizan intervenciones cotidianas con los padres: a través del cuaderno de comunicaciones, de citarlos para entre-

vistas, de talleres de participación (reuniones semanales de padres, pícnicos, encuentros mensuales para conversar sobre una película, etc.).

No se trata de que la institución sea un “depósito” de niños con diversas discapacidades, sino que el padecimiento de cada uno de estos chicos pueda ir modificándose a partir del trabajo en el CET.

La institución funciona como una terceridad, ofreciéndose como un espacio distinto al de la casa. A su vez, propone espacios distintos al de la institución misma, por ejemplo, mediante un paseo a una plaza, a un supermercado, a una heladería, etc. La función de delimitar cada uno de estos espacios, con sus prácticas e instituciones compartidas⁴, permite ordenar actividades de acuerdo al lugar en el que los chicos están. Asimismo, esta delimitación funcional sobre las actividades que los chicos realizan en cada ámbito ordena las funciones parentales en el marco del hogar, y permite empezar a organizar un *adentro* y un *afuera* de la institución cuando los jóvenes ingresan al edificio: los padres los despiden, y a partir de ese momento deben seguir las reglas institucionales.

Por supuesto, en algunos casos esto no resulta fácil para los chicos ni para los padres, y se requiere un tiempo para poder ir delineando estos límites. Desarrollaremos una pequeña viñeta al respecto:

En un comienzo, A., un niño de 11 años con autismo, y su papá, quien lo traía a la institución, no podían separarse, entraban a la institución a la manera de un “bloque”, sin poder distinguir dónde comenzaba un cuerpo y dónde el otro. El padre lo acompañaba hasta el interior del aula, atravesando cuatro puertas (la de ingreso, que separaba la institución de la calle, la puerta intermedia a la sala de espera, la puerta que separa la sala de las aulas, y finalmente la puerta de la sala donde asistía A.). Cuando su padre se iba, A. se “desparramaba” en el suelo. Por otra parte, el padre no dejaba de acariciar a su hijo todo el tiempo. La intervención tuvo entonces dos objetivos: por un lado, señalar al padre que si

⁴ Nótese que utilizamos la palabra *institución* en su sentido amplio, de acuerdo a los autores antes mencionados.

proseguía acariciando a su hijo, él no iba a tener ganas de quedarse nunca; y por otro lado, progresivamente ir marcando los límites de las puertas. Concretamente, en primera instancia, se pudo cerrar la puerta del aula, separando allí al papá de A. En los sucesivos meses se fueron entornando y cerrando esas puertas hasta que al fin el padre pudo dejar a A. en la puerta de la institución sin necesidad de ingresar.

En este caso, las indicaciones de la institución recaen tanto sobre A. como sobre su padre, señalando límites y posibilidades. Las puertas actúan como elementos prínceps, donde se pueden delimitar espacios (los padres quedan *afuera* del edificio mientras los niños concurren a la institución).

Esta intervención creativa por parte del terapeuta tiene como objetivo poder delimitar dos cuestiones principales: por

un lado, la delimitación del espacio institucional, y por otro, la separación de sus padres, es decir, el inicio del camino exogámico, por fuera de la endogamia del primer círculo familiar.

En *El malestar en la cultura* (1930), Freud señala que para ingresar a la cultura es necesario renunciar a lo puramente pulsional y a lo inmediato. La función de la institución tiene estrecha relación con esta cuestión: se trata de acompañar a los niños y a los jóvenes en el ingreso a la cultura, poder separarse de sus padres al menos por unas horas, poder esperar, tolerar. A modo de ejemplo, continuaremos con otro relato del joven A.:

Dentro del aula, A. no podía parar de tocarse los genitales. Si bien todavía no era el momento de indicarle que no lo podía hacer en el aula y sí en el baño, ya que no veía estas diferenciaciones de

espacios aún, se pudo implementar un momento lógico anterior poniendo una cortina dentro del aula, marcando un espacio en el cual podía tocarse detrás de la cortina sin que nadie lo pudiera ver.

