

An aerial photograph of a desert landscape featuring rolling sand dunes. The dunes are illuminated by warm, golden light, creating a rhythmic pattern of light and shadow. Several tracks of a large animal, likely a camel, are visible, winding across the dunes. The tracks are deep and clearly defined, showing the characteristic humps of the animal's feet.

REVISTA  
**huellas**  
.es n<sup>o</sup> 2



## Resistencia y cambio en el siglo XXI

Equipo de Redacción de HUELLAS

Muchos de los presupuestos que compartimos desde nuestro esquema operativo fueron enunciados en las décadas de los 60 y 70. Fueron momentos de importantes transformaciones sociales e ideológicas. Praga, París, Méjico, Buenos Aires, Londres, Nueva York constituyeron focos de pensamiento y acción que dejaron huellas indelebles entre los habitantes de una aldea que ya era global.

Desde entonces muchos han sido los avatares atravesados por la investigación social. Se acabó el siglo con la caída del muro de Berlín (Hobsbawm), apareció un potente pensamiento neoliberal que según Haro Tecglen y Ramoneda fue quien más rápido y claro, aprendió del mayo francés.

La edad de oro del pensamiento operativo: Pichón, Bleger... en el primer periodo expansivo americano. Desarrollos posteriores condicionados por las derivas políticas: dictaduras latinoamericanas y exilios europeos... Arraigo de ese pensamiento en una Europa en proceso de transformación de una forma notoria en los países mediterráneos y compartiendo campo y aportaciones con otras formas próximas de entender lo social (Bion, Käes, Lapassade, Guattari...).

No podemos pensar que con el siglo XXI murieron los movimientos sociales. Bien al contrario, es en 2004 cuando en la Sierra Lacandona emerge el EZLN, quien a la vez que recupera el análisis de luchas anteriores, lo hace reformulando enunciados sobre liderazgos, territorios y lenguajes políticos. Las cumbres económicas son contestadas en este nuevo siglo en múltiples y dispersos lugares del planeta por convocatorias masivas de jóvenes que protestan el modelo neoliberal y aun en pleno monopolio mediático de la crisis financiera. En junio de 2010, cientos de personas comprometidas intentaban llegar en barcos a la franja de Gaza y romper el bloqueo israelí. Y hemos comenzado 2011 con una sorprendente agitación social en el mismo centro del mediterráneo. Túnez, Albania, Yemen, Egipto han aparecido como focos de transformación política y social justo cuando en la otra orilla del Mare Nostrum la abnegación y el sometimiento a los criterios del mercado salvador parecen incuestionables.

Las nuevas situaciones sociales han sido también respondidas desde las nuevas tecnologías. Junto a realidades y lecturas orwellianas de Internet, los usos y compromisos de estas formas de comunicación también han generado nuevos modelos de acción política. Nodo50, Pangea se han organizado como redes que a través de ordenadores reúnen personas, voluntades y proyectos. De Facebook a Twitter, las nuevas redes sociales han permitido recomponer formas de respuesta a conflictos y necesidades sociales. Mientras tanto el pensamiento único se fue extendiendo hegemónicamente y el neoliberalismo convirtiéndose en un referente político que ha inundado instituciones y prácticas.

El pesimismo y la añoranza aparecen en muchas personas que miran con resignación y pena hacia unos tiempos pasados que empiezan a tener valor de mito. Parecería que realmente hubiéramos interiorizado la tesis de Fukuyama y creyéramos verdaderamente que se acabó la historia, que ya no hay lugar para procesos de cambio y transformación social. Esta situación requiere una revisión crítica de nuestro esquema de referencia y una valoración operativa de nuestra noción de tarea.

Nuestro análisis de la tarea requiere entrar a determinar y perfilar cuáles son, en la actualidad, los nuevos objetos de nuestra práctica psicosocial. También nos resulta fundamental esclarecer en qué posiciones nos movemos frente a la intervención clínica que desarrollamos. Y en estas coordenadas nos queda reabrir el debate sobre la noción de proyecto pichoniana: cómo movernos hacia el futuro, de qué manera se integra lo hecho y lo andado con el porvenir.

Desde nuestra perspectiva una forma de combatir la cristalización mítica e inmovilizante del siglo XX es analizar críticamente fundamentos y actuaciones, buscando códigos que nos permitan aprender (no repetir) y que nos incluyan como un objeto para el análisis y la investigación. No sólo han cambiado o deben revisarse los parámetros sociales en los que pretendemos desarrollar nuestra actividad. Nosotros, los agentes dinamizadores de esos procesos también formamos parte de la ecuación, también debemos pensarnos como objeto de investigación.



REVISTA DE PSICOANÁLISIS Y PSICOLOGÍA SOCIAL  
Año 2 | Nº 2 | Madrid 2011  
Edición PDF  
ISSN: 1989-6174

¿Qué significa el cambio social en la práctica profesional del siglo XXI? ¿Qué aspectos resistenciales son los que caracterizan nuestro campo de actuación en las distintas actividades de lo social en las que trabajamos? ¿Desde dónde investigar y trabajar sobre nuestras resistencias interiores a operar con lo dado, con lo único con lo que es posible trabajar?

Estas son preguntas que precisan ser incluidas en nuestra reflexión sobre el hacer, que deben integrarse en nuestra práctica para poder afrontar de manera crítica la generación de movimiento y para evitar quedarnos atrapados en las redes nostálgicas de lo que fue y nunca más será.

## Artista invitado: Said Messari

Las nuevas series Weakness (Debilidad) y Objets Indirects (Objetos indirectos) parten de una investigación con el papel hecho a mano, fabricado y personalizado por el autor, configurado para su estampación o, a veces, para obtener soportes y plataformas que ya en sí son piezas independientes, con su propio valor plástico y expresivo. El interés surge, de una parte, como consecuencia de las etapas anteriores, de la búsqueda de texturas y formas irregulares junto con el fenómeno de tres dimensiones que ha entrado en nuestra vida a través de las nuevas tecnologías y sus aportaciones digitales, sus diseños de una iconografía con visualización dinámica y en 3D. La utilización del papel personalizado se convierte, pues, en un componente integrado sobre la superficie de la obra plástica dentro de ella, como elemento matérico y pictórico.



SERIE WEAKNESS:  
Obra digital 2010

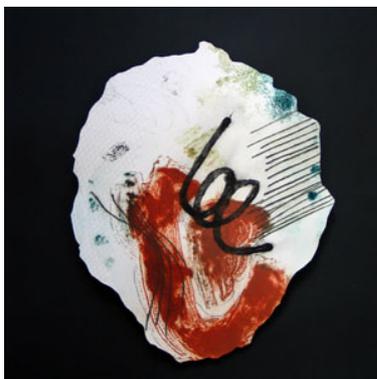


SERIE WEAKNESS:  
Obra digital 2010



SERIE WEAKNESS:  
Obra digital 2010

Si normalmente usamos el papel como soporte para dibujar y pintar, en esta experiencia la pasta de papel se ha convertido en un medio para pintar y dibujar componiendo siluetas, texturas y manchas sobre otros soportes. El resultado de la serie Weakness se caracteriza por un ejercicio peculiar donde se aplicó la metamorfosis entre las técnicas tradicionales del arte de grabado y lo digital. Es una combinación entre lo manual, lo artesanal y las aportaciones de las nuevas tecnologías. En cambio, en la serie Objets Indirects, la pasta del papel se ha encaminado hacia lo formal y bidimensional, donde el ejercicio fundamental consistía en conseguir obras cóncavas y cóncavas en bajo relieve: una invitación visual a la obra gráfica en 2D y 3D.



SERIE WEAKNESS:  
Pasta gráfica 2010



SERIE WEAKNESS:  
Pasta gráfica 2010



SERIE WEAKNESS:  
Pasta gráfica 2010



SERIE WEAKNESS:  
Pasta de papel 2010



SERIE WEAKNESS:  
Pasta de papel 2010



SERIE WEAKNESS:  
Pasta de papel 2010

Said Messari nace en Tetuán (Marruecos) en 1956. Titulado en Bellas Artes por la Escuela Nacional de Bellas Artes de Tetuán (1979) y Licenciado por la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid (1985). Su obra refleja una constante búsqueda e investigación de las posibilidades técnicas y expresivas del grabado desde una perspectiva contemporánea tal y como se ha mostrado en numerosas exposiciones colectivas e individuales entre las que destacan "Fragilidad de papel", "Reflexiones especulares", "Incisione, installazione e video", "Grabado, pintura y escultura. Serie parabólicas 2001-2003" y "Espacios de papel" que durante el año 2009 y parte del 2010 ha itinerado por instituciones como el Instituto Cervantes de Tánger, Fez, Marrakech, Rabat y Casablanca y la Diputación de Toledo en España. Destaca su colaboración en proyectos especiales como AMISTAD Binaa Asadáqa "Commemoración Ciudadana de España a Marruecos" y SADÁQA Construir amistad "Ofrenda Ciudadana de Marruecos a España".

[said@messari.com](mailto:said@messari.com) | <http://www.messari.com> | Enlace: <http://www.hispanoafricarte-literaturas.com/>

## La (deseada) extinción del psicoanálisis

Castilla Cabrera, A.  
García Rodríguez, M. L.  
Sánchez Casado, A.

Tomaremos como punto de partida de estas reflexiones el artículo "Mapa de la intervención psicológica en España" publicado en noviembre de 2009 en *Infocop Online* (Publicación digital del Colegio Oficial de Psicólogos) en el que se hacía eco de una información del diario *El Mundo* del día 5 de noviembre de 2009 firmada por María Sánchez-Monge y titulada "El psicoanálisis sobrevive 70 años a Freud". En ella, Jesús Sanz, vicedecano de estudios de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid, afirmaba que el psicoanálisis está en declive en la mayoría de los países (exceptuando Francia y Argentina) y que en las Facultades de Psicología españolas éste no se incluye como asignatura, explicándose a los alumnos de forma muy somera dado que "el ámbito científico se ha decantado por los tratamientos respaldados por datos empíricos de eficacia, como el enfoque cognitivo-conductual y otros".

Estas afirmaciones también se recogían en el artículo de *Infocop Online*, lo que motivó un contundente escrito de protesta firmado por casi seiscientos profesionales en el que se cuestionaba el respeto que el Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos tenía a la "legítima diversidad de teorías, escuelas y métodos", tal y como queda recogido expresamente en uno de los artículos del código deontológico de los psicólogos en España. Tras el revuelo provocado por el escrito de protesta, la redacción de *Infocop Online* publicó el 17 de diciembre de 2009 una aclaración en la que tanto la publicación digital como el Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos se desmarcaban rotundamente de las afirmaciones hechas por Jesús Sanz.

Escogimos este punto de partida pues entendemos que ilustra de modo claro el rechazo que con tanta frecuencia encontramos dirigido al psicoanálisis tanto por parte del ámbito académico como del profesional. Rechazo ejercido por importantes sectores de las redes sociales implicadas en el fenómeno y que desde hace más de cien años golpea una y otra vez de modo genérico todo aquello que huele a psicoanálisis.

Nuestra experiencia es otra y nos informa de datos de naturaleza bien distinta. Datos que hablan de la vitalidad del pensamiento psicoanalítico en sus distintas corrientes teóricas y clínicas y de la resistencia que presenta, tal y como revelan sus prácticas, frente a esta multiplicidad de ataques que sufre de modo consuetudinario. Por ello decidimos pensar juntos este artículo en el que nos interrogamos sobre algunas de las características más llamativas de este rechazo, intentando buscar explicaciones que nos ayuden a comprenderlo mejor. Consideramos que la repetición inveterada del fenómeno constituye en sí misma un síntoma de patología institucional con suficiente entidad como para estimular nuestro interés por conocer algunos de los mecanismos implicados en esta repetición. Pero antes de proceder a ello nos parece interesante revisar algunos de los datos a nuestro alcance para contrastar la primera afirmación que se realiza en relación con el supuesto declive generalizado del psicoanálisis.

### A) Algunos datos sobre la actualidad de las instituciones psicoanalíticas

Cuesta mucho aceptar sin una sonrisa de escepticismo las afirmaciones del profesor Sanz sobre el declive actual del psicoanálisis. A poco que cualquiera de nosotros hiciese una breve incursión sobre los datos, encontraría un panorama tanto internacional como referido a nuestro propio país que, francamente, dista bastante de parecerse al descrito en términos de declive y/o extinción. Veamos algunos ejemplos sobre las instituciones más relevantes:

**La International PSYCHOANALYTICAL ASSOCIATION (IPA):** Fundada por Freud en 1910. Actualmente compuesta por unas 70 asociaciones, lo que supone un número de unos 12.000 asociados en los 33 países en donde está implantada. Sus órganos directivos son elegidos democráticamente por todos los miembros y cada dos años organiza un Congreso Internacional.

En Europa, existen sociedades afiliadas en Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Holanda, Italia, Noruega, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Serbia, Suecia y Suiza.

Filiales españolas:



**APM** (Asociación Psicoanalítica de Madrid): sus orígenes se remontan a 1957 cuando se funda la **Sociedad Luso-Española de Psicoanálisis** con trece miembros. De aquella primera Sociedad se constituyeron más adelante la **APM** con sede en Madrid, la **SEP** con sede en Barcelona y la **SPP** con sede en Lisboa.

Actualmente pertenecen a ella 63 miembros titulares y 54 miembros asociados. Desde su constitución no ha dejado de aumentar el número de miembros. Para acceder a ser miembro hay que realizar un análisis personal con uno de sus miembros, un determinado número de supervisiones y seminarios y un trabajo teórico-clínico que es evaluado y votado por todos los miembros de las diferentes Asambleas.

Dispone de tres Institutos para la formación de los analistas que soliciten ser miembros: el Instituto de Psicoanálisis de Madrid, el Centro Psicoanalítico del Norte (Bilbao) y el Instituto Valenciano de Psicoanálisis. Edita la *Revista de psicoanálisis*.

**SEP** (Sociedad Española de Psicoanálisis). Con sede en Barcelona, consta actualmente de 91 miembros y 51 profesionales en formación. Forma a sus miembros a través del Instituto de Psicoanálisis de Barcelona y edita dos publicaciones: Revista Catalana de Psicoanálisis y Temas de psicoanálisis.

### **Asociaciones psicoanalíticas distintas a la IPA**

Este apartado merece una mención especial ya que en él se encuentran la gran mayoría de profesionales que trabajan con un ECRO psicoanalítico. Por un lado tenemos las heterodoxias, como por ejemplo las asociaciones vinculadas al enfoque lacaniano, quien rompe con la IPA desde 1953; por otro, un gran número de profesionales y asociaciones que, formados en psicoanálisis, nunca encontraron motivos suficientes como para buscar ser miembros de la IPA.

**Asociación Mundial de Psicoanálisis:** Fundada en Buenos Aires el 3 de enero de 1992 y luego declarada en París el 7 de febrero del mismo año, hace suya la intención expresada por Jacques Lacan en su Acta de fundación de la Escuela Francesa de Psicoanálisis y se inscribe en el movimiento de reconquista del campo freudiano que puso en marcha el 21 de junio de 1964.

La AMP ha reconocido las siguientes "Escuelas": En América: Escuela de Orientación Lacaniana (Argentina), Nueva Escuela Lacaniana (diversos países de la región americana), Escola Brasileira de Psicanálise (Brasil); en Europa: la Federación Europea de Escuelas de Psicoanálisis (FEEP), constituida por :la École de la Cause Freudienne (Francia), la Escuela Lacaniana de Psicoanálisis (España), la Scuola Lacaniana de Psicoanalisi (Italia), y la New Lacanian School (diversos países de Europa y del mundo).

**Escuela Lacaniana de Psicoanálisis:** Fundada en mayo de 2000 en Madrid. La Escuela actúa de modo descentralizado, en Comunidades, que a su vez comprenden una o varias sedes. Actualmente existen: la Comunidad de Andalucía con sedes en Granada, Málaga y Sevilla, la Comunidad de Aragón con sede en Zaragoza, la Comunidad de Cataluña, con sedes en Barcelona y Tarragona, la Comunidad de Galicia con sedes en A Coruña y Vigo, la Comunidad de Madrid con sede en Madrid, la Comunidad del País Vasco con sedes en Bilbao y San Sebastián, la Comunidad de Valencia con sede en Valencia y la Comunidad de Castilla y León. Actualmente cuenta con 230 miembros.

### **Asociaciones de terapeutas**

**FEAP.** La Federación Española de Asociaciones de Psicoterapeutas, fundada en 1992, es la representante española de EAP, federación europea que agrupa a 128 asociaciones de terapeutas de 41 países, con un total aproximado de 120.000 terapeutas acreditados.

Existen un total de 51 asociaciones de psicoterapeutas en FEAP, con un número de 1989 terapeutas acreditados. FEAP está distribuida en 7 secciones, existiendo asociaciones de estirpe psicoanalítica en todas ellas y predominando sobre otro tipo de asociaciones en secciones tan significativas como Psicoterapia de Grupo y Psicoterapia del niño y adolescente. De un modo más concreto, en la sección de psicoterapia psicoanalítica existen un total de 21 asociaciones acreditadas.

### **Publicaciones, revistas, etc.:**

Existen abundantes publicaciones que dan cuenta habitual sobre temas psicoanalíticos y otros relacionados con el psicoanálisis. Una ojeada en Internet permite a cualquier interesado constatar tanto su existencia como su actualización e incluso el número de visitas que reciben en sus páginas web<sup>1</sup>.

Una descripción más precisa sobre publicaciones periódicas psicoanalíticas y afines al psicoanálisis la podemos encontrar en el libro de Pere Bofill y Jorge L. Tizón<sup>2</sup>, quienes seleccionan más de una cuarentena de publicaciones acreditadas, entre las que se encuentran *American Journal of Psychoanalysis* (Nueva York), *Bulletin de la Société Psychanalytique de Paris*, *Clínica y Análisis Grupal* (Madrid), *Child Development* (Chicago), *International Journal of Psycho-Analysis* (Londres), *Libro Anual de Psicoanálisis* (Lima), *Psicoanálisis* (Buenos Aires), *Psychoanalysis in Europe* (Barcelona), *Psychothérapies* (Ginebra), *Rivista di Psicoanalisi* (Roma), *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* (Montevideo), *Revue Belge de Psychanalyse* (Bruselas), *Scandinavian Psychoanalytic Review* (Copenhague) o el *Sigmund Freud Bulletin* (Viena) por citar algunas de ellas y las ciudades en donde se editan. En esta misma publicación citan los autores más de diez bases de datos a las que acceder sobre artículos, libros y trabajos en psicoanálisis y también las principales reuniones y congresos sobre psicoanálisis en el ámbito internacional.

