CAPÍTULO III. PROBLEMATIZAR LO INSTITUIDO EN EL CUERPO Y EN EL LENGUAJE.

III. I Autogestión pedagógica en la universidad. Una propuesta *arácnida.* Ana Inés Heras[47]

En su texto *Lo arácnido* Deligny nos ofrece una propuesta vital y ligo esa propuesta con la de otro autor que vinculo conceptualmente: Sándor Ferenczi. Las obras de ambos autores desbordan una perspectiva o ejercicio profesional. En la obra vital de Ferenczi se advierte una cuestión que en otros escritos denominé "poner el cuerpo en otro lado" (Heras, 2015 y 2018), para referirme a que para aliviar el malestar de las personas con las que trabajó Ferenczi buscó moverse, ponerse en otro lado, articular novedades (en su vida doméstica, profesional, política) y tanto para Deligny como para Ferenczi, *salir* (recorrer, tejer mundo) es *entrar* (asilar/nos en el caso de Deligny). La posición del cuerpo en cada momento y lugar cobra un sentido fuerte en ambos autores e informa mi práctica docente universitaria. ¿Es posible poner el cuerpo en otro lado cuando damos clase en la universidad? ¿Qué efectos produce? El espacio se torna a la vez territorio abierto (asilar, es decir, que asila, en franco combate al asilo como encierro) y comunidad/comunión/comunismo (Deligny, 2015, p. 31, 35, 157-164).

Sandra Álvarez de Toledo, en su prólogo a la edición francesa de la compilación de textos de Deligny en que se presentó *Lo arácnido,* indica que ese texto es uno en una serie, es decir, propone leerlo en el conjunto de textos que Fernand Deligny escribió entre 1976 y 1982. Esta puntuación le permite a Álvarez de Toledo subrayar algunas constantes de la obra de nuestro autor en esos años: Deligny está aquí respondiendo a un cierto psicoanálisis y también, específicamente, a Lacan; además, en esos momentos Deligny se termina de despegar de la psiquiatría clásica y de la educación especial como marcos que tienen una fuerte capacidad represiva, destructiva y autoritaria.

---

[47] Es Investigadora Principal del CONICET Argentina. Dra. y Master en Educación (Universidad de California, 1995), títulos que obtuvo con una Beca Fulbright. Se especializa en sociolingüística interaccional y etnografía. Es docente en la Escuela de Humanidades UNSAM, en las Carreras de Educación, y en el postgrado de UNSAM y UBA enseña Seminarios de doctorado sobre sus temas de especialidad. Realiza actividades de formación en contextos comunitarios y barriales. Pertenece a la Red Internacional de Economías Comunitarias y al Instituto de Economías Comunitarias, organización en la cual ocupa un cargo en su Directorio desde 2018. Participa desde su fundación, y coordina el Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano. aheras@unsam.edu.ar

Son fuertes las posiciones de Deligny al respecto; cabe también comentar que no es el único que tomó estas posiciones en la escena francesa: también lo hizo luego Didier Eribon y lo habían hecho antes Francesc Tosquelles, Franz Fanon, Piera Aulagnier y Félix Guattari. En suma, lo que está en juego -y se examina críticamente- es un posicionamiento sobre la "normalidad", sobre lo que implica la clínica para con quienes son rotulados y excluidos por sus condiciones (supuestas) de anormalidad, sobre lo que rige como enfoque de sanción y represión más que como propuesta de acompañamiento. Deligny, como lxs autorxs mencionadxs, y muchxs otrxs también en esos campos y campos de práctica vecinos, por ejemplo, la educación libertaria y liberadora, la autogestión pedagógica, la educación anti-institución, ya habían venido señalando la excesiva carga que ponen ciertas corrientes en el campo psi y aledaños en una cura que, tal vez, juzga, enferma y des-habilita.

Este camino se enlaza también con otrxs mujeres y hombres que trabajaron en estas cuestiones, preguntándose sobre la salud como un estado en construcción social, sin predeterminar qué es sano o enfermo, qué es normal o anormal, sino preguntándose cuáles son las condiciones por las cuales podemos, todxs, habitar el mundo de modos amables, alegres, plenos, energéticos, vitales. Esxs mujeres y hombres son por ejemplo, Sándor Ferenczi (húngaro y contemporáneo de Freud, con quien debatió fuertemente sobre la forma en que Freud y otrxs psicoanalistas fueron cercando la entonces joven profesión psicoanalítica), Marie Langer (nacida en Viena y doblemente perseguida, en Europa por su condición de judía, en Argentina por su condición de militante), Enrique Pichón Rivière (fundador de un pensamiento complejo para intervenir socialmente y producir espacios de elaboración social conjunta), José Bleger (fundador de un pensamiento también complejo para pensar sobre el aprendizaje como tarea social permanente), entre otrxs muchxs. Hacer estas genealogías -aquí solamente trazadas en nombres, pero desplegadas en Heras- me ayuda a poner de manifiesto ciertas corrientes de pensamiento que se van construyendo y producen algo original -como es el caso de Fernand Deligny-. Parecen estar siempre amparadas (y me animo a usar el término *asiladas*) en una miríada de situaciones tejidas a lo largo y a lo ancho del mundo, atravesando geografías y lenguas, y sosteniendo una acción siempre interesada en lo vital, la energía de los afectos y las pasiones, las posibilidades del salirse del cerco y a la vez, crear algo nuevo donde alojarse y sostenerse.