La lógica de la institución, pues, es la de la renuncia pulsional progresiva, a fines de que la cultura, con sus permisos y prohibiciones, pueda hacer su entrada. En este caso, puntualmente se trata de poder delimitar que no puede masturbarse frente a sus compañeros de sala, que es necesario poder establecer un espacio íntimo. La reiteración de las normas en cada una de las acciones de A. permite que, de a poco, se vayan interiorizando. Esto se logra porque, además de la prohibición, existe una habilitación: es decir, no se trata de prohibir el placer autoerótico masturbatorio en sí mismo, sino encontrar otros espacios, habilitarlo en un lugar donde pueda des-



En el CET, la Psicopedagogía es un espacio terapéutico en donde el objetivo no es "curar" un problema de aprendizaje, (...) es realizar intervenciones a nivel de procesos cognitivos que produzcan efectos en la posición subjetiva del niño.

plegarse la intimidad. El cuerpo orgánico va dando lugar al cuerpo pulsional, moldeado en el encuentro con el otro en el lugar de Otro con un valor simbólico.

Ahora bien, ¿cómo realizar esta intervención, cuando en sucesivas indicaciones notamos que no puede irse del aula para hacerlo? Se trata de favorecer la construcción de un cuerpo, que en este momento está ligado al goce autoerótico, pero sin dejar de mencionar que está *con otros* en la institución. Es decir, más allá de que no se pueda formar un grupo en el sentido que menciona Freud en *Psicología de las masas y análisis del yo* (1921), se trata de que tenga en cuenta a los otros a través de la renuncia pulsional. En efecto, como ya hemos mencionado, no hablamos de grupo ya que todavía hay un rudimento de estructura psíquica (y al no poder hablar de un Yo, tampoco puede haber un grupo). En la institución, los agrupamos *artificialmente* para que puedan compartir una sala, un espacio de trabajo y de taller, para que haya registro de un otro. Sin embargo, es importante mencionar que la distribución de los chicos en las salas no se realiza espontáneamente todos los días, sino que es necesario contar con un marco de continuidad (a la manera de Bonneuil) para que pueda darse algo distinto, para que tengan la posibilidad de formar un espacio propio que quizás no tienen en sus casas.

El ingreso a la cultura, pues, está promovido a través de los límites, el lazo social, la espera, la tolerancia, el respeto por el otro. Es necesario tener en cuenta a los demás en pos de poder estar con otros en sociedad. Al igual que lo que señala Freud en *Tótem y tabú* (1913), se renuncia al narcisismo individual y se instaure entonces lo edípico (en el caso de los jóvenes que asisten al CET, esto se referiría a la inclusión de un tercero), que a partir del límite y de la prohibición, permite la búsqueda de la exogamia.

Es importante mencionar que este límite instaurado por el terapeuta cotidianamente no es un adiestramiento, una repetición vana sin esperar respuesta del otro. La repetición constante debe estar en lo Imaginario, ya que no hay un efecto en lo Simbólico, no hay internali-

zación de la ley en los niños con estructura psicótica (Lacan, 1955-1956); pero la función de la institución es la internalización de esa ley -por lo cual siempre se va a necesitar una repetición constante.

Veamos ahora el devenir de un joven en la institución, a la manera de una viñeta *extendida*. Podemos dividir el paso de G. por la institución en tres momentos diferenciales. En su ingreso predominaba la ausencia de lenguaje y comportamientos muy arcaicos, al estilo de un animal, con sonidos guturales y descargas motrices continuas y aparentemente sin significado más que la descarga en sí. En este periodo el trabajo con él se sostuvo intentando que ingrese en un mínimo mundo simbólico con una cierta relación a la palabra e intentando dilucidar un pobre sistema comunicacional basado en señas y ruidos, mediante la imitación y la repetición. Por otro lado, se estableció de forma paulatina el lazo con dos pares que propició un esbozo de juego rudimentario y con mucho soporte en lo corporal. Por lo general se trataba de "luchas" corporales. Luego, comenzó a dibujar personajes de dibujos animados, también en forma de imitación, siempre relacionados a las elecciones de uno de sus compañeros. Su relación con el terapeuta de sala también se basaba en la repetición de lo que observaba en uno de sus compañeros y siempre estaba mediada por el juego o los dibujos. En este momento comenzó a observarse interés en G. en intentar comunicarse por medio de la palabra, provocando esto en algunos momentos mucho malestar cuando no lograba hacerse entender. Se puede decir que en esta etapa el trabajo desde la institución se basó en propiciar tanto "la entrada en la cultura" diferente a lo conocido por él, que era solamente la relación endogámica con su familia; como así también ofrecer el encuentro con pares, lo cual produjo, en cierta manera, el establecimiento de lazo social. Esto trajo un encuentro con reglas y modos de funcionamiento nuevos para G., donde lo que para otros puede ser básico, como comer en grupo, salir a la calle, jugar y hablar, se establecieron en él como nuevas formas de estar entre los demás. La aparición de palabras para