¿Qué tipo de datos ha podido manejar el profesor Sanz para afirmar ese supuesto declive del psicoanálisis? Entendemos que a la luz de los recogidos más arriba no necesitamos proseguir en nuestra sucinta colección de algunos de los más relevantes para mostrar al lector que esta afirmación de Sanz se encuentra bastante poco apoyada por la evidencia. Aún si despejásemos el desconocimiento en el discurso de Sanz, su actitud partidista nos conduce a considerar dichas afirmaciones como un ejemplo de todo aquello que nos aleja del debate limpio entre profesionales para introducirnos en los terrenos de la dialéctica erística que expusiera magistralmente Schopenhauer.

Llegados hasta aquí, entendemos que no debemos desvincular esta retórica persuasiva de Sanz de las consideraciones añadidas en relación con la no científicidad del psicoanálisis, que según su criterio sí poseen otras corrientes psicológicas.

### **B) Psicología y ciencia**

Respecto a la segunda afirmación realizada por Jesús Sanz y recogida inicialmente por *Infocop Online* creemos que es importante hacer algunas consideraciones.

La primera para hacernos eco de las múltiples críticas que ha recibido el psicoanálisis y que hacen referencia a su escaso o nulo interés científico. La bibliografía es extensísima y accesible al investigador<sup>3</sup>, abarcando tanto autores que inicialmente fueron psicoanalistas y por algún motivo modificaron luego su trayectoria como otros que a lo largo de su biografía profesional siempre se mantuvieron en su contra. Veamos algunos casos:

H. Eysenck criticó con ferocidad la efectividad del psicoanálisis en su libro *Decadencia y Caída del Imperio Freudiano*. Su conclusión es que el tratamiento psicoanalítico no supone ninguna mejora sobre la tasa de remisión espontánea (sin tratamiento) de las neurosis. Los ejemplos en los que se basa son la enuresis, los lavados de manos obsesivos... En el final del libro:

*“El psicoanálisis es, en el mejor de los casos, una cristalización prematura de ortodoxias espúreas; en el peor, una doctrina pseudo-científica que ha causado un daño indecible tanto a la psicología como a la psiquiatría, y que ha sido igualmente dañina para las esperanzas y aspiraciones de incontables pacientes que confiaron en sus cantos de sirena. Ha llegado la hora de tratarlo como una curiosidad histórica, y de volver a la gran tarea de construir una psicología verdaderamente científica.”*<sup>4</sup>

Como se puede apreciar la crítica se realiza desde una actitud respetuosa y en ella median exclusivamente argumentos científicos.

K. Popper, por referirnos a otra postura considerada clásica en la crítica de la práctica psicoanalítica, colocó al psicoanálisis entre las “pseudociencias”<sup>5</sup> por irrefutable. El argumento con el que pretendía defender el inductivismo de sus dificultades lógicas consistía en plantear que, para ser científica, una teoría debía de ser falsable. Y el psicoanálisis claramente no lo era.

Hasta aquí, la afirmación del vicedecano de estudios de la Complutense no supone nada nuevo respecto a lo que otros con igual o más prestigio que él viene afirmando desde hace años tal y como mencionamos más arriba. El problema surge cuando tras lo anterior afirma también aquello de que debido a esta pseudocientificidad el psicoanálisis apenas se explica en las Facultades de Psicología ya que “el ámbito científico se ha decantado por los tratamientos respaldados por datos empíricos de eficacia como el enfoque cognitivo-conductual y otros”.

Para el profesor aparece fuera de toda duda la existencia de ese ente que denomina no sin ambigüedad “el ámbito científico”, el cual por lo visto ha emitido un juicio sobre la calidad de los métodos utilizados en psicología concluyendo que el psicoanálisis no es científico –algo en lo que estamos por otra parte bastante de acuerdo- mientras que el enfoque cognitivo-conductual (y ese “otros” que insiste en el efecto de ambigüedad) sí que lo es.

Si apelamos a una mínima expresión del rigor científico habría que recordar(le) que actualmente no cabe argumentar ni una sola razón por la que podamos denominar como científica ninguna de las prácticas clínicas en el ámbito de la intervención psicológica. Obviamente que esta afirmación afecta al psicoanálisis, en lo que coincidimos gustosamente con el profesor, pero también afecta –y no menos que al psicoanálisis- al resto de prácticas clínicas, entre las que se encuentran por supuesto “el enfoque cognitivo-conductual y otros”.

En rigor, solamente podemos llamar ciencia a las Ciencias Naturales -como la física, la química, la biología, la astronomía, etc.-, mientras que las llamadas Ciencias Humanas –como la psicología, la medicina, la historia, la economía, etc.- quedarían alejadas de las Ciencias Naturales si consideramos la altura de su estatuto científico. En este sentido, lo que Jesús Sanz omite es que las distancias entre el estatuto científico del psicoanálisis y el del llamado enfoque cognitivo-conductual respecto a las Ciencias Naturales no son significativamente distintas.

Las Ciencias Naturales son “científicas” porque utilizan como instrumento de conocimiento el método hipotético-deductivo y su base experimental y matemática, un método que rinde altas cotas de predicción de resultados y que está ampliamente consensuado por la comunidad científica desde hace siglos. Es cierto que el conductismo, ancestro del enfoque cognitivo-conductual, se propuso mantener en su esencia las cualidades del método experimental. Pero no es menos cierto que dicho propósito quedó en absoluta evidencia cuando se llevó a la práctica clínica, como por otra parte no podía ser menos tras la “científica” pretensión de extrapolación de los resultados experimentales procedentes del estudio de ratas y palomas a la conducta humana. De este alejamiento entre psicología básica y aplicada informan autores vinculados a la psicología experimental como Jaime Vila<sup>6</sup>, situación que parece ignorar nuestro vicedecano de estudios de la Complutense.

El efecto que acompañó a este fracaso no fue otro que la desaparición del conductismo como referente científico para los psicólogos, situación que se mantiene todavía a pesar de la incorporación de sus últimos ropajes cognitivo-conductuales, en los que podemos encontrar procedimientos como los utilizados por las llamadas *Terapias de tercera generación*. Una de ellas, la *Terapia de conducta dialéctica*, no duda en presentarse como ciencia a pesar de incluir en su arsenal terapéutico elementos como el budismo zen o el yoga.

Con estos antecedentes nos extrañamos de que este representante de la psicología académica no incluya en sus razonamientos el hecho de que prácticamente todas las corrientes de psicología (psicoanálisis, conductismo, psicología de la gestalt, psicometría, etc.) se han pretendido reivindicar desde su origen como disciplinas científicas.

También parece ignorar la evolución de la psicología a lo largo del siglo XX, que comenzó como una empresa científica para fragmentarse más tarde en distintas áreas comprometidas con problemas de

urgencia social y que terminó, al menos de momento, como una psicología asistencial especialmente dedicada al bienestar de los demás.

Esta tesis, que nosotros suscribimos, es defendida por Julio Seoane<sup>7</sup>, y en ella da cuenta del proceso de fragmentación de la psicología en el último tercio del siglo XX, cuando los psicólogos dan prioridad a los problemas de urgencia social frente a los desarrollos sistemáticos, lo que determina la aparición de múltiples disciplinas o especializaciones con nombres nuevos y fundamentos imprecisos, como la psicología política, la psico-oncología, la psicología de las adicciones, la psicología de la seguridad vial, la psicología de la familia o la psicología de género, por poner unos ejemplos. Esto dio lugar a una fuerte dispersión de los estudios, una endogamia de los investigadores y un olvido generalizado de las fuentes originales de la psicología.

Como podemos comprobar, las afirmaciones de Jesús Sanz respecto a la extinción del psicoanálisis y su sustitución social por prácticas clínicas como la psicología cognitivo-conductual no pasan de ser opiniones ignorantes e interesadas. Ignorantes por negar lo evidente respecto a la vigencia del psicoanálisis en las prácticas clínicas actuales, pero también por olvidar en sus apreciaciones sobre la ciencia problemáticas como las diferencias metodológicas entre las ciencias naturales y sociales. En este sentido, la distinción entre el método nomotético y el idiográfico, establecida por Windelband<sup>8</sup>, continúa vigente aunque permanezca desconocida o irrelevante para el vicedecano. Según este esquema, las ciencias naturales se basan en criterios universalizadores; es decir, en leyes que son aplicables de manera extensiva a una misma categoría de fenómenos. Por su parte, las disciplinas sociales e históricas son, fundamentalmente, idiográficas en tanto buscan captar lo individual, lo biográfico y, por lo tanto, lo irreplicable en el acontecer humano. *La realidad se hace naturaleza cuando la consideramos con referencia a lo universal; se hace historia cuando la consideramos con referencia a lo particular e individual.*

Este talante que encontramos en las afirmaciones de Jesús Sanz también lo hemos podido ver en psicoanalistas como Liberman<sup>9</sup>, cuando pretende acercar la interpretación psicoanalítica a la posición metodológica de Karl Popper, planteando la posibilidad de que la interpretación del psicoanalista fuese falsable. O en la página web de FEAP, donde se afirma sin pudor que la psicoterapia es una disciplina científica. Se trata de una actitud extendida que no hemos dudado en describirla como un rasgo grave en el ámbito de la patología institucional<sup>10</sup>.

De esta obsesión por lo científico también nos informa un psicoanalista como Guattari:

*...Todo descansa en la idea de que una persona sólo podría consagrar legítimamente su actividad a las dificultades psicológicas de sus semejantes en nombre de la ciencia. Cuando los psi se encuentran entre ellos, tienen reuniones "científicas", se leen ponencias calificadas de la misma manera. Su manera de expresarse, su pretensión social, su actitud, su postura y hasta su manera de vestirse son marcas de este estado ideal de cientificidad.<sup>11</sup>*

Concluiremos este apartado con dos citas que nos interpretan:

La primera, de Laplantine: "Hay algo obscuro en esta actitud que se hace pasar por ciencia..."<sup>12</sup>

La segunda, de Wittgenstein: "Tenemos la impresión de que incluso cuando se hubiera dado respuesta a todas las cuestiones científicas posibles, nuestros problemas vitales no se habrían resuelto."<sup>13</sup>

Pero no nos parece que debamos concluir este escrito de respuesta a las afirmaciones de Jesús Sanz sin una referencia a la formación, ya que nos resulta preocupante que en la enseñanza de la psicología nuestros estudiantes se encuentren a merced de afirmaciones como las de este vicedecano de estudios.

### C) Psicoanálisis y formación.

En este desprecio tan frecuente por lo psicoanalítico consideramos de no poca importancia algunos comentarios sobre la formación. Mientras que en los discursos menospreciativos pareciera que el psicoanálisis fuese un mundo aparte poblado por espíritus crédulos y maleables, adoctrinados dentro de

una especie de secta, “la psicología cognitivo-conductual y otros” –para seguir con la expresión utilizada por el vicedecano- serían los únicos representantes autorizados del pensamiento único sobre el ser científico.

Es cierto que, en concordancia con sus afirmaciones, en la mayoría de nuestras facultades de Psicología se forma a los psicólogos restringiendo el abanico de posibilidades y reduciéndolo a dos: el paradigma biologicista de las neurociencias y el modelo cognitivo conductual en psicología. Esta reducción les parece indispensable a los académicos para creer que permanecen dentro del ámbito de la ciencia. Curiosamente los “avales científicos” que evidencian esta creencia, dentro del campo de la clínica, son los estudios empíricos, opiniones, investigaciones y publicaciones científicas usando la técnica estadística del meta-análisis que permite la “verificación”, “matemáticamente demostrable” de la superioridad de las terapias cognitivo conductuales sobre el psicoanálisis.

Sin embargo, investigaciones de este tipo, usando el mismo método, han sido llevadas a cabo desde “el otro lugar”. Un ejemplo de ello es la reciente publicación del profesor J. Shedler<sup>14</sup> (de la University of Colorado Denver School of Medicine) donde documenta que la evidencia empírica apoya la eficacia de las psicoterapias basadas en el psicoanálisis, destacando resultados similares a otras terapias “basadas en la evidencia” o “apoyadas empíricamente”.

Es comprensible que un profesional que pertenece al ámbito universitario, donde sabemos prima la investigación, desconozca este tipo de datos. Sin embargo nos sigue resultando llamativo cómo desde ese contexto es posible hacer generalizaciones de eficacias de psicoterapias, sean del tipo que sean, cuando cada psicoterapia es única y por tanto el espacio de trabajo creado entre paciente y terapeuta es imposible de reproducir (o replicar) de un sujeto (paciente o terapeuta) a otro.

Desde nuestro punto de vista, esta incursión del pensamiento científico en nuestras facultades, si bien es necesario conocerlo, se convierte en perversión si invade plenamente el acercamiento a la psicología clínica de los futuros terapeutas. De primeras supone dejar fuera las aportaciones de otras corrientes de conocimiento como la filosofía, antropología, sociología, etc., tan necesarias para la comprensión de la complejidad de nuestro sujeto-objeto de estudio. Luego supone “extinguir” el aprendizaje de los alumnos de la diversidad de paradigmas y tendencias teóricas en el campo de la práctica clínica de la psicoterapia. Extinción por ausencia o por confusión. Por ejemplo en la facultad de psicología de Granada, sólo una asignatura optativa se acerca algo al psicoanálisis y ni siquiera se hace referencia a esta corriente para hablar de la historia de la psicología o de las diversas técnicas psicoterapéuticas. Las mínimas alusiones que encontramos en los libros de texto son para desacreditar y desprestigiar la concepción psicoanalítica, recurriendo a críticas sin explicación alguna salvo las relacionadas con su no científicidad, argumento único y repetido a lo largo de todos los estudios universitarios. Cuando en algún lugar encontramos algún mínimo reconocimiento al psicoanálisis, curiosamente las informaciones son confusas, inventadas o usando el término psicoanalítico para hablar de otro concepto.

Claro está que la formación universitaria es esencialmente teórica. Y aquí podemos encontrar un argumento al por qué de la extinción de la teoría psicoanalítica en los planes de estudio universitarios. En psicoanálisis teoría y práctica son inseparables; la terapia psicoanalítica sólo puede ser estudiada en el contexto clínico. Y por desgracia el contacto con los pacientes, aunque sea a través de casos clínicos, en las facultades es inexistente. Para el estudio del psicoanálisis como mínimo hemos visto a un paciente: tú mismo. Según este argumento, el psicoanálisis sería imposible de estudiar en la facultad... ¡además de “por no ser científico”!

No estaría mal, no obstante, que los estudiantes adquirieran un mínimo conocimiento sobre el psicoanálisis (y otras tendencias doctrinales) que sea veraz y fiel a la propia concepción aunque sólo sea porque en la especialidad postgrado como psicólogos clínicos y psiquiatras se formarán con unos pocos profesionales (de práctica privada y pública) con ese esquema de referencia y sobre todo porque se encontrarán con los pacientes con los que no podemos (debemos) hacer ensayos experimentales y mucho menos cosificarlos sin tener en cuenta que cada paciente es una persona distinta y que lo importante en toda psicoterapia, sea del paradigma que sea, se juega en la relación terapéutica, o sea, en el encuentro entre dos personas, aunque sus roles sean distintos.

Llegados hasta aquí, nos resulta ineludible plantear una pregunta: ¿qué ocurre con la formación especializada de post-grado? O, en otros términos, ¿qué puede hacer en clínica un licenciado en psicología con esta formación? Se trata de una pregunta para la que no resultan pertinentes las afirmaciones

“científicas” de nuestro vicedecano. Para responderla tendríamos que hacérsela a psicólogos expertos en clínica.

De los varios miles de licenciados en psicología que se presentan a concurso cada año en nuestro país para acceder a la formación como Psicólogo Interno Residente, solamente un porcentaje mínimo consiguen hacerlo (entre 100 y 200). En cierto sentido este puñado de afortunados que consiguen esas plazas constituyen una élite entre los psicólogos. Después de tres o cuatro años de rotaciones tutorizadas por múltiples dispositivos clínicos se convertirán en psicólogos especialistas en psicología clínica. Ellos serán, junto a algunos médicos y psiquiatras, los psicoterapeutas acreditados por nuestra sociedad.

Realizamos esta introducción para resaltar el hecho de que entre esos privilegiados que acceden a la formación como Psicólogo Interno Residente no es infrecuente la sensación de encontrarse absolutamente desarmados frente a la práctica clínica. No saben decidir si lo que les relatan sus pacientes son experiencias tan válidas como las de los considerados sanos o son productos psicopatológicos. Y si finalmente consiguen hacerlo, tampoco saben cómo hacer para ayudarles. De poco les sirve la formación en el paradigma cientificista de que nos habla el vicedecano Jesús Sanz.

Esta formación basada en la intelectualización, en la que nunca han visto atender o han atendido un paciente, provoca en no pocas ocasiones verdaderas crisis personales y profesionales en los futuros psicólogos clínicos. Aquel objeto del que le hablaban en la facultad (la paloma, la rata), cuyo estudio les llevaría a ser expertos -y científicos- en los temas que afectan a la mente, tiene bastante poco que ver con éste que encuentran en su práctica profesional.

Incluso dentro del programa PIR encontramos continuidad en esta misma línea de obsesión por lo científico en los desarrollos de toda una escuela de Asistencia Sanitaria Basada en la Evidencia (ASBE)<sup>15</sup>, que tiene su origen en la medicina del mismo nombre. Es definida como la asistencia que

“representa el uso racional, explícito, juicioso y actualizado de la mejor evidencia científica aplicado al cuidado y manejo de pacientes individuales y se fundamenta en la aplicación de los mejores datos científicos disponibles, bien para la aplicación clínica, evaluación de tecnologías, medicamentos, programas...”

Y continúan:

*La búsqueda de las mejores evidencias/pruebas se encuentran en los ensayos clínicos publicados en revistas científicas, así como también en los meta-análisis, revisiones sistemáticas (Cochrane Library), en las guías de práctica clínica elaboradas con la metodología de la MBE e informes de agencias de evaluación.*

*¿Por qué utilizar la ASBE para organizar la atención a la salud mental? Porque mejora la calidad de los servicios, aumenta la efectividad y la eficacia de la atención clínica, reduce la variabilidad innecesaria e injustificada en la práctica clínica, reduce o limita prácticas no justificadas por los datos o que han demostrado riesgos iatrogénicos y promueve una mayor equidad en la asistencia sanitaria.”*

Detrás de estas renovadas pretensiones de cientificidad se encuentran sectores poderosos como por ejemplo la institución sanitaria que se guía por el binomio coste-beneficios y, más allá de ella y sobre todo, la industria farmacéutica.