Por eso, comienzo diciendo que en su texto *Lo arácnido y otros textos* Deligny nos ofrece una propuesta vital. Parto de aquí para decir que ligo esa propuesta con la de otro autor que vinculo conceptualmente y ya mencioné, Sándor Ferenczi, y aquí puntúo exactamente el porqué de mi asociación entre ambos. La razón por la que ligo sus obras es porque son propuestas vitales, es decir, son posicionamientos sobre cómo estar en el mundo. Ambas obras desbordan una perspectiva o ejercicio profesional, entonces. En la obra vital de Ferenczi se advierte una cuestión fundamental que en otros escritos denominé "poner el cuerpo en otro lado" (Heras, 2015 y 2018), para referirme a que mucho de lo que Ferenczi realizó para aliviar el malestar de las personas con las que trabajó y para llevar adelante su propia vida fue, efectivamente, moverse, ponerse en otro lado, articular novedades (en su vida doméstica, profesional, política) que se tejían en su misma efectuación al poner el cuerpo (en otro lado) y "producir tramas abiertas que permitieron la polinización" (Heras, 2019).

Paradojalmente, entonces, tanto para Deligny como para Ferenczi, **salir** (recorrer, tejer mundo) es **entrar** (asilar/nos en el caso de Deligny). La posición del cuerpo en cada momento y lugar cobra un sentido fuerte en ambos autores e informa mi práctica docente universitaria. En verdad, informa mi práctica, punto. Es una inspiración vital, en sus dos sentidos: para la vida y alegre. Este aspecto que traigo ha sido notado también recientemente por Sapoznik (2021).

En nuestra práctica docente universitaria, si nos atuviéramos a lo prescripto, lo esperado, lo ya señalado por la tradición en que se inscribe nuestra profesión, no usaríamos el piso como lugar de trabajo en los cursos ("materias") que coordinamos, por ejemplo. A continuación, siguen 4 imágenes para relatar de otro modo, es decir con el ojo puesto a mirar:

Imagen 1. Puesta en común de elaboraciones de cada participante.
Fotografía: Natalia Oyoque

Imagen 2. Relatar con el ojo, en este caso.
Fotografía: Ana Heras.

Imagen 3. Celebrar (cumpleaños y trabajo de producción conjunta: obra). Fotografía: Ana Heras

Imagen 4. Satisfacción de haber obrado. Fotografía: Laura Pulleiro.

Retomo el asunto del piso para ligarlo con lo que acabo de decir: Deligny – como antes Ferenczi, y como luego otrxs- nos propone hacer algo sin necesariamente decir.

Podemos hacer, mirar, soplar una velita, cantar juntxs (en las clases solemos cantar hacia mitad de cuatrimestre, canciones propuestas por quien tenga ganas de hacerlo, con guitarras o con audio de soporte tipo karaoke). Aquí voy señalando otro punto que voy a retomar luego: la concepción del lenguaje que desarrolla Deligny. Ahora me centro en una pregunta que puede parecer trivial y dice así: ¿es posible *poner el cuerpo en otro lado* en la vida, pero literalmente cuando damos clase en la universidad? ¿Qué efectos produce?

Propuesta Deligny: observar recorridos; mirar por dónde transitamos; mirar dónde nos quedamos, dónde pasamos, dónde nos ubicamos. Y desde ahí obrar, es decir, hacer y crear obra. Crear obra quiere decir, en el sentido en que lo pienso desde Deligny, sostener algo con la suficiente paciencia, divergencia y potencia para inventar algo que antes no existía y que permite algo más.