expresar algo de su subjetividad no sólo trajo alivio, sino que también permitió comprender a quienes trabajaron con él ciertas costumbres y modos culturales propios de su familia y origen.

Un segundo momento sucedió a éste y se lo puede ubicar a partir de la salida de la institución de sus compañeros de sala, cuando las endebles identificaciones imaginarias (Lacan, 2006) que lo sostenían, cayeron. Entonces, G. quedó nuevamente mostrando las relaciones endogámicas con las que había llegado, la palabra funcionaba como algo invasivo y esto provocaba más encierro y aislamiento en él. Por otra parte, todo esto coincidió con el hecho de que su terapeuta no trabajara más en su sala, por lo que solamente se veían en recreos o cuando G. lo llamaba para intentar que entre a su sala.

Durante este período, G. permanecía siempre fuera de su sala y no respondía a ninguna propuesta que se le ofrecía, dormía continuamente y se quedaba tirado en el piso. La salida de esta situación comenzó con un juego que consistía en levantarlo y jugar *a la lucha*, donde de a poco eligió permanecer en la sala de su terapeuta, con otros niños. En un primer momento, se sentaba fuera de la mesa que se compartía y no se relacionaba con ninguno de sus compañeros. Si bien en esta sala no había ningún chico con las características de los compañeros que se habían ido, G. comenzó a establecer contacto con el coordinador tanto en los juegos como en las actividades y también estableció un juego *de lucha* con la coordinadora que compartía la sala. Por primera vez comenzó a relacionarse desde otro lugar con una mujer que, si bien jugaba de forma masculina con él, comenzó a hacer aparecer en el juego algo de lo femenino diciendo "a las mujeres no se les pega, se les da un beso", etc., lo cual fue tomado por G. en el comienzo de la adolescencia, y empezó a surgir otra forma de relacionarse con el otro sexo. Este nuevo estar y relacionarse con las personas también produjo un cambio que podría verse como de *hacerse un nombre*, ya que, si bien siempre había tenido trabajo pedagógico en su otra sala, nunca había

logrado escribir su nombre. A partir de este momento, comenzó a escribirlo de forma correcta, utilizándolo como firma para sus dibujos y cartas.

Desde ese momento hasta el presente ha logrado establecer lazos perdurables en el tiempo con la gran mayoría de las personas que lo rodean, y un modo totalmente diferente de permanecer en la institución.

Esta historización del devenir de G. en la institución nos brinda la posibilidad de ver en acto que desde la perspectiva institucional y desde el psicoanálisis se toma a cada sujeto pensándolo como distinto de cualquier otro, por lo que el trabajo es totalmente singular y de una forma diferente con cada uno. Por supuesto que la institución también propone un lugar compartido y reglado, por lo que el establecimiento de ciertas normas se entremezcla en este hacer singular, y al ser interiorizadas marcan un *estar entre los demás* menos invasivo y ciertamente más tranquilizador para el sujeto.

Vemos que las reglas que operaron en este trabajo terapéutico con G. implicaron cuestiones de contacto con otro (físicamente al principio, verbalmente después), de relacionarse con varones y mujeres, diferenciando formas de contacto, en permanente trabajo con los coordinadores de sala. En efecto, ellos *ponen el cuerpo* en cada una de las intervenciones, ya que no sólo se realizan mediante la palabra, sino también mediante juegos, dramatizaciones y acciones concretas. Es a partir de este acto del terapeuta de “donar el cuerpo” (Aulagnier, 1977), que se construye de a poco la subjetividad del niño.