La clínica es, sin embargo, un excelente lugar de confrontación con este tipo de planteamientos en la medida en que, contra las aspiraciones de objetividad científica invariablemente nos encontramos con que el objeto de nuestro estudio no es un objeto fácil de definir ni, por tanto, apresar. Lo relacionado con la salud/trastorno mental es algo caleidoscópico, confuso, de límites no claros, con definiciones y criterios diagnósticos que cambian constantemente; así difícilmente podemos aplicar los supuestos “mejores datos científicos” en el tratamiento de nuestros pacientes.

La clínica, o sea ese estar al lado del paciente, nos dice constantemente que ese objeto es tan sujeto como nosotros, y que se trata de un ser dinámico, siempre en devenir, que vive en un contexto social frente al cual nuestros esquemas previos apenas resultan ser una mezcla muchas veces inservible que engloba cuestiones técnicas, ideología, afectos e inconsciencia aproximadamente a partes iguales. A la vez, ese sujeto imposible de reducir a esquemas científicos, se nos muestra como un ser vinculado a otros seres que lo explican tan bien o mejor que los esquemas “científicos” que intentamos aplicarle. Como decía Unamuno: “¿Quién es capaz de extraer la raíz cúbica de este fresno?”<sup>16</sup>

Tenemos la suerte de realizar labores docentes en uno de estos dispositivos por los que rotan los PIR y MIR de Salud Mental durante sus últimos años de especialidad. Un espacio privilegiado donde observar de modo muy cercano, en pequeños grupos, este tipo de formación producida con pretensiones científicas. Un lugar en el que comprobar que afortunadamente, cuando estos profesionales toman conciencia del escaso arsenal terapéutico que poseen frente a la práctica clínica, buscan nuevos espacios de formación que les ayuden para moverse en ella con algo menos de inseguridad y algo más de eficacia. En no pocas ocasiones, al darse cuenta de la enorme importancia que tiene la relación personal con el paciente, constatan que su formación en este campo es absolutamente nula, lo que les obliga a buscar nuevos aprendizajes, ninguno de los cuales los recibieron ni en los planes de estudios universitarios ni durante su residencia.

Los considerados científicos al terminar la licenciatura comienzan a tener en cuenta que necesitan aprender cuestiones que les afectan no tanto en el plano intelectual como en el personal, cuestiones marcadas hasta ese momento por un sentimiento lleno de orfandad ya que, desgraciadamente, los representantes de la psicología académica nunca se encargaron de advertirles sobre ellas.

Conocemos bastantes casos de PIR y MIR que al terminar su residencia se plantean, a la vez que su orientación profesional definitiva, una formación distinta a la recibida que les permita adecuarse mejor como profesionales a su práctica clínica, para interactuar del modo más adecuado posible con ese sujeto a veces enfermo y a veces algo menos, con el que pasamos horas, meses, años... En no pocos de estos casos lo que mejor encuentran para ello es un análisis personal con un psicoanalista, que les llevará algunos años en la tarea de conocerse un poco mejor y darse cuenta, entre otras cosas, de lo fácil que es engañarse con tantas pretensiones “científicas”. Después de esta experiencia es posible que, tras otros pocos años de formación específica, decidan convertirse en psicoanalistas.

Sinceramente, dudamos muchísimo que estos psicólogos que, tras un recorrido tan largo (mucho más que el que dedicaron a su licenciatura), deciden convertirse en psicoanalistas se sientan demasiado afectados por declaraciones del tipo de las expuestas por aquel vicedecano. La mayoría llevaban más de diez años oyendo afirmaciones similares hasta que decidieron que no les servían de mucho. Y ahí están, bastante poco extinguidos mal que les pese a algunos.

---

<sup>1</sup> Véase por ejemplo <http://xoroj.com/linkrev.htm>

<sup>2</sup> Bofill y Tizón, *Qué es el psicoanálisis*. Herder. Barcelona. 1994.

<sup>3</sup> *El libro negro del psicoanálisis, Las ilusiones del psicoanálisis, Imposturas intelectuales*, etc.

<sup>4</sup> Eysenck, *Decadencia y caída del imperio freudiano*. Nuevo Arte, Thor. Barcelona. 1988.

<sup>5</sup> Popper, K., *Conjeturas y refutaciones*. Paidós. Buenos Aires. 1983.

<sup>6</sup> Vila Castellar, J. y Fernández—Santaella, M. C., *Tratamientos psicológicos/La perspectiva experimental*. Pirámide. Madrid. 2004.

<sup>7</sup> Garrido, M., Valdés, L. M. y Arenas, L. (coords.), *El legado filosófico y científico del siglo XX*. Cátedra. Madrid. 2005.

<sup>8</sup> Salas Solís, M., La explicación en las ciencias sociales: consideraciones intempestivas contra el dualismo metodológico en la teoría social. En *Rev. Reflexiones* 84 (2): 51-60, ISSN: 1021-1209 / 2005. Facultad de ciencias sociales. Universidad de Costa Rica.

<sup>9</sup> Liberman, D.: *Lingüística, interacción comunicativa y proceso psicoanalítico*. Tomo I. Galerna. Buenos Aires. 1971.

<sup>10</sup> Sánchez Casado, A., La enfermedad del terapeuta. En *La formación del terapeuta. Convergencias en Terapia Operativa Psicoanalítica*. Ed. Asociación Convergencias en Terapia Operativa Psicoanalítica. Granada. 2009.

<sup>11</sup> Guattari, F., *Cartografías esquizoanalíticas*. Manantial. Buenos Aires. 2000

<sup>12</sup> Laplantine, F., *El sujeto, ensayo de antropología política*. Bellaterra. Barcelona. 2010

<sup>13</sup> Wittgenstein, L., *Tractatus lógico-philosophicus*. Tecnos. Madrid. 2007

<sup>14</sup> Shedler, J.: *The Efficacy of Psychodynamic Psychotherapy* en *American Psychologist*, Febrero-Marzo 2010, 65 (2): 98-109

<sup>15</sup> [www.psicoevidencias.es](http://www.psicoevidencias.es)

<sup>16</sup> Unamuno, M: La disolución racional (Cap. V) en *Del sentimiento trágico de la vida*. Alianza editorial. Madrid. 2004

# Las nociones de “Agieren” y/o “enactment” en la clínica psicoanalítica actual

## Su encuadre en el marco de la Resistencia / Transferencia / Contratransferencia

César R. Galán Cueli

Los desarrollos planteados en este artículo forman parte de algunas sesiones de un curso trianual titulado “Sociología, Psicoanálisis, Grupalidad y Etnopsiquiatría” que ahora finalizamos. Me siento deudor en muchos de sus contenidos de las enseñanzas del que fuera nuestro maestro y compañero, Armando A. Bauleo, especialmente de sus seminarios donde volvíamos a trabajar la “técnica psicoanalítica” y de su visión sobre la contratransferencia, tomada prácticamente al pie de la letra de ese texto imprescindible llamado “Psicoanálisis y Grupalidad. Acerca de los nuevos objetos”. Mi agradecimiento y deuda para con Armando pero también con Gabriel Sapisochin por haberme abierto a comprender y a estudiar la noción de “enactment” y/o “agieren” en conversaciones y en textos, como su presentación del nº 42 de la Revista de la Asociación Psicoanalítica Madrid, que incluye trabajos para el 45º congreso de la International Psychoanalytic Association, en torno al texto freudiano “Recordar, repetir, reelaborar”.

Las reflexiones en torno al enactment o acting in (“actuaciones internas”) del analista, terapeuta o coordinador, vienen siendo apuntadas por la escuela del “psicoanálisis relacional” (relational psychoanalysis), cuyos orígenes remiten a D. Fairbairn, desarrollada en la Costa Este de USA (New York, Boston) e impulsada por Adrienne Harris, Lewis Aron o B. Stern, del que señalaría su reciente texto: “Partners in thought. Working with unformulated experience, dissociation and enactment” –compañeros pensando, trabajando con la experiencia informable, la disociación y la actuación interna-. En una línea cercana se desenvuelven investigadores de la Escuela de Frankfurt de la 3ª generación con la psicoanalista Jessica Benjamín en N. York o el sociopolitólogo Axel Honnet (“la lucha por el reconocimiento social”), a la cabeza.

Mucho se ha hablado y escrito tras el “retornar a Freud” que enarbó J. Lacan, centrándose todo su interés en el primer Freud, diríamos que en el Freud que está descubriendo el psicoanálisis, el Freud que “algunos llaman pre-psicoanalítico”.

Nuestra mirada de retorno es otra, se orienta a estudiar sus diferentes escritos de “técnica psicoanalítica” donde formulará la práctica viva psicoanalítica: la resistencia (1912/14), la transferencia (“recordar/repetir/perlaborar”) y, en mucha menor medida, algún esbozo de lo que posteriormente será llamado contratransferencia.

A propósito de la **resistencia** Freud habla en “**estudios sobre la histeria**” de la técnica terapéutica naciente. Sigamos las reflexiones de Freud, paso a paso:

*“... el interés que le demostramos, la comprensión que le hacemos suponer y las esperanzas de curación que le damos, deciden al enfermo a entregarnos su secreto..... **lo que encerraba en su conciencia era un secreto...**”*

*“... poco a poco aprendí a servirme del dolor provocado como de una brújula. Cuando la paciente enmudecía pero manifestaba seguir sintiendo dolores, podía tener la seguridad de que no me lo había dicho todo y **la instaba a continuar su confesión hasta que el dolor desaparecía. Sólo entonces despertaba un nuevo recuerdo...**”*

*“... a medida que el paciente describía con el mayor detalle posible el proceso provocador, **dando expresión verbal al afecto, se avanzaba y transformaba en recuerdo...**”*

*“... el vencer una fuerza psíquica, opuesta en el paciente a la percatación, se debía a **afectos displacereros: vergüenza, remordimiento, sentimiento de indignidad, dolor psíquico...**, había una repulsión frente a dichas representaciones...”*

En el recorrido Freud va trabajando las nociones de repulsión – resistencia – defensa – neurosis de defensa – conversión. Pero en el texto insiste en los contenidos de la resistencia.

“... el trabajo es **vencer por medio de la labor psíquica la resistencia a la asociación**, el apremio o presión para que surja un pensamiento, ocurrencia o una imagen..... en términos de ¿qué ha visto usted?, ¿qué se le ha ocurrido?...”

“... la representación patógena está en “un lugar cercano” y puede encontrarse por asociación asequible pues **el obstáculo es la voluntad del sujeto...**”

“... cuando entre los fines del análisis figura suprimir un síntoma susceptible de intensificación o retorno (dolores, vómitos, contractura)... observamos que **la intensidad del síntoma** (nauseas...) va creciendo conforme vamos penetrando en los recuerdos patógenos, alcanzando **su grado máximo inmediatamente antes de dar el enfermo expresión verbal a dichos recuerdos** y disminuye luego de repente o desaparece durante algún tiempo...”

Y esboza alguna de las formas de expresarse la resistencia, que va describiendo:

“... **creí que se me iba a ocurrir algo, pero nada** se ha presentado...”. Para sí dirá (“silencio dedicado a arreglar a su gusto la ocurrencia emergida mutilándola al comunicarla”).

“... ahora se me ha ocurrido algo pero **no tiene nada que ver con lo que tratamos...**”. Recuerda (“las manifestaciones más importantes aparecen acompañadas de estas superfluas manifestaciones”).

“... cuando un enfermo empieza a **hablarme despreciativamente** sobre una cosa extremo mi atención...”. Nos dirá (“al resurgir las representaciones patógenas exentas de importancia es que se ha logrado hacer de la representación enérgica una representación débil despojándola de su afecto...”). Continúa “... el paciente **lo considera nimio** pero da muestras de resistencia al reproducirlo...”

“... a veces la resistencia del sujeto se exterioriza en **la incoherencia** de los elementos mnémicos emergentes, que no surgen sino incompletos y borrosos...”

Aconseja

“... no perder de vista el rostro del paciente para poder distinguir la serenidad espiritual propia de la verdadera falta de reminiscencias, de la tensión y afecto que invaden al sujeto cuando trata de negar, impulsado por las resistencias, el recuerdo emergente...”

Y advierte

“... la resistencia no puede ser suprimida sino muy lenta y paulatinamente..... es preciso esperar con paciencia...”, pero también nos propone “...contar con el interés intelectual que despierta su curso en el enfermo, instruyéndole y comunicándole detalles del maravilloso mundo de los procesos psíquicos..... le llevamos a observarse a sí mismo con el interés objetivo del investigador, rechazando así su resistencia basada en fundamentos afectivos...”

La labor terapéutica, explicará, consiste en “... moverle a reproducir las impresiones patógenas causales, dándole expresión verbal y exteriorizando el afecto concomitante...”.

“... **la terapia no consiste en extirpar algo sino en fundir la resistencia** y abrir así, a la circulación, el camino hacia un sector que hasta entonces le estaba vedado...”

“... es totalmente **inútil penetrar directamente en el nódulo de la organización patógena** pues **no produce modificación psíquica alguna...**, la dirección es tomar a nuestro cargo la penetración en los estratos inferiores (estratos concéntricos o capas de cebolla) y dejamos al enfermo la labor periférica...”

“... no nos es dado **imponer nada al enfermo con respecto a las cosas que aparentemente ignora**, ni influir sobre los resultados del análisis ocultando su expectación...”

El mayor obstáculo al proceso terapéutico, dirá en esos momentos, es la “resistencia negativa”, cuando queda perturbada la relación entre el enfermo y el médico. Tres casos subrayan:

- el enfermo se cree “descuidado” / “menospreciado” / “ofendido” por el médico (necesidad de aclaraciones y explicaciones mutuas).
- el enfermo tiene temor a quedar “ligado en exceso al médico/terapeuta”, a perder su independencia o a llegar a depender de él sexualmente (repugnancia a dejarse influir, dolor de cabeza...).
- el enfermo tiene el temor a transferir al médico/terapeuta representaciones displacenteras (falsa conexión repetida en la transferencia).

Al trabajar la resistencia Freud se ve abocado a la transferencia. En “**Consejos al médico en el tratamiento psicoanalítico**” menciona sobre la transferencia:

“... en tanto que las comunicaciones y las ocurrencias del paciente se suceden sin interrupción, **no debemos tocar la transferencia. Solo cuando ésta se haya convertido en resistencia** y nunca antes de haber establecido con nosotros un rapport en toda regla...”

“... el primer fin es ligar al paciente a la cura y a la persona al médico...Para ello no hay más que dejarle tiempo. **Si le demostramos un serio interés apartamos cuidadosamente las primeras resistencias**, espontáneamente agrega al médico a una de las imágenes de aquellas personas de las que estaba habituado a ser bien visto. Si no adoptamos una actitud de cariñoso interés y simpatía, **si nos mostramos rápidamente moralizantes o aparecemos ante los ojos del paciente como representantes o mandatarios de otras personas, destruiremos la posibilidad de un resultado positivo...**

“... las resistencias provocadas serán tanto más intensas cuanto mayor haya sido el acierto deductivo. Hemos de procurar **no comunicar al paciente la solución de un síntoma o la traducción de un deseo hasta que comprendamos que está ya muy próximo a encontrarlo por sí mismo...**, si no es así el descubrimiento, descripción del trauma reprimido no logrará siquiera provocar la emergencia de un recuerdo...”

“... el motor de la terapia, el primer motor son las dolencias y el deseo de curación..... pero es a lo largo del análisis cuando descubrimos **las ventajas secundarias de la enfermedad**. La energía instintiva disminuye con los alivios pero, por sí sola, es incapaz de suprimir la enfermedad...”

“... las **nuevas fuentes de energía que el analista proporciona al enfermo nacen de la transferencia** –el tratamiento psicoanalítico es tal cuando la transferencia ha empleado su intensidad para vencer las resistencias- **y de la instrucción de sus procesos psíquicos...**”

Pero es en el texto **“Recordar, repetir y perlaborar”** donde la transferencia va a adquirir nuevas dimensiones y una resignificación cualitativa.

Como nos decía Armando Bauleo, el método psicoanalítico nace con la hipnosis o sugestión **“buscando una representación mental detrás del hecho”**.

En el diálogo Freud-Breuer surge la catarsis o abreación **“a la búsqueda de reproducir los procesos psíquicos de aquella situación inicial traumatizante”**.

Con su poner la mano en la frente de sus pacientes y la coacción a pensar implícita se trata de **“forzar las resistencias”**, nos dirá Freud, porque como médico y futuro analista ya ha sentido las resistencias y ha conocido **“la fuerza de la represión”**.

Con la formulación de la “regla fundamental” psicoanalítica (sin omitir lo que le repugna) se abre la vinculación de los síntomas con la situación infantil y con la represión de los impulsos sexuales y agresivos. Frente a la represión, la función de la interpretación permite ir haciendo conscientes estos impulsos.

Estaríamos en ese recorrido en el primer Freud, el esencialmente retomado por Lacan, quien reformula en términos como **“la Cosa” no está en el discurso**, la vieja reflexión freudiana de que el discurso es una ocultación. Bauleo nos recordará este momento apuntando que **“el olvido es lo que interesa”**.

Pero Freud es múltiple (hoy se habla de un 2º, 3º y hasta 4º Freud) y se siguen haciendo preguntas y cuestionamientos. Por ello en “recordar, repetir, perlaborar” nos dirá: **la “relación primordial” es “actuada” en la transferencia inconscientemente**.

Se trata, desde ese momento, en la teoría de la técnica de la escucha de:

- **el lugar en que nos pone a nosotros**
- **lo indecible** o que no puede ser dicho por no representado (gestos/comportamientos).

Volviendo al texto freudiano

“... de fondo se “recuerda” algo, que no pudo nunca ser olvidado pues nunca fue retenido ni llegó a ser consciente..... **no recuerda nada** de lo olvidado o reprimido, **sino que lo vive de nuevo**. No lo reproduce como recuerdo, sino como acto..... **lo repite sin saber que lo repite...**”

Y aclara

“... así no cuenta haber sido rebelde con sus padres sino que **se muestra rebelde**, no recuerda que investigación sexual infantil fracasó sino que **produce sueños complicados y ocurrencias confusas**, no recuerda haberse avergonzado ante

*actividades sexuales sino que se avergüenza del tratamiento y lo guarda en secreto...”, “...la compulsión a repetir en el tratamiento es su manera especial de recordar...”*

Desde este recorrido que venimos realizando podemos afirmar, con Armando Bauleo, que “la transferencia no es por sí misma más que una repetición y que con las resistencias, cuanto más intensas son, más claramente queda sustituido el recuerdo por la acción”.