En las clases del grado en UNSAM uso el espacio del aula con la inspiración aludida arriba: crear algo más, obrar y crear una obra colectiva. El espacio se torna a la vez territorio abierto (*asilar,* es decir, que asila, en franco combate al asilo como encierro) y comunidad/comunión/comunismo (Deligny, 2015, especialmente pp. 31, 35 y 157-164). Para eso, también, usamos marcadores visuales. Ponemos unos ciertos colores, banderas, signos desde el primer día de clase. Por ejemplo, se ve una cierta bandera, un collage (que se llama Tocar el Cielo con los Pies, y que referencia a situaciones que se trabajaron en la clase), un cartel preparado por alguien más con la noción de Quo Vadis, que la interpeló y pudo explicarlo (nuevamente, nociones de movimiento, de trastrueque de espacialidades, de cambio y tránsito), y se ven también otras marcas más esperables: una fecha, un horario, etc.

Imagen 6. Signos. Fotografía: Ana Heras.

En las aulas donde enseño las dos materias del grado cada cuatrimestre (Carreras de Educación, EH, UNSAM) se realizan permanentemente intervenciones sobre nuestro espacio dentro del aula. También fuera. Son acciones de errancia que son movimientos en, pero también sobre el espacio. Usamos también el hall y también traemos el afuera social-político al estilo *clínica ampliada*. Estas decisiones sobre el espacio como un recurso colectivo para asilarnos y generar obra se toman en las asambleas pedagógicas que llevamos adelante durante cuarenta y cinco minutos en el último bloque de nuestras clases que duran de 18 horas a 22, y que por esta noción de movimiento al que aludo también se van generando desde más temprano: todos los años sucede lo mismo.

Lxs estudiantes que pueden hacerlo, quieren llegar ANTES. Se van instalando, van recorriendo el espacio dentro y fuera del aula, van tomando decisiones de collage, obra, propuesta escénica para que nuestro discurrir juntxs tome color, sabor, sudor. También transpiramos, muchas veces, porque las afectaciones pueden generar nervios (lleva un tiempo entender que podemos juntxs aprender un contenido universitario desde una clave que no necesariamente repita espacial ni temporalmente un posible autoritarismo del docente-dicente único).

Algunos dicen que hemos "tomado los espacios" (expresión vertida en clase por unx estudiante). Los hemos tomado juntxs, docentes y alumnxs, con ayuda de nuestros queridxs no-docentes en diálogo con las autoridades (ya que, como en todos los espacios que se precien, en nuestra universidad también hay reglas de uso del espacio, y algunas obras y creaciones precisan dialogar con la norma que nos precede). Todas

estas conversaciones, que son negociaciones, en definitiva, propuestas de cambio con sentidos que se van creando, las entendemos como recorridos (trazos, mapas, trayectos "costumbreros"); actuamos sobre nuestro deseo de conocer juntxs los problemas de trabajo que exploramos en cada edición de nuestras materias. Al hacerlo construimos el moverse literal y el moverse emocional, del pensamiento y de la psique. Bleger (2007) habla de *movimiento* cuando dice aprendizaje.

Es cierto, claro, que los contenidos prescriptos en el currículum sobre nuestras materias habilitan relaciones fáciles entre esta propuesta de obra, obrar, crear, y los temas y ejes de estudio. Enseñamos Epistemología(s) en el primer cuatrimestre y el Seminario de Aprendizaje de y en Autogestión Pedagógica en el segundo; ambas materias se alojan en la EH UNSAM. En ambas propuestas trabajamos con y desde la autogestión pedagógica, inspiradas en la escuela francesa. La propuesta de la autogestión pedagógica (con sus asambleas, su atención al interés de lxs participantes, su deseo de volver a pensar sobre lo que ocurre y tomar así el azar de lo que asociamos libremente en el espacio de trabajo) produce efectos. De eso se trata: de escucharnos pensar y a veces ni siquiera decir sino actuar con el cuerpo, los bancos del aula, las puertas, los espacios intermedios.

A los grupos con los que trabajo les resulta siempre interesante conocer la información de que Lapassade (1977 a y b) pensó y realizó mucho de la autogestión pedagógica porque participó y se dedicó a entender la autogestión obrera. Para Lapassade, salir del dominio del capital y de la coerción del instituido provoca alivio, placer, ideas; sostiene, también, un cierto deambular educativo (se va aprendiendo mientras se va actuando con otrxs y se ponen las acciones y las ideas en paridad). Por lo tanto, la acción de la autogestión pedagógica en la universidad tiene efectos sobre los cuerpos, los dota de una cualidad alegre, liviana y a la vez combativa, que toma atención por el afuera ampliando el espacio: "cuando el espacio deviene concentracionario, la formación de una red crea una suerte de *fuera* que permite a lo humano sobrevivir" (Deligny, 2015, p. 20).

Podemos interpretar que la línea fugada y polinizada Ferenczi – Deligny – Lapassade nos invita a ver algo que se podría perder en la docencia universitaria: una interrogación estética sobre el espacio, una potencia azarosa de la red, una noción de no tener "tan claro" qué estamos haciendo, pero al actuar, saber que estamos efectuando algo que nos abre pregunta: "qué puede ser de la estructura de la red humana, cuya finalidad no

es evidente…" (Deligny, 2015, p. 21). Volvamos ahora sobre el tema del lenguaje, que antes dejé señalado.