Esta *implicación corporal* tiene alta significación tanto para los chicos como para los terapeutas. A los niños les permite ir armando un cuerpo erótico, conjuntamente con las intervenciones parentales, muchas veces guiadas desde la misma institución. Y a los profesionales, los convoca a pensar nuevos horizontes posibles para sus intervenciones.

Por otra parte, estos nuevos horizontes se arman a partir de la dimensión de la falta, que aparece de una manera especular para el profesional, y lo enfrente

con la propia castración, y pudiendo dar lugar a diferentes y variables montos de angustia con las consecuentes articulaciones defensivas.

En tanto se trata de expresiones defensivas frente al límite, puede correrse el riesgo de que el terapeuta reaccione relacionándose sólo con aspectos parciales del sujeto: brazo, pierna, sílaba a articular, aprendizaje a lograr, sin atender a los temores, intereses y posibilidades del sujeto, o que recurra a una programación estrictamente planificada (dentro de la cual cualquier desvío produce gran angustia y confusión), o que le impida a los jóvenes el desarrollo de su independencia al decidir todo por ellos. En cualquiera de estas tres maneras señaladas, se obtura la posibilidad del surgimiento de un sujeto autónomo que se exprese y se apropie de sus recursos, y se rigidiza la intervención profesional.

Advertidos acerca de esto, se trata, en primer lugar, de reconocer que hay un límite en el conocimiento de cada disciplina, que en el saber siempre va a existir una falta y que no puede conocerse *a priori* cual será el recorrido personal ni los caminos por los que circulará cada sujeto, por lo que sería más apropiado intervenir abriendo espacios de aprendizaje, recreativos, laborales, etc., espacios dirigidos a que intervenga, transferencia mediante, la elección de esa persona.

Asimismo, es necesario trabajar desde la institución acerca de la pulsión de muerte en la tarea cotidiana, ya que tal como señala Enriquez (1996), se corre el riesgo de que los profesionales manifiesten un amor invasor o un apego englobante.

Es necesario entonces no sólo una sólida formación profesional sino también transitar por la propia interrogación y reflexión sobre el hacer, aceptando que se está frente a una clínica frente al límite, al vacío angustiante, por lo que las fluctuaciones entre un saber (teórico) y un no saberlo todo acerca de la singularidad de ese sujeto permitirán la intervención interdisciplinaria y los consecuentes intercambios de cuestionamientos e interrogaciones mutuas.

PARA FINALIZAR: EL “EGRESO” DE LA INSTITUCIÓN

Es interesante destacar en este proceso de constitución subjetiva que una de las particularidades de la institución radica en sostener la tensión que implica que no haya un “egreso” definido de la institución, salvo por el pautado con las obras sociales como límite para este tipo de CET (30 años). Como las salas de la institución no se agrupan por edades cronológicas, el trabajo puede ir modificándose año a año, y la distribución de los niños puede permanecer o variar en el tiempo, de acuerdo a los objetivos pedagógicos y terapéuticos.

¿Cómo transitar entonces la asimetría en la relación entre los terapeutas y los niños y jóvenes, que “siempre serán atendidos, pero nunca serán miembros de la institución”, en palabras de Enriquez (1996)? En efecto, todos los niños ocupan una posición asimétrica frente a los profesionales, pero justamente esto sea quizás la razón por la cual el otro del vínculo pueda ofrecerse como soporte y como posibilidad para generar un lazo que los conduzca hacia la subjetivación.

Si bien debemos admitir que los jóvenes siempre van a necesitar del soporte formal de alguna institución (¿se puede vivir por fuera de ellas, sin el carácter social que se necesita, por fuera de la familia?), en algunos casos hemos acompañado el proceso de egreso de la institución (hacia talleres laborales, escuelas formales, etc.).