Con anterioridad Freud había formulado en “**Dinámica de la transferencia**” que

*“...la transferencia nos sale al paso como la más fuerte resistencia al tratamiento siendo que, fuera del análisis ha de ser reconocida como portadora del efecto salúfero, como condición del éxito..”, y en “observaciones sobre el amor de transferencia”: “...es innegable que domeñar los fenómenos de la transferencia deparan al psicoanálisis las mayores dificultades, pero no se puede olvidar que justamente ellas nos brindan el inapreciable servicio de volver actuales y manifiestas las mociones de amor escondidas y olvidadas de los pacientes...”, pues en definitiva “...nadie puede ser ajusticiado en absentia o in efigie..”*

En este segundo texto va a puntualizar con una gran finura y tocando el meollo de la cuestión:

*“... el médico.....**contra las pasiones de poco valen los sublimes discursos** pues la paciente solo sentirá desaire y deseo de venganza... pero si su cortejo de amor fuera correspondido ella habría conseguido **actuar, repetir en la vida algo que sólo deben recordar**, reproducir como material psíquico y conservar en un ámbito psíquico...”*

Freud está explorando y descubriendo una nueva significación técnica a partir de los impasses en la cura analítica. Ante las agravaciones y, en momentos, los impasses nos dice

*“...son agravaciones necesarias pero pasajeras que sólo es posible **vencer cuando el enemigo no está ausente o no está suficientemente próximo**. En esos momentos se trata de centrar la atención en el sujeto en los fenómenos de su enfermedad, a la cual debe considerar como un adversario digno, como una parte de su propio ser, de la cual poder extraer valiosas enseñanzas para su vida posterior”...*

*“.. Se trata de una continua lucha por mantener en el terreno psíquico todos los impulsos que aquel quisiera derivar hacia la motilidad. Ha de dejarse tiempo al enfermo para ahondar en la resistencia hasta entonces desconocida para él, elaborarla y dominarla, continuando a su pesar el tratamiento conforme a la regla analítica fundamental...”*

Y aquí nos deja Freud.

Desde entonces múltiples reflexiones se vienen produciendo sobre las nociones de resistencia y transferencia, movimientos que nos llevan a pensar con A. Bauleo lo que Pontalis plantea en su libro “La fuerza de atracción”, a pensar en lo “extraño” de la transferencia (lo otro).

Se empieza a hablar de una “doble transferencia”:

- revivir lo que se dio actuándolo en el “aquí y ahora”). Actualización en el encuentro de lo ausente a la observación psicoanalítica, su presentificación.
- surgir lo que no hizo en vida o la actualidad de lo no vivido.

Ambos procesos conducirían en el analizando a la creación de memoria para lo no recordable **por no reprimido**

“Recordar, repetir, perlaborar” supone un vuelco psicoanalítico en la “teoría de la escucha”, sostiene Gabriel Sapisochin.

Ahora se trataría de añadir a la escucha de lo “dicho”, conducente al recordar lo reprimido, otro foco de escucha centrado en lo “**actual**” (**Agieren**) en un doble sentido de: **Actualización (aquí y ahora) y Actuación**.

Freud habla aquí, en “recordar...”, por primera vez de **Agieren** cuando en otras ocasiones ha hablado de “acción, actos fallidos y actos sintomáticos” en “**psicopatología de la vida cotidiana**”, de la “prioridad del acto sobre la palabra” en “**tótem y tabú**”, del “pensar como acto imaginario de prueba” en los “**dos principios del suceder psíquico**”.

Son sin embargo ciertas ambigüedades de Freud, por el momento social y de desarrollo teórico de sus descubrimientos, en la consideración del agieren o puesta en acto como accidentes indeseables (acting

out) lo que ha hecho oscilar la escucha psicoanalítica entre dos extremos: por un lado una escucha que prima lo recordado verbalmente, por otro la escucha de lo afectivamente vivenciado en el aquí y ahora que atribuye retroactivamente otro significado al pasado (Ver G. Sapisochin. nº 42 revista APM)

Tradicionalmente lo deseable, desde el punto de vista de la teoría de la cura, ha sido favorecer la verbalización limitando al máximo la repetición puesta en acto.

Hoy sabemos que la escucha no se sitúa ni del lado del paciente ni del lado del analista sino en el encuentro de las dos comunicaciones contenidas en el espacio potencial que se despliega entre ambos, limitado por el encuadre que es el guardián de la asimetría funcional de la pareja analítica.

El **agieren** es un tipo de funcionamiento del psiquismo tendiente a representar de una manera particular, más acá del pensamiento verbal. Gabriel Sapisochin nos plantea el agieren como:

*“¿No sería una nueva forma de jugar con la realidad, deviniendo un espacio imaginario donde será puesto en acto un nuevo objeto a escuchar creado entre los posicionamientos inconscientes de cada miembro de la pareja analítica?”.*

Con T. Odgen estaríamos hablando de ese *tercer objeto analítico puesto en acto en el proceso (Sapisochin)*, cuya vida imaginaria separa y une las subjetividades de los dos participantes. Sería una puesta en acto transferencial o contratransferencial que requerirá, “a posteriori”, la narrativización verbal por parte del analista en la forma de interpretación.

En este debate se encuentran hoy intersubjetivistas (relacionales e interaccionistas), postlacanianos, postkleinianos y postpsicólogos del Yo, algo que Armando Bauleo nos apuntaba en sus diferentes lecturas sobre la contratransferencia.

Armando insistía en que en los escritos técnicos de Freud ya se apuntan elementos que tienen que ver con lo que posteriormente constituirá la contratransferencia.

En **“consejos al médico”** habla de la **“atención flotante”** (Bion profundizará esta noción llevándola a “sin memoria ni deseo”), en **“Porvenir de la terapia psicoanalítica”** de **“autoanálisis”**, en **“Análisis terminable e interminable”** de **“reanálisis”** cada 5 años pues las estructuras psíquicas del analista sufren modificaciones al tratar con pacientes.

Conviene recordar que en su recorrido hacia el descubrimiento del inconsciente y del desarrollo de la técnica psicoanalítica, Freud ha construido su teoría y método en diálogo con Fliess, ha participado de los conflictos relacionales y terapéuticos de Jung/S Spielrein y de Ferenzci con su mujer Enma Palos y su suegra en análisis, ha sabido y discrepado del análisis mutuo entre Groddeck y Ferenzci y, en el grupo de los miércoles, Stekel ha formulado los “puntos ciegos” o el no poder ver en los otros los problemas que yo tengo. Son estas las primeras intuiciones sobre el papel que juega y jugará en el futuro la contratransferencia.

Siguiendo casi al pie de la letra el artículo sobre la contratransferencia de Armando Bauleo conviene recordar que el naciente trabajo sobre la contratransferencia se paraliza entre los años 1930/50 (muerte de Freud y 2ª guerra mundial, aún cuando en Londres se desarrollan las Controversias Melanie Klein / Anna Freud).

Es precisamente una kleiniana disidente Paula Heimann, quien reanima las reflexiones al sostener que *“los elementos de la contratransferencia pueden ser premonitorios de lo que le pasa al paciente. El sentimiento del analista como indicio.”*. Paralelamente Racker en 1948 e Ida Macalpinó se han preguntado por la transferencia del analista y por los disturbios del analista en su sentir contratransferencial.

Tres posiciones van decantándose desde entonces:

a.- tradicionales:

- o Glover (1953/54) –“técnica de psicoanálisis”-. Encuesta a analistas sobre sus afectos con los pacientes y concluye que *“la contratransferencia es un problema del analista resistencial, a eliminar”*.

- A. Reich. La contratransferencia hay que entenderla como *“un exceso de sentimientos que hablaría de culpabilidades y de dificultades del narcisismo, que hay que evacuar”*.

La posición común de los llamados “tradicionales” es que las vivencias contratransferenciales son *“cuestiones que hay que llevar a análisis del analista para eliminarlas. El analista es un cirujano que refleja lo que pasa”*.

b.- relacionales:

- P. Heiman y W. R. Bion. A través de la *identificación proyectiva* entendida como un *modo de comunicarse*, los sentimientos que provoca en el analista son algo que está en juego en la relación y a elaborar.
- L. Grinberg. Formula la *contraidentificación proyectiva* del terapeuta que le *permite captar en el otro lo que le sucede* y que hace necesario el analizarlo con un tercero o en autoanálisis.
- Money Kirlé. El paciente puede *excitar imágenes* en el analista para que éste *las sienta y las vea*.

Para los “relacionales” el analista vive en propia carne lo que es proyectado por el paciente y ha de analizarlo para poder devolverlo al paciente y elaborarlo.

c.- interaccionistas:

- W y M. Baranger. La noción de *campo psicoanalítico* o *fantasías construidas en conjunto en la relación terapéutica*. Se trata de trabajar en esas fantasías en común.
- D. Winnicott: formula el problema de *la ilusión y de la desilusión* (poder desenvolverse entre uno y otro), el silencio o la no verbalización y *el papel del juego como expresión de creación espontánea* (técnica del *squiggle*).
- H. Searles: la relación entre terapeuta y paciente es de *inconsciente a inconsciente*. Formula en su artículo **“como volver loco al otro”** que el paciente enfermó por ser terapeuta de la familia (para satisfacer deseos de papá y mamá). El paciente intentaría actuar como terapeuta del analista en una primera parte, algo que se revierte posteriormente si el analista es capaz de elaborarlo y devolverlo.

Los “interaccionistas” hablan, de últimas, de una comunicación de inconsciente a inconsciente y de creación de algo nuevo en el proceso compartido.

Hay, con ello una nueva mirada a las emociones del terapeuta en su vinculación con los pacientes y/o analizando.

Armando nos recuerda las preguntas sobre las emociones que se plantean los postkelinianos, Bion y Searles.

Bion reflexionaba en el artículo **“sobre la arrogancia”** en torno al *aburrimiento* del terapeuta en sesión (es estúpido no ser curioso) y plantea, a modo de hipótesis, que ese sentimiento vital del terapeuta quizá tiene que ver con que el *paciente actúa en la transferencia el niño no deseado* y lo mete dentro del analista.

Searles sentado a la cama de los esquizofrénicos, ante *la fatiga en la relación*, se preguntaba por sus respuestas y sentimientos:

- su intentar unir lo desconectado, agotador
- el humor que sentía de lo que le decía el otro frente al “humorismo” del no poderse divertir
- las transferencias amenazadoras del sentido de identidad personal del terapeuta.



**REVISTA DE PSICOANÁLISIS Y PSICOLOGÍA SOCIAL**  
Año 2 | Nº 2 | Madrid 2011  
Edición PDF  
ISSN: 1989-6174

Una nueva mirada a las emociones a elaborar por el analista/terapeuta de hoy día, del afecto suscitado que le obliga a pensar y así poder poner en relación emociones que se presentan cual dupla en su interior como: rabia / venganza, indiferencia / cólera, apatía / sarcasmo, desilusión / sentirse vacío, aburrimiento / arrogancia, entusiasmo / creencia, refunfuño / caducidad...., y que nos hablarían cual "enactments del movimiento terapéutico en juego.



## “El Grupo Operativo en la Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales y Humanidades”<sup>1</sup>

Pilar Errázuriz Vidal

Por los campos sembrados de posibles objetos de investigación –en especial los grupos vulnerables–, pululamos investigadores e investigadoras en Ciencias Sociales y Humanas con una cierta dosis de ingenuidad y, por cierto, una gran dosis de buena fe. Pero corremos el riesgo de tropezar con la omnipotencia: creernos sujetos legitimados por el saber académico cuya curiosidad está justificada por el aporte que realizamos a nuestra disciplina, a nuestro país, en fin, a la humanidad entera. Acuñamos hipótesis, construimos imaginarios y sofisticadas técnicas que atrapan las respuestas de los sujetos como si fueran mariposas en una red. Luego, disponemos nuestros hallazgos bajo una ceñuda objetividad, clasificamos por colores, por morfología y perfil, convencidos y convencidas que estamos tocando con un dedo mágico la “Verdad Social”. A continuación, registramos rigurosamente nuestras abstracciones en informes adornados por cifras, gráficos, crónicas anunciadas y otros ingredientes, habiendo cumplido una misión de búsqueda y rescate de retazos de vida de nuestros objetos de investigación como en una serie sartriana. Objetos intercambiables, caras difuminadas, nombres y propósitos que pueblan de fantasmas nuestras aulas.

Es esta la perspectiva de investigación que la Epistemología Feminista critica. Desde los Estudios de Género hemos renunciado a la noción de objetividad, tan falaz como ilusoria, cuando se trata de encuentro entre sujetos; o en general, cuando se trata de la percepción de lo que suponemos la realidad. Asimismo, hemos archivado el término de objetos de la investigación para intentar una participación protagónica de los sujetos que colaboran en nuestro quehacer. Sin embargo, esto también es ilusorio. Sabemos que se genera una relación de poder entre sujetos que investigan y objetos que son investigados aunque les pongamos otro nombre. Nosotros y nosotras que nos preparamos para ir a terreno a explorar las subjetividades contamos con muchas ventajas: la mayor de todas es la inspiración de la profecía cumplida que llamamos elegantemente ‘comprobación de la hipótesis’. La segunda es que no participamos de manera simétrica en la recolección de hilos y tejidos de relatos: desembarcamos con efecto sorpresa, pisando fuerte y en nombre de la tan augusta ciencia que debe acallar cualquier resistencia. Interrogamos; suavemente, claro está; anotamos o grabamos; respetuosamente, claro está; luego nos despedimos amablemente y partimos con nuestro tesoro debajo de la toga de nuestra disciplina como cazadores furtivos. Impecable procedimiento, ético sin duda, pero no vinculante. Interrogamos, suponemos, opinamos, pero permanecemos ajenos/ajenas. Yo, sujeto neutro, como si no fuera mortal, como si no sufriera de nada, como si los mandatos de género y clase no me condicionaran en el encuentro con los demás; yo, investigadora en ciencias sociales y humanas sobrevuelo las realidades, construyo catastros y documentaciones desde un cuerpo glorioso, inasible, imperturbable. Por último, para nuestra tranquilidad, nos espera una oficina que nos habla de libros, papeles y tradiciones académicas que desdibujarán la experiencia vivida por intensa que haya sido. El canon nos indica que lo que no podemos olvidar, porque es lo que importa, son los informes, las cifras, las frases textuales y, por sobre todo, sentir que estamos participando en un quehacer social. Esto es lo que el sistema nos exige, en especial los tan codiciados proyectos concursables que se ocupan más de la rendición de cuentas, de las cifras y porcentajes que de los sutiles contenidos de la investigación.

En esta rotunda crítica dos perspectivas nos animan, aquella heredada de la psicología social de Pichon Rivière, de sus conceptos dialécticos y vinculares, así como aquella de la epistemología feminista que considera la relatividad de toda investigación porque reconoce –al igual que la física cuántica– la influencia de los y las investigadores/as en el encuentro con los sujetos y en los resultados del proceso. Ambas escuelas proponen

---

<sup>1</sup> Conferencia leída en I JORNADA INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN PSICO-CIUDADANA EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES del PROYECTO ANILLO DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS DE GÉNERO Y CULTURA, SOC 21, FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES, UNIVERSIDAD DE CHILE, el 24 de agosto 2010.

interactuar con los sujetos en pequeños grupos, Grupos de Autoconciencia en el caso del feminismo, Grupos Operativos en psicología social. Ni una ni otra aproximación al trabajo en pequeños grupos es neutra o inocente. La intención es generar espacios para el desarrollo de la subjetividad política de los participantes, es la oferta de un lugar de palabra y representación lo más “a salvo” posible de las influencias depredadoras, tanto internas como externas. Efectivamente, si escuchamos con atención nuestro mundo interno, advertimos un murmullo generado por el grupo que nos habita y nos constituye. El guión de nuestro grupo interno vacila entre los propósitos más feroces de los depredadores y los más auspiciosos de nuestros hados y hadas madrinas. Pero, no solo de mundo interno vive el sujeto sino también de mandatos de las instituciones de lo simbólico, de coyunturas políticas, de imaginarios sociales que interactúan con los depredadores internos más a menudo que con los hados y hadas madrinas. Depredadores internos y depredadores externos constituyen un club al que hay que recurrir a diario para transar pensamientos, palabras y obras. Si no son los unos que censuran, son los otros. El contubernio a veces es flagrante y reconocemos en lo externo lo interno o quizás proyectemos los fantasmas que se enroscan en alguna norma o en algún mandato coercitivo.

Nada fácil nuestro devenir, nada fácil nuestra andadura cotidiana, nada fácil navegar desde el alfa al omega del día. Y es este devenir de los sujetos, incluyendo nuestra emulsión particular, al que accedemos investigadores e investigadoras, aquel que observamos, rescatamos, coleccionamos. Por lo tanto estamos frente a un panorama que es fuerte y frágil a la vez. Es fuerte porque carga conflictos, contradicciones y ambivalencias, y es frágil porque está atravesado por aprensiones, presagios e inquietud.

Cuánto riesgo corremos, a pesar de nuestra buena fe, a pesar de la ética que nos anima, a pesar de una legitimidad que nos justifica. Corremos el riesgo de ejercer una iatrogenia con la intrusión en la vida de los participantes en la investigación. Agitamos las representaciones de los y las sujetos sujetos a nuestro interés por sus respuestas, los colocamos bajo el foco de atención académica que halaga su narcisismo, y luego los dejamos en un terreno de nadie elaborando y rememorando la peculiar experiencia. Todo ello ¿A cambio de qué? ¿Solo a cambio de prestarnos como receptores de una catarsis individual o colectiva? Pensamos que no es suficiente ofertar solo un espacio catártico. Planteamos un trueque a modo de beneficio para los sujetos de la investigación: a cambio de la intrusión en sus vidas y de los fragmentos que nos regalan, ofrecemos un proyecto de construcción y reconstrucción de espacios ciudadanos poniendo nuestros instrumentos a su disposición.

De la epistemología feminista nos inspiramos en el concepto de objetividad dinámica que supone considerar nuestra propia subjetividad en el campo interactivo de la investigación. Asimismo tenemos en cuenta el *stand point* de los y las investigadores/as, es decir desde donde intervenimos, desde donde hablamos, portadores de un cuerpo, de un sexo, de una determinada apariencia que corresponde a nuestra performance del género, de la clase, de la raza y de la opción sexual. Por una parte sospechamos que solo podremos escuchar a los sujetos de la investigación desde lo que somos y desde donde estamos y hasta donde hemos llegado en nuestro proceso subjetivo. Por otra, no podemos escamotear el hecho de que se establece una relación de poder con los sujetos investigados. La estructura de una investigación desde su inicio ha situado al “objeto” de investigación en el lugar “otro”, el “otro” del sujeto que conduce la maniobra. Se instituye la asimetría en tanto irremediable. Cómo, entonces, al menos, mitigarla. Desde nuestro punto de vista una forma sería la oferta de un espacio para la voz y la palabra de los sujetos sin condicionamientos previos explícitos o manifiestos, sin la direccionalidad obsesiva de buscar la profecía anunciada. Establecer un diálogo vinculante entre investigadores e investigados y una devolución sistemática de los hallazgos puede dar cuenta de mayor horizontalidad. En cierta medida situarse con esta perspectiva frente a los sujetos puede compensar el vínculo jerarquizado, cualquiera sea la disciplina que nos anima y la técnica que empleemos.