En el texto que estoy citando, Deligny propone asociar el concepto de red a ola, onda, vacío, azar, vagar, trayectos. En todos estos sentidos le da la cualidad *asilo* a su propuesta: el proyecto arácnido (asilo) es muy distinto, de este modo, al proyecto pensado. El proyecto pensado se asocia en su propuesta a la violencia que ejercemos logocéntricamente ya que nos indica que el lenguaje suple (en los seres humanos): "que lo humano por naturaleza esté curiosamente privado de lo que provee a las demás especies lo que hace falta para sobrevivir, persistir y reproducirse, he ahí lo que parece que suple el lenguaje" y más abajo "de suplir a suplantar no hay más que un paso que nos hace pasar de respetar a dominar" (Deligny, 2015, p.38). Para observar estas cuestiones produzco una bitácora hace cinco años, muchas partes de las cuales han sido puestas a disposición de los grupos con que trabajo cada año, ya que el modo de diario colectivo genera una capacidad importante de asilarnos que ha derivado en propuestas creativas (v.g. "El Cuaderno Viajero").

A la polinización Ferenczi – Deligny – Lapassade quiero agregarle la perspectiva de los grupos operativos de trabajo (Pichón Riviére, 1985, 1995 y 2008). Deseo compartir mi reelaboración de algunos lineamientos de esa teoría que me han permitido generar la conceptualización de "cuerpo sensible puesto en situación" ya que sintoniza fuertemente con la elaboración de Deligny. A riesgo de sonar excesiva, digo que pensarnos a *todxs* como niñxs autistas nos permite actuar de otras formas claramente instituyentes y con carácter de grupo operativo, es decir, de sintonía que opera sobre una *materia* -tomando aquí materia en todos los sentidos que deseemos: materialidad territorio, materialidad tiempo, materialidad contenidos, materias de estudio, materialismo en la escritura que permite actuar al escribir, tal como el mismo F. Deligny realiza en su obra.

Para eso voy a terminar este escrito con otras imágenes y me voy a permitir describirlas un poco, para recoger lo que vengo escribiendo hasta acá, pero desde otros lugares. Primero, las tres fotos. Luego lo que me parece que puedo describir en ellas. Queda para cada lector obrar con las imágenes y los textos provistos aquí, más adelante, cuando nos escuchemos en nuestras intervenciones.

Imagen 7. Feria Epistemológica 2023. Las paredes pedagógicas. Fotografía: Ana Heras.

Imagen 8. Feria Epistemológica 2023. Invitadas (Anita y Ailén). Fotografía: Ana Heras.

Imagen 9. Feria epistemológica 2023. En el piso. Fotografía: Ana Heras.

Digo las fotos en palabras: vemos en la imagen 7 una cartelera que uno de los grupos de la clase preparó para la Feria. La Feria es una actividad que inventó la cohorte de 2022 basándose en experiencias previas de ellxs y en diálogo con lo que fueron aprendiendo ese cuatrimestre. Consiste en que el grupo-clase decide formar pequeños grupos de trabajo (o puede ser también una propuesta individual) para exponer un tema, contenido, problema de trabajo o pregunta que desean ofrecer al resto. Ese problema, pregunta, tema o contenido es parte de lo que se viene aprendiendo, y entonces la selección enhebra lo planteado en el programa con algún interés singular de lxs participantes. Los modos de exposición son creados por cada participante. Ha habido muchísimos y muy variados: con música, con una actividad lúdica, con una actividad para reflexionar, con una exposición que vincula lo anterior con algo que lxs participantes explican, con actividades que apelan a los sentidos (por ejemplo, solicitar un aula muy pequeña para oscurecer y hacer que quienes participan de la Feria vayan entrando en grupos pequeños con los ojos vendados, a modo de que lo que la actividad va a proponer comienza con la vista elidida). En las Ferias se acuerda con la EH que podemos usar los pasillos, el afuera del edificio, el aula asignada, las escaleras. Eso lo fuimos aprendiendo: yo no tenía para nada claro al principio la serie de reglas que hay sobre el uso de los espacios comunes en la EH o en UNSAM en general.