Veamos una pequeña viñeta al respecto, la última de este artículo, en relación al paso de I. por la institución. El niño comenzó a ir a la institución por una derivación de una escuela, con diagnóstico de ADHD con presencia de crisis, con marcados actos asociales y con un alto nivel de violencia. Ante cualquier situación que lo molestara, se observaba en su rostro mucha furia con descarga motriz y golpes a cualquiera que estuviera a su alrededor. No podía hablar ni dar cuenta de lo que ocurría en esos momentos. Su relación a las coordinadoras de sala era conflictiva y ante el mínimo señalamiento de alguna falta en relación a lo pedagógico, o cuando no comprendía alguna tarea, desataba una crisis.

En ciertas ocasiones llegaba a orinar en muebles o en los pasillos como respuesta a cualquier enojo. I. provenía de una familia en la cual la violencia física era una práctica usual: el abuelo materno había golpeado a su madre durante toda su niñez, y cuando I. ingresó a la institución, el padre golpeaba frecuentemente a I., a su madre y a su hermana. Ante esta situación, se escaparon de la casa paterna y vivieron un tiempo en un refugio, pero la madre continuaba golpeando a I.

El trabajo con I. en un principio se ubicó con un juego, en donde la violencia se descargaba en un objeto, por ejemplo, armando aviones de papel y arrojándolos hacia el ventilador de techo para observar su destrucción, lo cual interesaba mucho a I., quien comparaba cuál de los aviones se rompía más. Ante cualquier situación en la que se observaba por su rostro el comienzo de una crisis se proponía este juego y el nivel de ansiedad disminuía notoriamente. Durante este juego, de a poco se intentaba poner algo de palabras, y surgieron de su parte historias sobre su novela familiar que arrojaba de modo sorpresivo. Se observaba que la relación hacia los otros estaba marcada por la violencia tanto en la demostración de enojo o de cariño.

Es importante mencionar que el trabajo con I. se sostenía no solo desde la institución, sino que también contaba con una acompañante terapéutica que lo asistía para llegar a la institución y lo

pasaba a buscar luego. Dentro de las relaciones establecidas en la institución, es interesante lo que surgió con un compañero de I. con características psicóticas, ya que en cierto modo fue una posibilidad identificatoria para él, al compartir el momento de entrada en la adolescencia, conversar acerca de mujeres, etc. El juego de la lucha mutó hacia los dibujos con características violentas que fueron mermando hacia los súper héroes, junto con un cambio en I. en su modo de relación con el otro, no siendo este ya un modo intrusivo o agresivo sino alguien que lo podía sostener desde la palabra y en donde él ubicara un cierto saber, ya que frecuentemente preguntaba distintas inquietudes que tenía.

Otro punto observable en I. fue que, al ceder cierta cuestión de dominio del otro por medio de la violencia o las crisis, logró poner algo de eso en un interés muy grande en las puertas y llaves, llegando a dejar encerrados a compañeros y coordinadores. Esto era marcado como un juego, lo cual permitió pensar que podía dársele un lugar de confianza, haciéndolo encargado de algunas tareas que implicaban ayudar al otro, arreglar cosas, cuidar de los más chicos, etc.

El trabajo de la institución también se basó en un intenso trabajo con la familia mediante reuniones diarias en donde se observaron que las conductas disruptivas de I. eran también un modo de funcionamiento familiar, permitiéndoles cambiar estas modalidades vinculares.

Luego de varios años en la institución, I. logró acceder nuevamente a una escuela común, al principio con un Acompañante Terapéutico, y luego de un año ingresó en un año escolar relativo a su edad madurativa. ¿Cómo se hizo este proceso? La institución trabajó intensamente, buscando una escuela que pudiera recibirlo, entrevistándose con sus directivos y maestros. La directora vino en varias ocasiones al CET, presenció un ateneo clínico de los profesionales, y también nos invitó a la escuela para poder entrevistarnos con los docentes. Este lazo entre las instituciones fue fundamental para poder hacer el proceso de salida del CET y la recepción en la otra escuela, sin una mirada estigmatizante, y con el horizonte en la salida del CET como una intervención deseable para todos los casos en que pudiera ser posible.

CONCLUSIONES

El propósito de este escrito ha sido analizar el trabajo institucional en un CET de orientación psicoanalítica, cuyo marco teórico actúa como una guía para las intervenciones, permitiendo la singularización de un trabajo cotidiano.