En psicología social privilegiamos la técnica de Grupo Operativo de Pichon Rivière que se sitúa en una perspectiva vinculante. Se oferta un espacio para desarrollar un co-pensamiento entre los sujetos que participan en una investigación y el coordinador o coordinadora solo establece su presencia en calidad de guardián de la tarea. Y ¿Cuál es esta tarea? La primera tarea que propone la perspectiva psicoanalítica en los Grupos Operativos no es menor: se trata de la pretensión de desenmarañar los contenidos latentes e inconscientes de los propósitos que emergen durante la multiplicación narcisística y el intercambio de ideas en el trabajo grupal. Sutil y difícil tarea, que se propone construir para los sujetos una burbuja para la



deconstrucción de las creencias, prejuicios, estereotipos y mandatos de género y clase, así como desenmascarar en todo ello la violencia simbólica. La segunda tarea consiste en la contención de las ansiedades y de los miedos que van asociados al material emergente. Por último, una tercera tarea es la de construir un modelo dialéctico de participación en un espacio en que el secreto grupal, la mutua representación interna y la multiplicación narcisista sirvan de referente para el desarrollo de la subjetividad política. La tarea, como un todo, consiste en generar un espacio para *estar-hacer-pensar* con otros, como bien lo expresa la psicoanalista Ana Fernández, ofreciendo una experiencia de horizontalidad y de democracia directa en plenarios que completen las dinámicas de pequeños grupos o en Grupo Operativo amplio.

Ahora bien ¿Qué entendemos por subjetividad política? Complejo definirlo en dos palabras. Sugiero que nos representemos una subjetividad que puede divisar aquellos resquicios no cooptados por las triquiñuelas del sistema, aquello de nuestra identidad que no se identifica totalmente con lo que se dice que somos o que debemos ser. Imaginemos un ejercicio de deconstrucción y cuestionamiento de los destinos precarios que –en cuanto pueden- nos atrapan simbólicamente y materialmente en jaulas de subordinación y marginación. Explorar los márgenes de lo reprimido más allá de la sujeción de la biopolítica y del panóptico de las instituciones hegemónicas es uno de los ejercicios para la construcción de la subjetividad política. Las estrategias de dominio no desaparecerán por estos procedimientos, pero facilitar un espacio para ensayar liderazgos y representarse los cambios sociales es una condición necesaria para iniciar un proceso de generar grupos de autogestión. Un ejemplo consiste en el trabajo que nuestro Proyecto Anillo ha iniciado en la VI región para la reconstrucción del terremoto. Deficiencias jurídicas, dificultades burocráticas, poca disponibilidad del Estado mantienen a una gran parte de la población en condiciones de desprotección. Solo las agrupaciones de pobladores, la creación de colectivos, el empoderamiento de los actores sociales pueden debatir con los obstáculos. Esta proyección necesita gimnasia y ejercicio representacional para la participación ciudadana.

Nuestra propuesta es entretejer la psicología social con la práctica ciudadana, es explorar las subjetividades con la consiguiente apropiación identitaria, en fin, generar un espacio que estimule la creación de colectivos y refuerce el tejido comunitario. Solo así habremos roto el círculo de poder y asimetría que suele caracterizar a las investigaciones en ciencias sociales y humanas.

# La psicopedagogía desde una perspectiva operativa

Luis García Campos

Podemos pensar en la psicopedagogía como en el ámbito científico que estudia al sujeto que aprende en un contexto determinado. Su marca fundamental se establece en una doble vertiente, que podemos representar en un eje temporal y otro espacial: el eje temporal implica una visión de proceso en la que el movimiento (o su ausencia) son esenciales, representarnos el aprender implica entender su desarrollo en el tiempo; en el eje espacial cualquier indagación remite a una situación dada: sólo es posible investigar el comportamiento humano en relación al contexto en el que se produce. Si bien en estas páginas vamos a referirnos fundamentalmente a situaciones de aprendizaje ligadas al entorno escolar, no pensamos que ese sea el límite del campo psicopedagógico: en contextos estructurados o espontáneos, en edades diversas, en situaciones determinadas por la afectividad se producen (o no) aprendizajes y son todos ellos posibles espacios de investigación e intervención psicopedagógica.

Entendemos el aprendizaje como un proceso social (Pichon-Rivière, Vigotsky) en el que participan de forma inmediata (relación profesor-alumno) o mediata (libro, ordenador...) elementos interpersonales determinados por un concreto marco cultural (el aula, la televisión, la biblioteca...). Y desde esta perspectiva es el vínculo intersubjetivo (con otros, entre otros) un condicionante básico de cómo se es humano, de cómo se aprende y de cuáles pueden ser los obstáculos frente a la realidad. Es un vínculo en el sentido pichoniano<sup>1</sup>, que se articula en un proceso triangular: cuando menos entre quien aprende, quien enseña y el contenido de ese aprendizaje<sup>2</sup>.

## Psicopedagogía de los ámbitos

Se trata de un modo de acercarse al aprendizaje desde múltiples entrecruzamientos y para ello requerimos de un instrumento conceptual específico, la Teoría de los Ámbitos de Bleger<sup>3</sup>. Desde esta teoría se plantea una psicología que requiere para el análisis y la comprensión de la conducta atender a los ámbitos psicosocial, psicodinámico, institucional y comunitario.

Desde una experiencia que comienza siendo corporal (Alicia Fernández<sup>4</sup>), el aprendizaje se desarrolla afrontando y enfrentando realidades. Partiendo de necesidades se establecen dinámicas *psicosociales* en las que se integran deseos, representaciones, comportamientos... Todo un proceso hecho con otros y sostenido por otros. Un proceso social que permite la constitución de la subjetividad, del individuo, a través de una red de vínculos que surgen en la relación con otros y que permiten la construcción de un mundo interno y otro externo, vínculos en los que se articula una clara y compleja relación con las formas de responder ante las necesidades y el mundo, formas de aprender.

Y estos sujetos se vinculan con otros sujetos y organizan entramados *sociodinámicos*. Es el ámbito de lo grupal, entendido como una forma de pensar las relaciones humanas, que trasciende los grupos físicos y se articula en múltiples representaciones internas e institucionales<sup>5</sup>. Sería el grupo el espacio natural de socialización y aprendizaje, primero el grupo familiar, después para nosotros el grupo-clase. Aquí la tarea y los roles serán determinantes para configurar el proceso grupal. La articulación producida por la mutua representación interna de los integrantes será una característica de esta forma de entender lo grupal. No podemos equiparar psicosocial con personal y sociodinámico con el grupo. Los vínculos son interpersonales, los grupos a veces son referencias que una persona porta y utiliza también en soledad, pensemos si no en el momento en el que un profesor repasa su propuesta de trabajo para su próxima clase: ahí está presente el grupo como referente básico, valorando sus condiciones, sus características, sus problemáticas...

Y esos procesos se producen en entornos determinados, ligados a contextos sociales concretos en los que intervienen otras personas y otros grupos. Así llegamos al *ámbito institucional*. Podemos representar este

<sup>1</sup> Pichon-Rivière, E., *Teoría del vínculo*. Editorial Biblioteca Nueva. Buenos Aires, 1972.

<sup>2</sup> Souto, M., "El acto educativo", en *Hacia una didáctica de lo grupal*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1993.

<sup>3</sup> Bleger, J., *Psicohigiene y psicología institucional*, Editorial Paidós, Buenos Aires.

<sup>4</sup> Fernández, A., "Lugar del cuerpo en el aprender", en *La inteligencia Atrapada*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1987.

<sup>5</sup> Fernández, A.M. *El campo grupal, notas para una genealogía*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2002.

ámbito como un entramado de relaciones, influencias, fracturas y conflictos entre diversos grupos que se organizan vinculados entre sí. De las muchas formas de pensar lo institucional aquí recurrimos a una definición de mínimos útil para nuestros presupuestos: contemplamos la institución como un grupo de grupos que interrelacionan entre sí generando efectos diversos. Esta descripción no permite reducir la institución a un sumatorio. Pensemos en un Instituto de Secundaria y su organización: departamentos, personal no docente, grupos-aula, equipo directivo... pero a su vez muchos de sus integrantes participan de dos o más de estos grupos: delegados de aula, consejeros escolares, participantes del equipo de mediación, integrantes de la mesa local de educación... lo que rompe la linealidad del sumatorio e introduce –otra vez- la complejidad como característica de las dinámicas que van a producirse en la institución. Además debemos destacar un aspecto enunciado por Marta Souto<sup>6</sup> en el contexto escolar, las formaciones grupales. Según esta autora es posible reconocer en los usos y los discursos de cada centro determinadas tareas educativas que estructuran la organización, el comportamiento y los valores de la institución más allá de las programaciones y las declaraciones de intenciones. Así se plantean centros educativos organizados por el éxito académico, otros por el orden y la disciplina, otros por el terror y el miedo al caos.

Sobre el plano descrito, el de la institución, el *ámbito comunitario* se determina por integrar en un territorio las correspondencias entre las diversas instituciones que de un modo u otro determinan el hecho de aprender. En lo comunitario también incluimos el sustrato ideológico que conforma los estilos de relación y las formas de actuación de las personas, grupos e instituciones que incluye. Y si aquí mencionamos lo político como uno de los planos en los que la comunidad se conforma y expresa, no podemos dejar de señalar que en todos los ámbitos mencionados también se van a establecer relaciones de poder. Recordemos a Foucault<sup>7</sup> cuando plantea las relaciones indisolubles entre saber y poder, cuestión que ha sido desarrollada con posterioridad y de una forma específica al analizar los espacios educativos.

Cabe la posibilidad de entender esta descripción del campo social como un juego de muñecas rusas, en el que cada ámbito se inserta en el siguiente sin más relación que su carácter contenedor. Nosotros no podemos defender ese planteamiento. Desde aquí la pensamos como una constante dinámica de articulaciones y tensiones que dificultan y posibilitan la construcción de esquemas conceptuales que son herramientas de acción personal y colectiva.

### Trabajar hipotéticamente, incluyendo lo latente

Desde este modelo de entender el aprendizaje podemos tratar de ubicar el papel del psicopedagogo, como alguien que investiga y elabora hipótesis sobre los procesos de aprendizaje y las condiciones, dispositivos o escenarios en los que se produce o se pretende inducir (enseñanza). Y hablamos de hipotetizar porque partimos del paradigma lewiniano, tan extendido en las ciencias sociales, que supone que el aprendizaje sobre una situación se produce a través de una práctica reflexiva entendiéndose que ante cualquier situación de cambio se produce un movimiento reactivo y contrario: la resistencia al cambio. Definimos así al psicopedagogo como un agente de cambio, cuya actividad se centra en trabajar con personas, grupos, instituciones y comunidades para generar aprendizaje, lo que es para nosotros sinónimo de cambio, exactamente adaptación activa a la realidad.

Recordando que Lewin declaraba que no le era útil una ciencia que sólo produce libros, se trata de hipótesis que se verifican o falsean desde la intervención de manera que la secuencia investigación-acción-investigación no acaba nunca e implica trabajar con hipótesis que sólo son contrastables operando, observando qué pasa cuando se interviene. En educación Stenhouse<sup>8</sup> ha realizado significativos desarrollos de este modelo de trabajo en escenario escolar y el lugar del maestro que construye un saber desde su práctica. Elliott<sup>9</sup> también ha desarrollado este esquema introduciendo importantes elementos grupales e institucionales.

Desde la concepción operativa la secuencia es existente-interpretación-emergente. La lectura e interpretación funcional de una información, material o acontecimiento en el contexto educativo es una herramienta fundamental del trabajo del psicopedagogo. Una peculiaridad del modelo operativo es la atención a los elementos latentes que aparecen en la secuencia. Sánchez Casado y Castilla<sup>10</sup> recogen en

<sup>6</sup> Souto, M. *Las construcciones sociales en la escuela*, Paidós/Mec. Madrid, 2000.

<sup>7</sup> Foucault, M. *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, Madrid, 1976.

<sup>8</sup> Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del currículum*, Morata, 1985.

<sup>9</sup> Elliott, J. *La investigación acción en educación*, Morata, Madrid, 1992.

<sup>10</sup> Sánchez Casado, A. y Castilla Cabrera, A. *Latente Grupal*. En Revista Huellas nº 1, 2009.

un reciente artículo esta consideración desde el modelo operativo. Entre sus páginas recuerdan la siguiente expresión de Freud para hablar de los contenidos manifiestos y latentes de los sueños:

*...Las **ideas latentes** nos resultan perfectamente comprensibles en cuanto las descubrimos. En cambio, el contenido manifiesto nos es dado como un jeroglífico, para cuya solución habremos de traducir cada uno de sus signos al lenguaje de las ideas latentes. Incurriríamos, desde luego, en error si quisiéramos leer tales signos dándoles el valor de imágenes pictóricas y no de caracteres de una escritura jeroglífica<sup>11</sup>.*

Desde este plano el trabajo psicopedagógico entraña la necesidad de realizar hipótesis interpretativas que nos permitan investigar sobre esos significados no reconocidos de las demandas de las que nos hacemos cargo. Y se trata de una búsqueda de significados compleja en la que podemos encontrar que a un mismo enunciado-problema se asocian numerosas variables y múltiples implicados. Pensemos en el capítulo siete de la mencionada obra de Freud "La interpretación de los sueños", recurramos a los conceptos de condensación y desplazamiento. Lo que emerge en un contexto educativo puede concentrar múltiples significados y referentes (un conflicto escolar como conflicto familiar, un problema de disciplina como una fractura institucional...) Emergencias que no inconscientes sino latencias. Entendamos que ante esta forma de entender los hechos en los contextos educativos debemos realizar dos lecturas integradas de lo que late, lo que vuelve y se repite hasta que se transforma, pensando así que el latente a investigar implica una repetición que es un no cambio, un no aprendizaje con el que trabajar para transformarlo en otra cosa que genera aprendizaje y cambio (personal, social, institucional...). Lecturas que impliquen pensar a la vez en el eje vertical y en el horizontal de lo que late.

#### **Pensar lo vertical y lo horizontal en las situaciones de aprendizaje**

Desde otra perspectiva, la cuestión de la condensación nos lleva al análisis de los planos vertical y horizontal de toda situación social. Cualquier hecho, comportamiento o mensaje en un aula va a remitir a un plano *vertical*, que atañe a su protagonista, su historia y su subjetividad. Además tendremos una lectura complementaria, *horizontal*, que nos lleva a entenderlo como una expresión grupal o institucional y que nos obliga a comprender la situación desde esos ámbitos. En una clase de apoyo el profesor proyecta una película sobre un adolescente que tiene grandes aptitudes matemáticas y un insuficiente control de impulsos emocionales, la obra se ve en varias sesiones y el alboroto del grupo crece progresivamente. Al final el nivel de ruido hace que el profesor corte la proyección, en el momento en el que el protagonista desvela que fue víctima de repetidos malos tratos en su infancia... Semanas más tarde, entrevistando a uno de los alumnos de ese grupo, Joaquín, recién llegado de Ecuador, por mostrar problemas de comportamiento, uno de los orientadores del centro recoge que este alumno es sancionado con agresiones físicas en su casa. Ese chico tiene también arrebatos incontrolados de agresividad que le arrastran a situaciones inmanejables y que coartan su rendimiento escolar. Desde ahí aparece una nueva forma de pensar la dificultad para escuchar públicamente un relato como el que presenta la obra cinematográfica, una nueva forma de significar el comportamiento grupal.

Así, proponemos investigar lo latente como expresión de las intersecciones de lo vertical y lo horizontal, integrar una lectura compleja del "sujeto en situación", preguntándonos cómo el problema enunciado, la situación de trabajo psicopedagógico propuesta remite a la vez a planos múltiples y encadenados, cómo la situación de un alumno en un aula además de tocarle en su historia particular es una expresión grupal, cómo puede obedecer a coordinadas de conflictos e historias institucionales... El conflicto personal del alumno mencionado, con una historia personal surgida desde su trama familiar, se entronca con un espacio grupal en el que su conflicto se acoge y presenta, se dramatiza y resignifica: los códigos de agresión se organizan también en uno de los subgrupos de varones de la clase, se producen nuevos altercados y dificultades para manejar conflictos que tienen los puños como lenguaje. En estas situaciones la intervención psicopedagógica debe asumir el compromiso de esclarecer campos y resituar líneas de tensión, para impedir que los significados y sentidos se obturen en la depositación masiva: el chivo emisario, el portavoz... Todo colocado de un modo irresoluble, de una forma o con un continente que no permite drenar, comunicar, compartir significados.

Desplazamientos también en el plano horizontal cuando se deposita en el espacio escolar (en el rendimiento o en la conducta como problemas) las situaciones de dificultad que son depositadas por un grupo familiar en uno de sus miembros más jóvenes. Esta situación mal enunciada, tomada por su superficialidad (manifiesto) pone al centro educativo ante un problema irresoluble. Si lo que se juega, por ejemplo, es la dificultad para asumir los costes de la experiencia migratoria de todos los miembros de la

---

<sup>11</sup> Freud, S. *La interpretación de los sueños*, Obras Completas, Biblioteca Nueva, Madrid, 1900.

familia y es el hijo más joven en que expresa esta inadecuación en el escenario escolar, la intervención psicopedagógica debe facilitar relecturas que permitan redefinir el problema y recolocar ansiedades y conflictos. En términos comunitarios, experiencias como estas son las que justifican el establecimiento de dispositivos abiertos dirigidos a familias, jóvenes, mujeres... y que en la escuela toman forma a través de la organización de programas de acogida donde además de poder mostrar instalaciones o presentar al alumnado de nueva incorporación a sus compañeros, se crean espacios para verbalizar, compartir y elaborar las vivencias asociadas a la experiencia migratoria.

Otro ámbito de intervención frecuente en psicopedagogía y que tiene que ver con las articulaciones horizontales es la cuestión que Ana María Fernández enunció como el problema del grupo-isla<sup>12</sup> que tan frecuentemente encontramos en educación. Una perspectiva reduccionista tiende a atribuir al grupo-clase un valor de unidad explicativa a los fenómenos que en ocasiones ocurren en su seno cuando lo que es preciso para poder entender –e intervenir- en la dinámica del grupo son las condiciones institucionales que la sustentan. Por ejemplo, un grupo de chicos y chicas con un alto grado de inadaptación que viven su agrupamiento como un movimiento de aislamiento escolar (separarlos de las “manzanas sanas”) pues difícilmente van a modular su conducta o a aprender algo si no se revisa su posición institucional. Bien al contrario, es fácil que sólo a través de “devolver” la agresión puedan sentirse capaces de resistirse a la etiqueta estigmática que sienten como una atribución escolar.