En la fotografía 7 se ve un cartel enorme donde se exponen conocimientos sobre dos perspectivas trabajadas en el cuatrimestre; quienes elaboraron el cartel, además de

exponer y explicar, solicitaban realizar una actividad breve. Se ve a varixs participantes alrededor del cartel. Lo interesante de la Feria es que como hay puestos simultáneos, se puede ir vagando por el espacio, en errancia, a medida que se va conociendo cada propuesta. Se ve en la fotografía a dos personas que están también en las fotos 8 y 9, y es parte de lo que me interesa describir. Son Anita y Ailén. Ailén fue alumna de la cohorte 2022 y asistió a las clases (a casi todas las clases) con su hija Anita, que en ese momento tenía nueve años y cumplió 10 durante nuestra cursada, con celebración y todo. Anita no solamente asistió a la cursada porque para la madre era más fácil el cuidado sino porque tanto ella como la madre, luego de venir la primera clase, pensaron que era un lugar donde se podía aprender y donde se podían ofrecer conocimientos y elaboraciones. Así fue. Tanto fue así que ambas deciden participar de la Feria 2023: vienen expresamente al campus, a la EH, porque está la Feria. Se enteran porque hay un grupo activo de WhatsApp y contactos que se pasan la voz. No fueron las únicas que vinieron ya que siempre asisten estudiantes de otras cohortes (inclusive de la primera cohorte con la que enseñé esta materia, que es la de 2018).

A partir de la descripción de la foto 7 pueden ustedes volver sobre las fotos 8 y 9 y mirar por su cuenta. Vean qué ven. Reconocerán, seguramente, a algunas personas, a algunos usos del espacio, al protagonista El Piso. Termino pensando lo siguiente en voz alta: que las cohortes quieran volver puede interpretarse (creo) como una sensación de que se asiló algo, se fundó algo, se construyó algo y quedó; y también, al revés, precisamente: puede interpretarse como que algo está en movimiento y que, para que continúe su transformación, es preciso siempre continuar nutriéndolo de lo que parece no formar parte, pero ES, ESTÁ, PERSISTE Y VIVE. Nos alentamos a identificar lo que es, está, persiste y vive en nuestras propuestas pedagógicas universitarias, ya que tal vez tengan algo que decirnos. Salud, Deligny.

Bibliografía

Bleger, José (2007; 32ª reimpresión. Original de 1964). *Temas de psicología. Entrevista y grupos de aprendizaje*. Nueva Visión.

Deligny, F. (2015). *Lo arácnido y otros textos.* Editorial Cactus.

Heras, A. I. (2018). *Mutuo. Aportes del pensamiento de Sándor Ferenczi al análisis de grupos e instituciones*. Ediciones Incluir.

Heras, A. I. (2019). Ferenczi's theory on power and its pollination to and within Latin America. *IMÁGÓ Budapest, 8*(2), 36-44.

Heras, A.I. (in press). Group work, autogestión and collaborative research in Argentina. *A theoretical and methodological framework to analyze the construction of power.* GroupWork Journal.
Lapassade, G. (1977 a). *La autogestión pedagógica.* Gedisa.
Lapassade, G. (1977 b). *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia.* Granica Editor.
Pichón Rivière, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social.* Nueva Visión.
Pichón Rivière, E. (1995). *Diccionario de términos y conceptos de psicología y psicología social.* Nueva Visión.
Pichón Rivière, E. (2008, 26ª reimpresión). *Teoría del vínculo.* Nueva Visión.
Sapoznik, A. (2021). Cartografías de la errancia: un itinerario por los territorios del deseo. Tesis doctoral en la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía.

III.II. Quebrantando clichés. Desandando configuraciones. Rafael De Piano[48]

Intentaremos ilustrar a través del acompañamiento a un joven -denominado por el pensamiento humanista- "de educación especial", el respeto hacia todas las formas de vida, desde lo humano que escapa a toda significación. Con la intención de develar espacios donde aparezca cualquier tipo de cristalización, generada por el régimen óptico soberano, que clasifica modos de ser y de estar en subordinación.

El análisis toma como punto de partida la propia práctica como profesor de jóvenes llamados de 'educación especial'. Poder ver ciertos gestos, poder ver una cierta acentuación, poder ver algo un poco más lateral, nos muestra mucho de una situación, desde un proceso vivo por el cual en la medida en que nos desprendemos de saberes ya hechos, vamos investigando.

[48] Rafael De Piano: Es doctor en Educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos). Licenciado en Psicología (UBA). Diplomado en Estudios Superiores Universitarios en Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios y Universitè Paris 8. Profesor de Educación Especial y de Enseñanza Primaria. Profesor e investigador en: Pedagogías de las Diferencias, FLACSO Argentina.

Intentaremos trabajar con algunas nociones como: pensamiento diagramático, cliché, catástrofe, situación, desterritorialización, que nos aporten herramientas para nuestra práctica.