El marco psicoanalítico se ofrece como basamento para pensar el proceso de subjetivación de los niños y niñas, ya que quienes asisten al CET tienen graves perturbaciones y este marco nos permite crear distintas intervenciones diariamente, que se distinguen de un aborda-



El ingreso a la cultura está promovido a través de los límites, el lazo social, la espera, la tolerancia, el respeto por el otro. Es necesario tener en cuenta a los demás en pos de poder estar con otros en sociedad.

je conductual y lo trascienden hacia la singularidad.

Es imposible la constitución subjetiva si no hay un otro que pueda dar sentido y significado a un sujeto que no posee aún conciencia de sí mismo, que no puede diferenciar adentro/afuera, Yo/no yo, etc. Pero no se trata simplemente de dar sentido, o de dar instrucciones sobre pasos a seguir, sino que hay que estar implicado en forma auténtica con cada niño.

Esta implicación se ve en acto en los dos objetivos de la institución: tanto en lo educativo como en lo terapéutico. Comprendemos que lo educativo no sólo tiene que ver con lo pedagógico ni con contenidos de una currícula escolar, sino que también incluye ciertas cuestiones del orden de lo social. El trabajo singular de cada uno de los profesionales con cada uno de los niños y jóvenes que asisten a la institución nos permite interrogar conceptos psicoanalíticos ligados a la cultura, a la exogamia, al acotamiento pulsional, para poder repensar los objetivos y la visión institucional.

No se trata de "adaptar" a los niños a un comportamiento concreto, sino de poder hacer señalamientos de lo prohibido y lo permitido, para poder comenzar a construir ciertas categorías rudimentarias acerca del adentro/afuera, yo/no-yo, endogamia/exogamia, lo prohibido/lo habilitado, lo íntimo, lo privado y lo público; es decir, incorporando los límites y las posibilidades.

Este acotamiento pulsional propuesto mediante el ejercicio constante de los profesionales permite a su vez dar entrada a la cultura, tender puentes con

otros y también consigo mismos, de una manera más soportable, más tranquilizadora y de forma más regulada.

Retomando el epígrafe del inicio del texto, escrito por Amos Oz, consideramos que, pese a que *estar en el océano* sea en muchos casos estructural, se trata de acotar y regular, en la medida de lo posible, esa soledad y esa *mareamare* pulsional, para tender puentes hacia los otros y hacia la cultura. ●

BIBLIOGRAFÍA

Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación: del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bettelheim, B. (1962). *La fortaleza vacía: autismo infantil y el nacimiento del yo*. Barcelona: Paidós

Bleger, J. (1980). *Temas de Psicología*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Castoriadis, C. (1981). Lo imaginario: la creación en el dominio histórico-social. En *Los dominios del hombre. Las encrucijadas en el laberinto*. Buenos Aires: Paidós.

Enriquez, E. (1996). El trabajo de la muerte en las instituciones. En Käes, R. *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Fainblum, A. (2008). *Discapacidad, una perspectiva clínica desde el psicoanálisis*. Buenos Aires: La nave de los locos.

Freud, S. (1895). Proyecto de una psicología para neurólogos. En *Obras Completas, tomo I*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1913). Tótem y tabú. En *Obras Completas, tomo XIII*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1914). Introducción del narcisismo. En *Obras Completas, tomo XIV*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1921). Psicología de las masas y análisis del yo. En *Obras Completas, tomo XVIII*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lacan, J. (1955-1956). *El Seminario. Libro 3: Las psicosis*. Capítulo VII: La disolución imaginaria. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1965). *El Seminario. Libro 12: Problemas cruciales del psicoanálisis*. Clase 14. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (2006). "El sujeto y el otro: la alienación", en *El seminario de Jacques Lacan. Libro 11, Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*, cap. XVI. Buenos Aires: Paidós.

Mannoni, M. (1992 [1988]). *Lo que falta a la verdad para ser dicha*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Oz, A. (2002). *Una historia de amor y de oscuridad*. Madrid: De Bolsillo.

Ulloa, F. (1969). *Análisis psicoanalítico de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.