Y desde ahí podemos enunciar el trabajo del psicopedagogo: transformar los enunciados del problema para poder compartirlos y repartirlos. Algo así decía Funes<sup>13</sup> cuando proponía que la tarea del orientador es la traducción: facilitar que varios de los implicados puedan entender y compartir los sentidos de un hecho en el marco de sus distintos lenguajes. Entender desde la familia los márgenes y el papel de lo escolar, poder representarse en el aula las condiciones y límites del aprendizaje que surgen más allá del recinto escolar; poder transmitir a un menor que sus mayores no pueden hacerse cargo de ciertas funciones pero que van a comprometerse en otras, que pueden esperarle, que van a hacer lo que esté en su mano para transformar las variables y condiciones que lo aprisionan. En nuestro código esta capacidad “traductora” nos remite a la cuestión de potenciar esquemas de referencia compartidos que permitan entender y discriminar tanto las situaciones-problema como el lugar y el papel de los diversos roles, agentes y sujetos implicados.

El problema de la horizontalidad en nuestra perspectiva conlleva analizar los diversos planos, ámbitos, que se articulan, complementan, chocan, se enfrentan o empujan en direcciones múltiples. Aquí se abre la dimensión social de la realidad humana que requiere de un esfuerzo de integración de la complejidad: ni eximir por los condicionantes sociales, ni sobredimensionar el lugar del sujeto. Todo lo contrario. Y es que no es posible entender lo uno sin lo otro: representarse al sujeto sin su situación, ajeno al contexto en el que determinada conducta o aprendizaje cobran sentido es una ingenuidad o un acto de perversa prevaricación. Suponer protagonismos sociales ajenos a sus sujetos activos es un gesto de romanticismo irreflexivo. Es en el pliegue entre sujeto y situación donde el psicopedagogo puede replantear condiciones, códigos y mensajes de manera que su investigación sea en sí acción: redimensionar, redistribuir, recolocar acciones, causas, efectos, visiones e interrelaciones es tanto un acto de saber como de hacer, un camino de transformación que busca promover el aprendizaje como cambio y que afecta no sólo al alumnado aprehendiente sino a todos aquellos agentes comprometidos y condicionantes de la comunidad en la que alguien aprende o vive la dificultad de hacerlo.

## El grupo como espacio de investigación y elaboración

Desde la concepción operativa de grupo, es el espacio grupal donde resulta más accesible investigar y trabajar sobre los entrecruzamientos de lo vertical y lo horizontal de los procesos en los que las personas aprenden en el marco de las instituciones. Y resulta evidente que la organización escolar se apoya constantemente en la contención grupal: equipo directivo, claustro, departamentos didácticos, grupo-aula... Esta realidad implica diversas líneas complementarias para la intervención psicopedagógica. En primer lugar obliga a una mirada crítica y constructiva de los dispositivos y formas de organización grupal de cada institución escolar. El análisis de las dinámicas grupales de un centro va a ser un instrumento básico para poder valorar la necesidad y la pertinencia de las propuestas psicopedagógicas, no sólo va a posibilitar la

---

<sup>12</sup> Fernández, A.M. “La Dimensión Institucional de los Grupos”, en *Lo Grupal 7*, Búsqueda, Buenos Aires, 1989.

<sup>13</sup> Funes, J., “Trabajar en y con la comunidad”, en *Manual de asesoramiento psicopedagógico*, Joan Bonals Picas, Manuel Sánchez Cano, (Coord.), Graó, Barcelona, 2007.

detección de necesidades de intervención, también va a permitir establecer su viabilidad y oportunidad, todo ello con un valor pronóstico. En este sentido podemos recordar una experiencia de análisis de contenidos grupales en los que elementos formales del encuadre permitieron investigar situaciones institucionales y poder replantear las intervenciones solicitadas ante dificultades inicialmente definidas como individuales<sup>14</sup>. Entendemos el trabajo formativo en espacios grupales como una práctica colectiva que genera aprendizajes individuales. En este marco cabe incluir prácticas variadas con el alumnado como la orientación vocacional, el trabajo sobre competencias básicas en el campo relacional, la elaboración de procesos de transición y duelo... También el grupo es un espacio formativo para docentes y familias, un lugar donde poder integrar conocimientos, revisar actitudes y definir patrones de comportamiento.

También defendemos la propuesta de intervención grupal como un recurso para la intervención psicopedagógica institucional. Y lo hacemos remitiendo a dos experiencias que han sido presentadas con algún detalle en publicaciones. Abriendo espacios grupales es posible dinamizar procesos de cambio institucional que pueden llevar a un claustro a revisar sus prácticas colegiadas, abriendo nuevos planos de colaboración y reestructurando canales de comunicación y cooperación<sup>15</sup>.

Recurrimos a otra experiencia<sup>16</sup> realizada en varios centros de primaria y secundaria en la que a través de la organización de dispositivos grupales se posibilitaron espacios de aprendizaje centrados en el cambio de etapa, dirigidos a alumnado y docentes que trabajaban en el último curso de primaria de distintos centros. Los grupos abiertos a los alumnos permitieron hablar de sus imágenes y temores ante la nueva etapa. Los grupos ofrecidos a las familias, reflexionar sobre las nuevas necesidades y las competencias adquiridas para enfrentarlas. Los grupos de docentes facilitaron visibilizar los efectos del choque de culturas escolares en las dos etapas y la necesidad de arbitrar medidas tutoriales y curriculares para facilitar los ajustes esperados en el alumnado.

Entendemos que desde nuestra perspectiva vamos a proponer abordajes grupales al trabajo con familias (escuelas de padres y madres), con educadores (grupos de coordinación de tutores, grupos de trabajo interdepartamentales sobre alguna competencia básica, grupos en los departamentos didácticos...) y vamos a entender la dinámica institucional como una determinada forma de vinculación y comunicación entre grupos. Vamos a pensar también en cuantos desarrollos de la acción orientadora podemos atender desde una perspectiva grupal: tomas de decisiones sobre programas de atención a la diversidad, educación para la carrera profesional, resolución de conflictos, mediación, abordaje de problemas de aprendizaje...

Esta aproximación social al fenómeno de enseñar-aprender no sólo nos lleva al análisis de los dispositivos grupales existentes o a la proposición de nuevos espacios de trabajo para desarrollar diversas tareas en el campo de la orientación educativa. También comporta una visión de lo grupal que es intrínseca a toda investigación psicopedagógica y que va a determinar una forma de actuar concreta, independientemente de si se realiza una entrevista grupal o individual. Realizar una evaluación psicopedagógica comporta pensar y valorar el desarrollo de un alumno en diversos grupos (aula, familia, iguales en los espacios informales...) y estimar su acomodación a nuevos grupos (ajuste en el grupo de apoyo de compensatoria, acomodación a un aula específica, incorporación en un grupo de educación psicomotriz...). Esto significa pensar, tratar de entender y valorar las formas en las que el alumno o la alumna se vincula a otras personas en determinados contextos y cómo esos vínculos determinan sus formas de aprender.

## El lugar del psicopedagogo

Y pensamos en posiciones de actividad, posiciones desde las que operar como agentes de cambio. En ese sentido sólo podemos comprender el lugar del psicopedagogo como distinto y diferenciado del docente, y no porque cuestionemos su perfil de profesional de la educación, sino por la necesidad de articular visiones trianguladas, contrastadas y complejas del fenómeno estudiado. Desde aquí el psicopedagogo debe analizar su posición y su actividad integrando lecturas críticas sobre sí mismo de la mano de cuestiones

---

<sup>14</sup> García Campos, L., *Pensar el encuadre en contextos educativos*. Revista Área 3. Cuadernos de temas grupales e institucionales, Nº 12, primavera del 2008.

<sup>15</sup> García Campos L. y Perea, J., *Aprendizaje grupal en un claustro escolar*. Revista Área 3. Cuadernos de temas grupales e institucionales. Nº 10 – Verano 2005

<sup>16</sup> García Campos, L. y Rico Valés, T., *Escuchar las emociones: una experiencia con grupos en el tránsito a la ESO*. Revista Aula de innovación educativa, Nº 157, 2006.

como la contratransferencia (Freud) y la implicación (Lourau). El primer concepto remite a qué es aquello que la situación de trabajo, las relaciones con el alumnado, la institución, los otros compañeros de equipo profesional generan en el psicopedagogo, mucho de ello desarrollado en un plano inconsciente. Pongamos un par de ejemplos: la vivencia que un orientador puede tener de su lugar distinto y diferenciado así como las actuaciones que ello comporta en las relaciones dentro de una institución escolar, cómo vive, maneja o sufre sus conflictos con otros órganos de poder, cómo entiende la distancia con la discapacidad de algunos alumnos, en qué manera puede afectarle la necesaria burocratización de sus tareas (generación de informes, dependencias orgánicas, ritmos de actividad...).

Lo segundo, la implicación, remite a las coordenadas grupales e institucionales: cómo se inserta el psicopedagogo en la institución, cómo hace suyas ciertas consignas que son transferidas a su rol. Pensemos desde aquí lo que ha podido generar la vinculación psicopedagogos-LOGSE, que ha situado muchas veces de manera inmovilizante a muchos orientadores que se encontraban enfrentados ideológicamente con claustros y equipos directivos, sintiendo que sólo ellos entendían y defendían el modelo de la integración (ahora inclusión) o postulados básicos de la LOGSE como la ampliación de la escolarización obligatoria hasta los 16 años.

Y no se trata sólo de entender lo grupal, lo institucional o lo comunitario para responder a las necesidades personales de alumnos y alumnas. Se trata también de elaborar hipótesis y propuestas para trabajar en todos esos ámbitos tanto desde una perspectiva preventiva como de transformación de contextos y condiciones de aprendizaje... Podemos afirmar que, incluso al contrario, el trabajo que a veces se desarrolla individualmente con un alumno puede servir de base para construir hipótesis y hacer propuestas en lo grupal o lo institucional. Por ejemplo, la coincidencia de varias evaluaciones psicopedagógicas en un mismo nivel inicial de la educación primaria puede sostener una propuesta a los órganos de coordinación pedagógica para revisar los procedimientos de enseñanza de la lecto-escritura, si lo que observamos en el estudio pormenorizado de un número reducido de alumnos –un déficit de competencias lectoras que trasciende lo individual- nos aporta información relevante de los procesos generales y los métodos del centro.

De esta manera el psicopedagogo, el orientador, se ubica en una posición de agente de cambio institucional ligando sus estrategias y sus acciones a una posición relativa y cambiante dentro de la estructura educativa. Tan importante como la acción, en esta tarea de facilitador de cambio (cambio que permite aprender o enseñar), es la posición, la revisión de las condiciones en las que el psicopedagogo realiza intercambios y trabaja en el contexto institucional en el que está inserto. Y lo pensamos considerando que la articulación acción-posición puede generar la falsa impresión de que se trata de una relación dicotómica. Bien al contrario, cada acción va a definir un lugar, el lugar desde el que se opera. Y cada nueva ubicación institucional abre y cierra campo para determinadas actuaciones.

Debemos aquí recordar a Bauleo<sup>17</sup>, señalando cómo la oferta está institucionalmente antes que la demanda, que el profesional, en nuestro caso el psicopedagogo, sólo va a percibir y atender a aquello que tenga previamente en su esquema como problemáticas de aprendizaje susceptibles de intervención. Si bien este análisis plantea las limitaciones asociadas a los diversos esquemas de los distintos profesionales, reconocer este hecho permite reducir en algún grado la ambigüedad asociada a esta actividad educativa, a la vez que reconoce la necesidad aquí también de establecer marcos de trabajo multidisciplinarios. Es curioso cómo se han incorporado al lugar del orientador numerosas expectativas y funciones, de manera cercana a la del hombre/mujer orquesta. Ya Selvini<sup>18</sup> en 1986 formuló la célebre expresión del “mago sin magia” para referirse al lugar del -en aquel momento- psicólogo escolar de las instituciones educativas italianas. Mucho más cerca en el tiempo y próximo a nuestra realidad Loizaga<sup>19</sup> plantea las dificultades y limitaciones de un lugar en el que se depositan una cantidad y diversidad enorme de funciones y competencias, que ponen en grave peligro la supervivencia profesional de este lugar educativo.

### Una clínica de la psicopedagogía

Entendido desde otro plano, queremos describir el trabajo del psicopedagogo dentro de una práctica clínica. Esta es una cuestión compleja en un colectivo que durante años ha pretendido separarse y diferenciarse

<sup>17</sup> Bauleo, A., *Psicoanálisis y grupalidad, reflexiones acerca de los nuevos objetos del psicoanálisis*, Paidós, Bs. As., 1997.

<sup>18</sup> Selvini, M. *El mago sin magia*. Barcelona. Paidós. 1986

<sup>19</sup> Loizaga Latorre, F., *Departamentos de orientación: un análisis del rol del orientador y de las nuevas figuras asesoras*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía REOP. Vol. 16, Nº 5, 2005.

por oposición con prácticas psicopedagógicas que entendían al alumno como paciente, ajeno a su contexto y depositario de problemáticas ajenas. A pesar de que ese intento de diferenciación ha generado en ocasiones afirmaciones tan confusas como radicales<sup>20</sup>. Nosotros vamos a evocar diversas tradiciones para reivindicar esta cualidad de la acción orientadora. Creemos que una necesidad de alcanzar una identidad por oposición ha llevado a ciertos discursos dominantes en psicopedagogía a definirse por el contrario de la intervención clínica, confundiendo clínica y terapia... Pensemos si no es clínicamente como analizamos las pruebas psicopedagógicas, buscando un sentido y una comprensión de la persona que las ha realizado (para emitir un juicio evaluativo, señalar recomendaciones pedagógicas o proponer una determinada actividad familiar en el contexto educativo). Pensemos si no es clínico el criterio por el que entendemos la pertinencia de proponer una medida educativa u otra, valorando la situación general de un alumno y las condiciones en las que podría desarrollarse de una manera más equilibrada (a veces en contra de promover determinados tipos de aprendizaje que van a conllevar desarmonías madurativas: ya sabemos qué ocurre cuando olvidamos esto al proponer medidas específicas para los alumnos con altas capacidades intelectuales) en un contexto concreto con unas determinadas opciones, posibilidades y límites. Además esa cualidad, recogida por Filloux<sup>21</sup> para la educación como práctica clínica, como un poder escuchar al otro, es un recurso importante y una dimensión del trabajo educativo desarrollado en su plano social. Hablar de una clínica de lo social nos permite contemplar aquellos problemas de comunicación y aprendizaje que van a determinarse o sostenerse en los distintos ámbitos y que en ocasiones nos vienen señalados a los psicopedagogos como dificultades individuales. Se trata de usar la actitud clínica para poder responder de una manera educativa a las situaciones de trabajo escolar, que lleva no sólo a escuchar los comentarios de un alumno, también cómo establecen la dinámica institucional los componentes de una junta de evaluación, la distribución de espacios y poderes en el centro o la forma en la que se determinan los recursos y programas de las llamadas medidas de atención a la diversidad. Clínica no como individual o terapéutica, sino como herramienta de comprensión e intervención en los ámbitos indicados (psicosocial, sociodinámico, institucional y comunitario).

### La comunicación, riel del aprendizaje

Desde nuestro modelo operativo se establece una interrelación entre comunicación, salud y aprendizaje. Desde ese esquema vamos a proponer que el trabajo del psicopedagogo pasa por destaponar y facilitar la redistribución de latentes que impiden enunciados correctos de las situaciones escolares y, por lo tanto, impiden la búsqueda de respuestas satisfactorias a los enunciados problema. Poner en circulación roles, desasignar chivos expiatorios, redistribuir la responsabilidad y la capacidad para tomar decisiones es un eje fundamental de la tarea orientadora. Esto, desde dentro de la institución, no en el papel de asesor externo sino como miembro del equipo educativo requiere un análisis constante y riguroso del interjuego asunción-adjudicación de roles. A veces inutilizado por supuesta "inoperancia", otras tan próximo a los órganos de poder que no es posible ocupar un lugar de articulación y pensamiento, otras entregado a la documentación y la burocracia departamental...

Proponemos como criterios de ajuste de la función psicopedagógica en centros un balance entre la utilidad y la pertinencia de las actuaciones. Proponemos que la actividad se analice en función de la respuesta de los puntos de urgencia institucionales: los pedidos de intervención que surgen de distintos espacios institucionales (dirección, tutores, profesorado en general, padres y madres, alumnos...). Atender una petición en este contexto no es sinónimo de responderla, se trata de recoger la información y a partir de ese momento establecer hipótesis de trabajo que permitan pensar la situación en términos de aprendizaje y dificultad, de cambio y resistencia al cambio, de depositante y depositado... El trabajo del orientador requiere siempre de un proceso de negociación: nunca damos lo que se nos pide, siempre respondemos con una oferta distinta a la petición original. En este proceso de elaboración, que muchas veces comienza por la reformulación del problema que sostiene la demanda, se centra la tarea de orientación que con frecuencia podemos enunciar también desde el paradigma inclusivo.

---

<sup>20</sup> Para referirnos a un ejemplo ilustrativo de esta actitud remitimos al trabajo de Fernández Sierra, J. *Orientación y transición en Educación Secundaria. Del dirigismo a la integración curricular*. Revista Cuadernos de Pedagogía nº 282, 1999.

<sup>21</sup> Filloux, J.C., *Campo pedagógico y psicoanálisis*, Nueva Visión, Bs. As., 2001.

Booth afirmó que entendiendo la inclusión en el sistema educativo como un proceso, éste se establecía en dos ejes: el del aprendizaje y el de la participación<sup>22</sup>. La inclusión como grado nos lleva a pensar en el lugar que alumnos y alumnas (y el resto de los integrantes de las comunidades escolares) ocupan frente a los demás y desde ahí pensar en cómo se condiciona, facilita o limita el aprendizaje. Pensaríamos desde el esquema operativo en que las depositaciones inadecuadas (la concentración en un alumno, su familia, un grupo o un determinado profesor) de aspectos latentes de la institución se convierten en una barrera para la participación y el aprendizaje. El trabajo de enunciar, recolocar y reformular los conflictos y dificultades en esa trama institucional lleva a determinar responsables y formular procedimientos y acuerdos para encontrar soluciones, esto es, generar cambios.