Pensamiento diagramático, cliché, catástrofe

Emplearemos el concepto de *diagrama* que desarrolla Gilles Deleuze en relación con la pintura en Francis Bacon, donde encuentra una ocasión para reflexionar sobre las percepciones.

Preocupado por la producción y la creación, se aproxima al atelier y lo considera como un taller en el cual confecciona "una síntesis del tiempo" que organiza en tres momentos consecutivos: pre-pictórico o de preparación, diagramático y de emergencia de los colores y las luces (dar lugar a lo que nace). El pintor, de ese modo, se enfrenta en su práctica a las fuerzas del mundo.
La propuesta es intentar interrelacionar las situaciones en las que trabajamos a diario –los problemas–, con lo que ocurre con la pintura así concebida y desplegar una situación. El pintor, en primer lugar, se enfrenta con una tela en blanco; nos imaginamos que esta podría ser también nuestra situación al presentársenos un problema. Ante la tela en blanco, ante el caso nuevo, nuestra primera tendencia sería recurrir a clichés, a modos ya representados de actuar y pensar. Escribimos, pintamos, decimos aquello que tenemos ya pensado; dibujamos la casita esquemática, reproducimos. Esa es nuestra primera respuesta. Pero si no atacamos el cliché, no hay acto pictórico, no hay creación.

El acto pictórico es creación porque introduce en el mundo algo que no había. El pintor desarrolla técnicas para escapar del cliché, inventa todo tipo de travesuras, tira brochazos sobre la tela y trata de interrelacionar luego esos fragmentos que respondieron a fuerzas, tensiones.

El cliché expresa la intencionalidad subjetiva, desvinculada de la situación real donde la subjetividad se rehace con los elementos de la situación. Por lo que la catástrofe es la crisis de la intencionalidad, es la presencia de caos.

Francis Bacon –el artista que analiza Deleuze– quiere pintar al Papa, pero no su retrato; lo que quiere visibilizar son las fuerzas que organizan la *papidad* en sí misma. Tiene que romper con las representaciones, tiene que producir cierto caos, no quiere pintar una cruz, ni a un papa, ni al Vaticano, ni a Jesús: quiere pintar ese entramado de fuerzas que constituyen a un papa. Entonces ¿qué hace para quebrar la representación que él tiene de la iglesia? Por ejemplo, tira un pincelazo que no es cualquiera; hay una cierta información de esas fuerzas que ya existen en su cuerpo, que está tomado por una intuición de ellas, que quiere representar. Empieza entonces a buscar qué relaciones hay entre los puntos hasta que logra armar un diagrama, un esquema elemental de las fuerzas.

La catástrofe es fundamental, pero si sólo es padecida no hay cambio, tiene un doble sentido. Por un lado es destrucción de las posibilidades actuales ya pensadas, por otro es condición de creación de una nueva práctica.
Bacon no trata de pintar siluetas, cree que eso es una representación idealista del sujeto. Un cuerpo está permanentemente afectado por fuerzas no visibles; nosotros no vemos la ley de gravedad, no vemos la culpa, pero sí sus efectos. Vemos cuerpos doblados, vemos modos de pensar muy dogmatizados, vemos cosas que se repiten demasiado. Esos son los efectos de que ciertas fuerzas están operando sobre los cuerpos, deformándolos. El pintor toma esos puntos de deformación para volver visible lo invisible, las fuerzas del mundo.

Imágenes: Obras de Francis Bacon[49]

En relación a estas situaciones nos surgen algunas proposiciones: hay una relación entre catástrofe y nuevas posibilidades de intervención; hay una relación entre descubrir la potencia y el despliegue de posibilidades; hay una relación entre el accionar en situación y producir desterritorialización. La catástrofe no es lo que hay que evitar, sino lo que hay que lograr. Entonces, podríamos relacionar nuestros trabajos por sus efectos o no desterritorializantes.

Matías

Intentaremos operativizar lo expresado en relación a un joven que llamaremos "Matías", quién es asistido desde la escuela especial en la escuela 'común'.

A este joven lo conocimos a los 11 años, cuando cursaba el 5° año del nivel Primario en una escuela religiosa. El niño, con tratamiento psicopedagógico, con controles neurológicos y con un diagnóstico médico impreciso, presentaba una hemiparesia izquierda -dificultad motora- y retraso madurativo. Matías continuó con el proyecto durante 6°, 7°, 8° y 9° años, completando la escuela Secundaria Básica con su grupo de

[49] Técnica: pintura al óleo. De izquierda a derecha: "Autoretrato" (1971); "Autoretrato" (1972); "Autoretrato" (1973); "Papa" (1990); "Papa" (1989); "Papa" (1991).