### Un ejemplo de práctica psicopedagógica

Pensemos algunas de estas variables a través de una situación práctica, vamos a relatar una experiencia de trabajo psicopedagógico en centros. Se trata de un centro público de secundaria del sur de la Comunidad de Madrid. Una de las características del instituto es que acoge a un número muy elevado de alumnos a lo largo del año: de 4 a 8 alumnos de reciente incorporación al sistema educativo español por semana. En la dinámica establecida en el centro a este alumnado se le escolariza, siguiendo la normativa, en función de su edad en los diversos niveles de la Educación Secundaria Obligatoria. Esta situación conlleva, entre otras cosas que los tutores de 4º de ESO detecten un grupo de alumnas que traen una experiencia exitosa de sus sistemas educativos de origen, que aquí se sienten superadas por los niveles de exigencia del fin de etapa, que trabajan diariamente y muestran una actitud positiva en el aula pero cuyo rendimiento escolar está lejos de lo esperado para este nivel educativo. Esta situación se plantea en una de las reuniones periódicas de coordinación de la acción tutorial y coincide en el tiempo con otra información planteada desde el equipo directivo al departamento de orientación: se dispone de un grupo de apoyo que no está completo en 3º de ESO y en el que cabría incluir a más alumnado. Tras contrastar estas situaciones se plantea desde el departamento de orientación a los dos planos intervinientes de la institución, primero equipo directivo y luego a tutores, estudiar la posibilidad de dar un apoyo escolar a estas alumnas que parecen muy lejanas de los objetivos y competencias de etapa, que se van a evaluar en unos pocos meses, al finalizar el curso, y que tienen interés y posibilidades de obtener en otras condiciones esos aprendizajes, teniendo posibilidades de alcanzar el título de Graduado en ESO. En términos pedagógicos la propuesta se engloba en lo que se denomina una adaptación curricular no significativa: no se altera la persecución de los objetivos de etapa, no se renuncia a alcanzar los aprendizajes esperados para la educación obligatoria. Se cambian ciertas condiciones de trabajo educativo para, justamente, posibilitar que las alumnas puedan llegar a finalizar exitosamente la ESO y continuar aprendiendo en otras etapas educativas. Y la adaptación tiene en parte una cualidad temporal: todas las componentes de este grupo diana, de diversas nacionalidades, experiencias familiares y situaciones personales han llegado hace menos de un año a España y todas sufren una situación de incompetencia escolar que contrasta de manera desconcertante con sus experiencias escolares previas. Buenas alumnas en sus lugares de origen, adaptadas positivamente a sus contextos escolares, con expectativas de futuro que traen en la maleta (continuar aquí sus estudios, pensar en la universidad) y la experiencia es otra. El impacto de la experiencia migratoria fuerza una nueva situación desconcertante que podemos entender en dos planos, uno de tipo institucional y u otro psicosocial.

Desde la perspectiva institucional incluimos el salto curricular. Hablamos de la existencia de una diferencia importante de contenidos y procedimientos escolares que condiciona los resultados, se trata de un salto en los cómo y para qué entre sistemas educativos que incluye tanto lo escrito en el currículo como los matices no dichos que acompañan su puesta en práctica y que en cada lugar caracterizan a los sistemas escolares. En términos vitales estas diferencias aparecen para nuestro alumnado como un muro alto y difícilmente franqueable, a pesar de sus esfuerzos por salvarlo. La integración en aula ordinaria obliga a seguir todo el tiempo el ritmo de los otros, cuando la formación previa es bien distinta y el resultado es escasamente reconfortante. La aplicación diaria, el seguimiento de las clases, los intentos por realizar las tareas escolares a diario no generan resultados y producen desconcierto y frustración.

---

<sup>22</sup> Booth, T., Ainscow, M. Y Dyson, A. " *From them to us: An internacional study of inclusión in education*" en *England: inclusión and exclusion in a competitive system*, Routledge, Londres, 1998. En Haug, P., Tøssebro, J., *Theoretical. Perspectives on Special Education*, Norwegian Academic Press, Kristiansand, 1998.

Complementariamente a esta lectura, en el ámbito psicosocial se detectan otros efectos generados por la situación. Ahí el ángulo de lectura nos remite a la verticalidad, a la experiencia personal vivida y, en estos momentos, traumática. Pensamos básicamente en el impacto de la experiencia migratoria que en todos los casos mencionados conlleva desgarros vinculares y suposiciones equívocas. Las alumnas son personas que se han visto desplazadas de un lugar a otro del planeta en procesos que las han llevado a experimentar fracturas familiares, ausencias de madres o padres que fueron los primeros en partir, establecimiento de nuevos vínculos con los familiares que las cuidaron en su infancia, en la ausencia y manteniendo viva la memoria de los adultos emigrados... Han visto que sus relaciones se mantenían a través de historias contadas, de fotos y cartas, de correos electrónicos y chats, de visitas esporádicas al lugar de origen. Cuando por fin se produce el reagrupamiento este se realiza por nuevas rupturas y abandonos: se dejan lejos los familiares que durante años ocuparon roles parentales, que cuidaron y sostuvieron, quienes acompañaron en los días escolares y las noches de enfermedad. Y el reencuentro se produce con extrañeza, la niña de 4 años ahora tiene 15 y la madre que recibe vivió sola durante más de 10 años... Todo esto aparece en un contexto de entrevista, actuaciones que se establecen para valorar la situación de estas alumnas y establecer algún apoyo a su aprendizaje escolar.

El análisis de la situación con los tutores de los grupos de referencia y el equipo directivo del centro permite contemplar como una opción ofrecer un apoyo escolar en áreas instrumentales para facilitar el ajuste curricular. Se acuerda contar con el consentimiento de las alumnas, el apoyo expreso del profesorado de los grupos y la autorización de las familias. Reunir al profesorado de los grupos para compartir la situación y contar con su apoyo permite visibilizar el dispositivo y asumir que la decisión es colegiada y compete a todos los implicados formalmente, evitando que sea una cuestión sólo de tutores. Además facilita los aspectos organizativos: la información se comparte, se valoran los detalles de la propuesta y se pueden abordar colectivamente las dudas y las objeciones. Junto a todo esto, en esta reunión docente se pudo plantear un posible itinerario desde el que articular las diversas acciones en un eje temporal: la propuesta fue la de entender que estas alumnas podrían fácilmente requerir dos años para alcanzar los objetivos y competencias de la etapa y que contando con la posible repetición del curso, con la ayuda del grupo de apoyo y el resto de las medidas educativas, la titulación (el graduado en ESO) está más cerca. La descripción temporal tiene también la intención de incluir en los esquemas del profesorado implicado una perspectiva distinta a la habitual en docencia en secundaria, la que se articula sobre el ciclo anual compartimentado en evaluaciones trimestrales. Se pretendía compartir un esquema que pudiera esperar un proceso de cambio en la distancia, a medio plazo. Esta cuestión se plantea siguiendo la idea de Moya y Solé<sup>23</sup> de trabajar sobre adaptaciones curriculares con el tiempo como variable independiente.

Para trabajar con las familias se propone una entrevista grupal con la intención expresa de recoger información de desarrollo de las alumnas, informar sobre la propuesta de apoyo que el centro ofrece y recabar su autorización para que participen en ella. Además, ese espacio permite poner a madres y padres a pensar en cómo sus hijas están realizando el proceso de integración en España y en sus roles parentales. Visibilizar las dificultades y darles un sentido de "normalidad" permite hablar de las dificultades aparecidas y revisar en algún grado las expectativas que no siempre aparecían ajustadas a las condiciones de nuestras alumnas. De hecho también se plantea la cuestión de contar con la repetición como recurso para facilitar la descompresión en aquellas familias que esperaban mejores rendimientos de sus hijas. Hablar y hacerlo con otros en un contexto escolar permitió pensar de otra manera en la forma en que las vidas de sus hijas transcurrían en el IES, espacio por otro lado ajeno a estos padres y madres que vivieron otras escolaridades en otros lugares. Hablar con ellos también representaba en estas condiciones poder reconocer el valor del esfuerzo de sus hijas, mostrarles el interés que como institución el centro tenía hacia su rendimiento y hacer un lugar a algunos de los costes de los procesos migratorios que en ocasiones quedan omitidos o silenciados.

Las entrevistas con las alumnas se organizaban sobre dos planos de comunicación. Por un lado se trataba de una situación de evaluación en la que se buscaba recabar información sobre las condiciones generales e históricas que describían la adscripción de las alumnas en el centro. Por otro, se les proponía la actividad de apoyo propuesta por el centro. Los contenidos de las entrevistas estaban generalmente relacionados con el hecho migratorio y las vivencias que producían. En uno de los casos una cuestión significativa y ligada a las

---

<sup>23</sup> Moya de León, J.L. y Solé, E. "El alumnado extranjero y de nueva incorporación", en *Manual de asesoramiento psicopedagógico*, Bonals J. y Sánchez Cano, M. (coord.) Graó, Barcelona, 2007.

transformaciones de la imagen personal que provocaba la situación fue que una alumna mostró su disconformidad para recibir apoyo porque “ella nunca necesitó ayuda escolar” le resultaba muy poco manejable ser ella la que ahora saliera de clase para recibir apoyo. El trabajo psicopedagógico permitió poder elaborar esta situación-problema. En otra ocasión se abordó la situación de “ahogo” que sufría una de las alumnas, que “no podía pensar” ni en los estudios ni en muchas otras cosas. Parecía que lo que no podía era poder pensar lo que le había vivido y sufrido en estas idas y vueltas geográficas. El trabajo de orientación incluyó un análisis de situación con la alumna que facilitó su pasaje a servicios de apoyo personal externos al centro. Allí encontraría un lugar donde poder revisar su historia personal y sus relaciones familiares, ordenar de nuevo sus condiciones de vida y tratar de armar un proyecto personal coherente con sus circunstancias actuales.

La posibilidad de articular una respuesta educativa a estas alumnas requiere en primer lugar de una serie de movimientos institucionales: proponer al equipo directivo la posibilidad de ofrecer esta respuesta y valorar con los tutores la utilidad de hacerlo con todas y cada una de las alumnas señaladas. Esto implica proponer una secuencia de trabajo: unas entrevistas con las alumnas y sus familias para confirmar psicopedagógicamente la pertinencia de la medida, apoyar la intervención de los demás profesionales educativos y recoger expresamente la autorización de los padres a participar en esta propuesta. Además la jefatura de estudios plantea la pertinencia de realizar una junta extraordinaria de los equipos docentes en los que se encuentran las alumnas para corroborar la propuesta y contar con el beneplácito de todos los profesores implicados.

Estos movimientos generan una serie de efectos en los ámbitos mencionados: hay propuestas de trabajo personales, familiares, escolares... Podríamos trasladar también iniciativas al ámbito comunitario incluyendo a profesionales, instituciones públicas y asociaciones... Se trata de definir la situación problema en sus múltiples dimensiones; incluir a todos los agentes comprometidos en formular soluciones; e intervenir sobre las dinámicas de colaboración y conflicto entre agentes, grupos, instituciones.

No queremos con este esquema sugerir un mapa en el que el psicopedagogo se coloque en un lugar central o predominante, bien al contrario se trata de un agente de cambio cuya función es la de ofrecer protagonismo y explorar los potenciales creativos de todos los intervinientes en los procesos de aprendizaje. Pensamos en los alumnos, sus familias, el profesorado... Todos ellos integrados en espacios sociales que modulan y determinan no sólo la forma de aprender sino el modo en el que se definen las dificultades, que otorgan el rango de problema a unas circunstancias y lo omiten en otras, que poseen dinámicas que abren y cierran determinados campos de desarrollo, comunicación y convivencia. La tarea orientadora conlleva resignificar mensajes, acontecimientos, conductas para que puedan ser manejadas y reconducidas por sus protagonistas, transformando situaciones estereotipadas, rígidas y dilemáticas en situaciones transformables, dinámicas, cambiables. Para todo ello consideramos que todo este entramado conceptual tiene un valor operativo.

## “La salud mental es un tema de todos y todas”<sup>1</sup>

Silvia Mónica Basteiro Tejedor

### Breve reseña histórica sobre el abordaje de la locura

Desde el siglo XVII se ha visto al “loco” como una amenaza al orden social, encerrándolo en el hospital general junto con otras personas en similar circunstancia, desprovistas de trabajo y bienes y por tanto sin derechos como ciudadanos: vagabundos, homosexuales, prostitutas y pobres.

Será la Revolución Francesa la que por primera vez lo reconozca como enfermo y regule su estancia en el asilo. Su irracionalidad no le permitirá ser libre y la sociedad se encargará de su asistencia y cuidado personal a la vez que el de sus bienes. En ese aislamiento se buscará la curación, teniendo el médico el control de todos los aspectos de su vida a través de un tratamiento impuesto, la segregación y el castigo. (s. XVIII).

El aislamiento como tratamiento médico será legitimado en el siglo XIX, al desarrollarse los fundamentos médicos de la psiquiatría, fundiendo en un mismo destino locura e internamiento. “Una casa de alienados es un instrumento de curación. En las manos de un médico hábil es el agente terapéutico más potente contra las enfermedades mentales” (Esquirol) <sup>2</sup>

“El “loco” perderá cualquier otro resto de humanidad y su representación social será de miedo y angustia, por lo que su falta de derechos y la violencia en su tratamiento parecerán legitimadas por su irracionalidad y peligrosidad para la sociedad” <sup>3</sup>

Desde las luchas obreras de comienzos del siglo XX también se alzarán voces reclamando una salud mejor y denuncias sobre la situación de las personas internadas en los asilos, tanto en EEUU como en Europa. A partir de ellos surgirán experiencias alternativas de tratamiento de puertas abiertas, como aproximación a una futura psiquiatría comunitaria.

De todos modos, será la segunda guerra mundial, con los horrores en los campos de concentración nazi y las secuelas de perturbación psíquica en los hombres que volvían del frente, la que motivará la necesidad de nuevas formas de tratamiento que faciliten su recuperación. A esta altura se veía ya que el encierro y el aislamiento no eran “curativos” sino que, por el contrario, agregaban un nuevo problema: las consecuencias de la institucionalización por la que las personas perdían toda capacidad de hacerse cargo de sí mismas; no solo por los efectos de la enfermedad sino también por la “discapacitación” generada por la “institución total”. Los nuevos fármacos (neurolépticos) también influirán a partir de disminuir el efecto de los síntomas y facilitar la vida en comunidad de las personas afectadas.

Hubo diferentes modelos alternativos al manicomio hasta llegar a la Reforma Psiquiátrica que se ha dado en las distintas comunidades del Estado Español en los últimos años. Esta consiste esencialmente en abordar el tratamiento en la comunidad de las personas afectadas, que pueden vivir con sus familias o en pisos más o menos supervisados con otras personas en situación similar; mientras acuden a su tratamiento y seguimiento y participan de talleres u otras experiencias de rehabilitación psico-social e incluso de inserción laboral en empleos más o menos protegidos según las posibilidades y limitaciones de cada una. Se cierran los psiquiátricos y se abren servicios de salud mental en el hospital general para los ingresos transitorios en crisis agudas; al mismo tiempo que se crean otros dispositivos para cubrir las nuevas necesidades de atención: unidades de rehabilitación, hospital de día, comunidad terapéutica...

En Andalucía ahora mismo se procura trabajar desde un modelo de atención integral de las personas afectadas por un trastorno mental grave; según el cual los equipos interdisciplinarios de salud mental deben elaborar un programa individualizado de tratamiento en el que se toman en cuenta las distintas necesidades de la persona desde un punto de vista bio-psico-social. Esto abarca el tratamiento farmacológico y psicológico, el abordaje familiar, la valoración de las necesidades de vivienda, de trabajo, de relaciones sociales; poniendo el énfasis en las posibilidades de recuperación: ser capaz de vivir una vida con sentido y satisfactoria (según cada persona) en presencia o ausencia de síntomas.

Ya no recae toda la responsabilidad solo en los médicos. Ahora participan equipos interdisciplinarios formados también por psicólogos, enfermeros, auxiliares de enfermería, trabajadores sociales, terapeutas ocupacionales..., que aportarán distintas miradas. Además, convoca a nuevos protagonistas en el abordaje de la problemática de la salud y enfermedad mental: familiares, allegados (vecinos, amigos), asociaciones, otras instituciones, las propias personas afectadas, los medios de comunicación y la sociedad en general.

### **La salud mental es un tema de tod@s**

Tod@s podemos ser agentes de salud mental y facilitar el proceso de recuperación de las personas afectadas, desde una mirada de confianza en sus posibilidades a pesar de reconocer sus limitaciones. Porque nadie se recupera solo, sino en contacto con sus iguales y contando con el apoyo de la familia y de otras personas allegadas para avanzar en ese proceso.

Para ello, es interesante conectarnos con nosotr@s mism@s para registrar cómo vemos a la persona que sufre un trastorno mental grave, cómo nos colocamos en relación con ella y cuál es nuestra actitud a la hora de acercarnos y relacionarnos.

*Os propongo un ejercicio de visualización. Cerrad los ojos y sentaros cómodamente e intentad recordar cuál fue vuestro primer contacto con “la locura”. Pudo haber sido algo vivido dentro del propio marco familiar; que nosotros mismos hayamos presenciado o que nos hayan contado sobre algún antepasado. O bien algún típico personaje de nuestro barrio, del pueblo o la ciudad al que veíamos de niñ@s y nos llamaba la atención por su atuendo estrafalario o por su extraña forma de actuar. O algún momento que vivimos a nivel personal en el que tuvimos miedo de “volvemos locos”. Cuando tengáis la imagen, el recuerdo, intentad conectar con las sensaciones corporales y los sentimientos que esto os ha provocado.*

Tener en cuenta las sensaciones, emociones y sentimientos que hayan surgido puede ayudarnos a establecer una relación entre estos y las ideas previas o posteriores de cada uno y cada una acerca de la enfermedad mental. Darnos cuenta de cómo muchas veces partimos de ideas erróneas que se convierten en prejuicios y nos dificultan una relación posible con las personas afectadas. Esto también hará que tengamos más o menos confianza en sus posibilidades de recuperación.

Esas ideas erróneas forman parte de lo que es “el estigma”. Este siempre se apoya en ideas y sentimientos y se concreta en nuestras actitudes de cara a los demás. Influye a su vez en cómo la otra persona se ve a sí misma (autoestigma), cómo se siente por ello y cómo pasa a actuar en consecuencia.