pares. Cuando concluyó la escuela Secundaria Básica, con 16 años, no aceptaron más su inclusión. Matías estaba muy bien con su grupo de muy afable carácter; se destacaba siempre en relación con el sonido y la emisión de su voz, y los profesores de Lengua lo elegían para los relatos, para la interpretación de cuentos. Los padres decidieron no continuar la lucha y lo inscribieron en un secundario nocturno, al que pudo ingresar por vía de excepción (el ingreso era con 18 años y él tenía 16). La institución, ofrecida por la psicopedagoga privada con la que hacía tratamiento, también pertenecía a una comunidad cercana a su barrio. Resultó una propuesta armónica y habilitadora. Efectuó cursos anexos de locución en los que trabajó su potencia vocal y pudo transitar una escolaridad más posible. Los docentes que acompañábamos el proyecto de integración sosteníamos que era mejor que continuase en su escuela de origen. Pero primó la decisión, el cuidado de la familia y, más tarde, el apoyo de la comunidad. La escuela especial, si bien quedó a disposición dejó de intervenir porque no podía abarcar el turno vespertino.

Pasemos al análisis:

El primer momento se refiere al cliché, a todo aquello que tiene consistencia en nuestra cabeza antes de volverse una práctica. El pintor sabe que frente a la hoja en blanco, si no tira esos pincelazos y después arma un enlace entre ellos, va a pintar esquemáticamente. Así también nosotros.

En el caso de Matías el caos surgió cuando concluyó la escuela Secundaria Básica y fue rechazado. La situación se desestabilizó, surgió lo desequilibrante, el no saber por dónde. Siempre nos referimos a la posición profesional y a puntos de atascamiento.

“El caos es todo lo que existe a una velocidad tal que no se puede establecer ninguna relación, por lo tanto todas nuestras situaciones se desanudan. El posterior diagrama lo que haría sería no anular el caos, sino poner orden en el caos. Nos permite inventar un dispositivo”. (Sztulwark, 2008)

A partir de estas situaciones se trata de percibir, sentir, pensar, analizar, desde la posición del *vidente* capaz de vislumbrar potencias.

Otra noción: exigencia de la situación

No hay una forma en la que deberíamos actuar, se trata de descubrir un poder hacer que tiene sentido desde la situación que estamos viviendo.
Respecto de Matías, su alegría es un recurso de potencia en esa situación. Cuando la escuela lo expulsó no se cayó, ni siquiera porque no podría compartir con los compañeros. En cambio, señaló que de cualquier modo iba a poder verlos en la canchita los sábados. Presentificaba, desde su porte, desde sus fuerzas, qué lugar tenía. Esto se traslucía en su alegría, en su afabilidad, en su gracia. Otro artefacto sumamente importante es su voz, que hace contraste con su dificultad motora. En él aparece un cuerpo que se reorganizó a partir de una imposibilidad, generando una suerte de gracia de mirar ese cuerpo, como si la originalidad fuera efecto de un diagrama que el cuerpo mismo ejerce con virtuosismo, alejado de cualquier modelo. Se trata de un centrado en sí mismo sumamente significativo y de un cuerpo original.

Un recurso que no tuvimos en cuenta fue el de padres-comunidad, que es otra potencia que permitió que pudiera seguir teniendo lugar. Más allá de lo interinstitucional, existía un valor *comunidad* que antes no era visibilizado. Una fuerza que reorganizó y estableció lazos cuando apareció la otra institución, la que sí lo albergaría. Nos parece importante relacionar esto con la noción de *desterritorialización*. Podríamos afirmar que desterritorializar es siempre lo que hace el pensamiento para poder producir otros devenires. Nos saca del lugar cómodo, etiquetado, cobijado. En la medida en que hacemos territorio, territorializamos, pero la vida también consiste en salirse de él. Tiene que ver con las líneas de fuga, con el irse en determinados momentos. Porque para vivir necesitamos el territorio, pero también necesitamos fugar, así como las aves migratorias.

Nos parece que cuando se dice que el pensamiento desterritorializa, tiene que ver con abandonar los lazos que lo ligan a las representaciones que tenemos constituídas en una determinada institución, a los modos y a los hábitos que están organizados en una cierta comunidad, para crear nuevos territorios como función fundamental de la vida.
Cuando cambió de institución, Matías logró abandonar un territorio e instalarse en otro más posibilitador.

Advenido el caos, es a partir de partículas-signos, de gestos, que se podrían armar enlaces para constituir un diagrama particular en esa situación. Los padres de Matías dijeron: "Hay una psicopedagoga, otra cosa posible, un turno vespertino, otra comunidad", y decidieron intentar. Todos ellos pensaron diagramáticamente.
En relación con la tarea profesional, nos podríamos transformar en aceleradores de diferencias al precipitar el caos cuando se hace necesario, para salir de la repetición que encorseta.

En el establecimiento al que concurría el joven no hubo forma de abrir espacios para su permanencia; los padres pudieron percibirlo y apostaron a otro lugar. Era evidente que ellos venían intentando otras regularidades, otros diagramas. No nos dábamos cuenta como profesionales de que se trataba de un punto de catástrofe que debíamos asumir, para que otra cosa pudiera ocurrir.

Respecto de otro joven que acompañábamos, orientamos a la maestra diciéndole: "que no aprenda las tablas de multiplicar… que use la tabla de doble entrada". Y la maestra, con mucha menos experiencia que nosotros, nos dijo: "¿Por qué?, ¡si a mí, mi abuela me las enseñaba cantando!". El joven aprendió las tablas, seguramente por la convicción de esa maestra de que se podía, de que otra manera era posible. Salió de una asignación prefijada por nosotros, los 'especialistas'.

Aferrados a nuestros clichés

No nos dábamos cuenta de que hay momentos en que es necesario desterritorializar, recurrir a la videncia, ver más allá, para provocar un exilio. Tuvo que advenir la crisis para que un nuevo orden se pudiera instaurar. No estábamos posibilitando que Matías visitara otro espacio, se hiciera de otro lugar, se extranjerizara. Lo pensábamos en un lugar primario, tratando de anclarlo en las raíces de esa escuela, Tal vez era una trampa en la que Matías podría haber quedado preso. No le posibilitábamos la experiencia del desgarramiento y del conflicto.

Todas las singularidades nos exigen buscar y abrir caminos. Nos enfrentan a un no saber, a un no conocimiento, que es la condición necesaria para que algo ocurra. ¿Cómo no producir *iatrogenia* positiva? Aquella que provocamos no porque no sabemos, sino

justamente basados en un saber de experiencia, de 'especialistas', donde el peligro radica en el propio saber, en los propios balizamientos.

Parece que una posible dirección para estas preguntas estaría en el pensamiento complejo, el pensamiento en situación, en poder desplegar lo diagramático, ubicándonos como recurso inmanente en cada situación, apelando a ver como videntes, despegándonos de las trampas de la percepción habituada, forzando lo que nos parece natural.

Pensamiento complejo, diagrama, desterritorialización, situación, poder ver, visualizar las fuerzas, las potencias, son ideas que se constituyen como pilares para un profesional que, en lugar de evitar la catástrofe, va en busca de ella para que algo nuevo pueda ocurrir. Para que la repetición no se instale, para que otra elaboración sea posible.

Consideramos a la potencia no como una fuerza que se mide cuantitativamente –este alumno puede más, aquel menos–, sino como un poder en relación a una dimensión de lo no hecho, de lo que ignoramos. Es en el punto donde no sabemos lo que podemos, que algo está por crearse.

Una afirmación muy importante es que la profesión se impotentiza si no se ponen en el centro todos aquellos signos de lo vital que nos obligan a producir nuevos modos de tratar, de estar, porque no hay nada dado, sino realidad a construir. La ética consistiría justamente en que no podemos dormirnos en lo que ya sabemos, porque eso implicaría devaluar vidas que están ahí obligándonos a reabrir, a volver a considerar cosas, a producir nuevas instituciones y dispositivos, porque no hay un problema abstracto de conocimiento, no hay un problema abstracto de nuestra calidad técnica; hay un problema claramente ético. Ético en el sentido de que se esté comprometido en convertir lo impotente en potente, y estar implicados en ello.

Bibliografía

Deleuze, G. (2005). *Francis Bacon. Lógica de la sensación.* Madrid: Arena Libros.

Guattari, F. y Suely R. (2000). *Micropolíticas. Cartografías del deseo.* Buenos Aires: Tinta Limón.

Guattari, F.(1976). *Psicoanálisis y transversalidad.* Siglo XXI.

Guattari, F. (2010). *Caósmosis*. Manantial.
Guattari, F. (2013). *Líneas de Fuga*. Cactus.
Méndez, M. L. (2011). *Procesos de subjetivación. Ensayos entre Pedagogía y Educación.* La Hendija. Colección Del Estante.
Nietzsche, F.(1970). *Sobre la verdad y la mentira en sentido extramoral.* Volumen 1. Prestigio.
Rolnik, S. (2001). "Deleuze, esquizoanalista. Cartografías del deseo". En Revista Campo Grupal Nro. 23. Abril.
Sloterdijk, P. (2001). "El hombre operable". En *Revista Artefacto*, 4. Disponible en: www.revista-artefacto.com.ar
Spinoza, B. (1996). *Ética*.Alianza.
Sztulwark, D. (2008). "Seminario sobre Deleuze. Lectura de Spinoza" (apuntes).