*Imaginad por ejemplo que lleváis pegada en la frente una “etiqueta” con una información sobre algún aspecto propio, sin saberlo. Llegáis a un lugar de reunión en el que os vais encontrando con gente que no conocéis o hace mucho tiempo que no veis. Estas os conocen solo por lo que en esa etiqueta está escrito y actúan en consecuencia. No entendéis qué ocurre: por qué algunas personas se apartan, fingen no veros, se acercan con preocupación, os rechazan...Esto a su vez impide que podáis relacionaros espontáneamente, vuestra actitud será condicionada por el campo generado. El círculo vicioso está servido...*

Pero, ¿es tan clara la frontera entre salud y enfermedad mental?

### **No es tan clara la frontera entre salud y enfermedad mental**

Tal como comentaba anteriormente, a partir de las emociones y fantasías persecutorias que pone en juego, todas las personas tenemos falsas creencias en relación con la enfermedad mental, aún siendo profesionales en este campo. Necesitamos ver que la frontera entre “san@s” y “enferm@s” está muy delimitada, para sentirnos más protegidas. Esto hace que en ocasiones se desdibuje la obviedad: las personas afectadas por un trastorno mental grave son ante todo personas, con nuestras mismas necesidades de amor, comprensión, respeto y reconocimiento.

No son “un conjunto de síntomas”, una “etiqueta diagnóstica”, sino un ser humano con sus angustias, sus dificultades, sus crisis; aumentadas por su enfermedad; pero también con

potencialidades a descubrir y desarrollar. Ayudarles implica partir de esta base, reconociendo sus posibilidades y aceptando sus limitaciones, para que puedan formar parte de la comunidad con los mismos derechos que todos y con el respeto de su peculiaridad.<sup>4</sup>

Si pensamos en la salud y la enfermedad mental como extremos de una línea continua a lo largo de la cual vamos viviendo nuestra vida, veremos que entre “la salud total” y “los trastornos mentales graves” encontramos múltiples trastornos más o menos leves que en muchas ocasiones hemos padecido: ansiedad, insomnio, preocupación excesiva por algunos temas, angustia que nos deja sin comer o nos lleva a hacerlo permanentemente y tantos otros... Esto nos permite ver que vamos siempre oscilando entre conductas y actitudes más cerca de la salud y más cerca de la enfermedad en función de muchas circunstancias vitales y nuestras reacciones ante ellas. Entonces, así como nadie puede pensar que porque hoy tiene salud mental va a tenerla siempre; también ocurre que quien sufre un trastorno mental no solo no lo sufre todo el tiempo (teniendo también momentos más cerca de la salud) sino que también hay en él/ella aspectos sanos. Estos son los que intentan potenciarse, para que la persona pueda tener la mejor calidad de vida posible eligiendo su propio proyecto vital dentro de sus sueños y posibilidades, a pesar del trastorno.

*Os sugiero ahora que os conectéis con vosotr@s mism@s y recordéis momentos de malestar personal por distintas situaciones de los que no era fácil salir y lo bueno que fue para vosotr@s cuando sí lo pudisteis conseguir y estar mejor. Cerrad los ojos e intentad registrar la sensación desagradable de preocupación y angustia y luego la vivencia agradable de estar un día en armonía y a gusto con lo que sois y tenéis. Imaginad que frente a vosotr@s tenéis a una persona que sufre una enfermedad mental grave (puede ser alguien que conozcáis o no) y que le decís: “puedo comprenderte. También alguna vez me he sentido mal sin saber cómo salir de ese pozo. No me resulta tan extraño lo que te ocurre. Te siento más cerca de mí, los dos somos humanos y eso me acerca a ti. Te miro con buenos ojos y te pido que tu también me mires con buenos ojos”. Y os inclináis en señal de respeto ante esa persona y su destino, dándole un buen lugar en vuestro corazón.*

### **Cómo relacionarnos con las personas afectadas**

Después de todo este recorrido, podemos darnos cuenta de que las necesidades a la hora de relacionarnos son muy similares en todas las personas, afectadas o no por un trastorno mental grave. Si conectamos con lo que a cada uno y cada una de nosotros nos hace bien, seguramente sabremos cómo actuar ante ellas.

Nuestra actitud será más importante que nuestras palabras: la aceptación de las diferencias, el reconocimiento y el respeto que ayudarán a forjar una relación de persona a persona y de adulto a adulto; en la que ambos tenemos mucho que recibir y aprender; algo que aún siendo obvio, no es habitual. En la que habremos de respetar los silencios y la necesidad de confianza en el vínculo para poder comunicarse. Ninguna persona quiere hacerlo si se siente interrogada y criticada constantemente y mirada desde el estigma de la peligrosidad e irracionalidad de la enfermedad mental.

El tema de los límites es bastante complicado en la vida en general y en todas nuestras relaciones (familiares, de amistad, laborales, profesionales...). Tiene que ver con el respeto a unas normas básicas de convivencia, a un comportamiento adecuado para ese contexto y al límite de tolerancia que tod@s tenemos y necesitamos explicitar claramente. Las personas con trastorno mental grave también necesitan respetarlos ya que los límites claros contribuyen a disminuir la confusión y a plantear un vínculo normalizado. Aunque a ellas y a nosotras nos cueste trabajo aceptarlos, nos hacen bien.

Una persona afectada por un trastorno mental grave no es alguien incapaz de hacerse cargo de sí misma y de todas sus cosas. Si hacemos las cosas por ella, en lugar de ayudarla conseguimos que nunca aprenda a resolver las situaciones por sí misma, pierde su autonomía y no le ayuda a crecer. Es mucho mejor acompañarle mientras lo resuelve y solo brindar la ayuda que pida.

Es fundamental la confianza, creer que esa persona siempre puede estar mejor. Nuestra mirada de confianza y nuestro respeto por el tiempo de cada uno/a permite que se consigan logros que parecían impensables. Esa mirada de confianza ayuda a que la persona confíe en sus posibilidades y nos lleva a valorar mucho cada pequeño logro y a poner la mirada en los aspectos sanos, intentando que cada vez se



consoliden más. Ninguna mejoría se presenta de la noche a la mañana y nuestra fe en que el cambio es posible y nuestra paciencia son muy importantes.

Todas las personas buscamos satisfacer nuestras necesidades a través de las relaciones que mantenemos. En el caso de las personas afectadas por un trastorno mental grave esta demanda suele ser más intensa, ya que internamente se viven más vulnerables y generalmente no cuentan con muchos vínculos. Para crear una relación buena para todos es importante no ofrecer demasiado, solo lo que sabemos que podemos cumplir sin agobiarnos. Si ofrecemos lo que realmente podemos dar, estableceremos un buen vínculo y podremos cumplir los compromisos que asumamos.

Muchas personas afectadas por un trastorno mental grave han demostrado que pueden vivir de forma independiente y autónoma, a pesar de las capacidades perdidas en sus años de internamiento. También han demostrado tener poder de decisión, de saber escoger, de vivir en comunidad, de comprometerse en una actividad, de desarrollar un trabajo cualificado. En síntesis, de poder estar mejor... También conocemos la otra cara, de las familias desbordadas, de las personas que no logran un mínimo de estabilidad, de su sufrimiento compartido y su soledad... Sin embargo, creemos en la capacidad de las personas para hacer su enfermedad llevadera y construir un proyecto vital en el que, si bien lleno de altibajos, puedan tomar decisiones sobre su propia vida.<sup>5</sup>

Nos sirve conocer la realidad de la enfermedad mental, generando espacios en los que la gente pueda preguntar, expresar sus ideas, sus dudas, sus miedos, promoviendo la reflexión y el debate. Donde las personas afectadas puedan compartir sus vivencias, brindando una imagen más integradora y humana, que ayude a desmitificar la locura y su imagen oscura, siniestra y persecutoria. Mostrar otras caras de la enfermedad mental vinculadas con “las posibilidades” y la creatividad.

La integración de las personas afectadas por trastornos mentales graves depende de la red social que entre todos entretejamos para permitir el sostén de un amplio colectivo de personas que la sociedad no ha sido capaz de incluir desde su diversidad. “No alcanza con tirar los muros del psiquiátrico, si no se hace lo propio con los que todos tenemos levantados en nuestra cabeza”.

### **Asociación pro-Salud Mental “La Frontera”**

Es el marco institucional desde el que llevamos a cabo toda la tarea en este ámbito durante 15 años, entre 1990 y 2005.

Apenas existían recursos intermedios en Salud Mental en aquel año 90, difíciles fueron las relaciones en los comienzos. A ambas instituciones nos costaba trabajo reconocernos. Nuestro nacimiento desde la reivindicación incomodaba. Parecía que hablábamos de realidades diferentes. Sin embargo, se gestaban los orígenes de un cambio del que todos hemos sido parte en estos largos quince años. El lema de nuestra primera Campaña de Sensibilización en 1990 fue: “Romparamos barreras: la salud mental es tema de todos” y en el 2005 el Ministerio de Sanidad y Consumo proclamaba “Todos somos partícipes del tratamiento de una enfermedad mental”.<sup>5</sup>

Nuestro objetivo ha sido siempre el trabajo por la salud mental de usuari@s, familiares y allegad@s, incluyendo en ellos al equipo profesional y a l@s voluntari@s que acompañaron en distintas etapas nuestra experiencia, en la que hemos ido recreando estructuras y recursos a través de la lectura permanente de los emergentes grupales y los atravesamientos sociales.

Las Asociaciones de Familiares y Usuari@s de Salud Mental hemos cumplido una función importantísima en el desarrollo y sostén de la Reforma Psiquiátrica, función poco reconocida desde la administración pública y desde muchas instituciones y profesionales de las mismas. Si nosotras no hubiéramos creído en esta Reforma y brindado el marco de contención necesario a las familias, si no hubiéramos abierto el tema de la salud y la enfermedad mental a la comunidad, propiciando la integración de l@s usuari@s desde la lucha contra el estigma social, si no hubiéramos reivindicado día tras día hasta convertirnos en interlocutores válidos

en tantos foros; esta tarea se hubiera hecho mucho más difícil para las instituciones de salud mental y de otros ámbitos sanitarios y socio-sanitarios <sup>5</sup>

Prueba de ello ha sido la evolución de nuestra relación con los Equipos de Salud Mental desde la dificultad inicial hasta el intercambio a través del diálogo y la búsqueda común de alternativas para conseguir los mejores recursos para nuestro colectivo.

### **Antecedentes de la experiencia**

Las personas fundadoras de la Asociación traíamos en nuestro ECRO distintas prácticas que confluían en “el reconocimiento de la persona como sujeto activo de su aprendizaje y de su recuperación en el marco del grupo. Una persona con voz y palabra que aprende y se recupera con otras”.

Por un lado, el conocimiento de experiencias alternativas en salud mental desarrolladas en Argentina a partir de los años 50 (Enrique Pichon-Riviére en el Hospicio de las Mercedes, Raúl Camino en Colonia Federal, Ricardo Grimson en el Hospital de Lanús y Alfredo Moffatt con la Peña Carlos Gardel en el Hospital Psiquiátrico Borda), complementado por la participación en el equipo del Bancadero (Mutual de Ayuda Psicológica) creada en el año 1982 por Alfredo Moffatt en Buenos Aires. Por otro lado, una práctica docente apoyada en la Pedagogía Liberadora de Paulo Freire en Brasil y una experiencia barrial asociativa con una participación muy activa de la comunidad en lo reivindicativo y organizativo.

De esa amalgama surge el proyecto de “La Frontera” (“esa delgada línea entre la salud y la enfermedad mental...”)

### **Líneas fundamentales de nuestra praxis**

#### ✓ **El vínculo terapéutico normalizador**

A través de un vínculo más normalizado, “de persona a persona” y “persona en el grupo”, se facilita la salida de la etiqueta de “enferm@” y el desarrollo de las propias potencialidades. Se requiere para ello una mirada de confianza y un respeto a los tiempos de cada un@ en un marco de afecto, respeto mutuo y límites claros.

No se trata de negar las dificultades y limitaciones de la enfermedad sino de enfatizar la potenciación de los aspectos más sanos, propiciando la confianza en sus posibilidades, la autonomía personal y la creatividad y expresión como afirmación de lo singular y colectivo.

#### ✓ **El grupo como red social de contención y agente de cambio**

Esta red social de apoyo y contención entre personas en circunstancias similares cumple varias funciones:

- aporta una comprensión diferente al malestar de cada un@ y a la vez le hace compartido, disminuyendo el autoestigma
- ofrece un lugar en el que sentirse acogid@, escuchad@ y apoyad@ aún en los momentos más difíciles
- facilita el intercambio de experiencias de autocuidado y recuperación
- apoya la normalización a partir de pautar grupalmente las normas de convivencia y propiciar el diálogo, el respeto y compromiso en los acuerdos, la aceptación y la tolerancia a las diferencias
- “tod@s ayudan a tod@s” a partir de la propia experiencia, potenciándose su participación y reconocimiento

#### ✓ **El trabajo con las familias**

Las familias también viven el aislamiento y la marginación y necesitan igualmente un espacio de contención y confianza en el que compartir su angustia con otras personas en su misma situación, además de buscar juntas alternativas para la solución de sus dificultades en el vínculo con sus familiares afectados. Generalmente se organizan alrededor de la enfermedad, siendo las madres las más implicadas; por lo que

se intenta repartir el sostén de la situación entre otros miembros para que ellas puedan recuperar espacios personales de disfrute.

El modelo de vínculo que observamos en la mayoría no es favorable a la recuperación de las personas afectadas, por lo que se hace indispensable abordar el posible cambio de estas pautas de relación, especialmente cuando viven dentro del grupo familiar o en estrecho contacto, para que este proceso tenga alguna viabilidad.

Para la intervención elegimos también el marco grupal, que multiplica las posibilidades y facilita la circulación de las emociones y de las experiencias de cada persona. No se trata de aconsejar o solo brindar información sino de facilitar el aprendizaje desde dentro, en el que el saber surge del grupo y no de la coordinación. Los familiares necesitan nuestra ayuda para resolver sus propios problemas emocionales y esta redundará en un vínculo un poco más favorable cada día.

“Es una labor nuestra conseguir que las familias tomen conciencia de su importante labor en la recuperación de sus familiares afectados y de que los cambios son posibles, aunque impliquen un proceso lento. Esto requiere que los profesionales también creamos en ello”.<sup>5</sup>

#### ✓ **La incidencia comunitaria**

“Las personas no se recuperan solas. El proceso de recuperación está estrechamente relacionado con los procesos de inclusión social y con la capacidad de disfrutar de un rol social con sentido y satisfacción para la persona en el medio comunitario.”<sup>6</sup>

Es esencial concienciar y sensibilizar a la comunidad acerca de la salud y enfermedad mental, generando espacios de encuentro y reflexión, para contribuir a desmitificar la imagen de la persona afectada por una enfermedad mental como peligrosa para la sociedad o absolutamente discapacitada, justificando así el encierro y la marginación; favoreciendo una imagen más real de sus posibilidades y limitaciones.

Esta tarea se puede hacer en distintos ámbitos (escuela, universidad, calle, servicios sociales, medios de comunicación...) y a través de diferentes actividades (exposiciones, mesas redondas, debates, formación de voluntariado, expresiones artísticas, espacios de intercambio de experiencias de recuperación y otras), “abriendo” el tema de la salud y la enfermedad mental como algo que incumbe a tod@s y no solo a los especialistas.

#### ✓ **El trabajo solidario y creativo en equipo**

“Una tarea institucional en pro de la salud mental de la comunidad requiere la creación de equipos de trabajo en los que procesar ansiedades, temores y ambivalencias; equipos que sirvan de contención emocional e intelectual para sus integrantes” (de la Aldea, Elena)

En el equipo se parte de una heterogeneidad de disciplinas, marcos de referencia, experiencias vitales y profesionales que a través de la tarea en común van generando un ECRO compartido y una homogeneidad de objetivos y criterios básicos de intervención. Esto requiere flexibilidad en sus integrantes para incorporar diferentes apreciaciones, enriqueciendo las propias. Ahora bien, esto no está exento de conflicto, como ocurre en cualquier grupo humano y es esencial que tal conflicto sea abordado para evitar que las relaciones profesionales se vean contaminadas y ello repercuta en la población atendida.

“Tomar el equipo de trabajo como el primer grupo de riesgo al que hay que cuidar, creando para él espacios regulares de intercambio, confianza y reflexión mutua. Supone todo un proceso de implicación de los profesionales”. (de la Aldea, Elena)

“El equipo a su vez, en el compartir, ayuda a concebir la tarea profesional como un campo inagotable de aprendizaje e investigación con otros que nos permita salir de respuestas estereotipadas a las demandas hacia una búsqueda constante de nuevas preguntas y cuestiones a resolver”.<sup>5</sup>

#### **Lo que hemos conseguido**

Hemos cumplido nuestro fin fundacional de “reivindicar una asistencia integral digna para enferm@s mentales y sus familias”. Tras los primeros tiempos de conflictos con la administración, hemos logrado sentarnos a la misma mesa a debatir y hacer propuestas en función de las necesidades sentidas de usuari@s y familiares y hemos denunciado cualquier situación en la que el respeto de sus derechos se veía afectado.

Al mismo tiempo, hemos creado una serie de recursos de intervención complementaria desde el campo asociativo generando un “espacio transicional” entre los dispositivos sanitarios y socio-sanitarios de la red pública y lo social normalizado, espacio confiable de expresión de las subjetividades y de entrenamiento en la relación con el medio.

Otro de nuestros fines, “generar redes de autoayuda y solidaridad entre afectad@s y allegad@s” se ha visto superado a partir del aprendizaje desarrollado a lo largo del proceso transitado y del trabajo con los emergentes grupales y los atravesamientos institucionales y comunitarios.

Que las familias se asociaran ayudó a que reconocieran su problemática saliendo de su aislamiento y ocultismo y colectivizaran sus necesidades a través de las reivindicaciones comunes. Este espacio de encuentro facilitó la comunicación y tejió redes de solidaridad y participación de tod@s. Además, conocer experiencias de recuperación les ayudó a confiar en la posibilidad de mejoría de su familiar y a valorar el papel que también la familia tiene en ello; siempre que cuente con el reconocimiento y el apoyo profesional necesarios.

Se trabajaron mucho las dificultades en el vínculo, procurando salir de la polarización “buen@s versus mal@s”, ayudando a respetar los tiempos de cada persona y valorando cada pequeño paso hacia el cambio. También se procuró que no todo girara alrededor de la enfermedad y que los miembros de la familia pudieran vivir experiencias gratificantes a pesar de ella.

En cuanto a l@s usuari@s, la red social creada ha favorecido notablemente su proceso de recuperación, a partir de sentirse incluid@s, reconocid@s y tenid@s en cuenta en su participación y sus aportes al grupo.

Enfatizar sus aspectos sanos ha ayudado a quitar etiquetas de “enferm@s”, normalizando el vínculo y ha permitido que se conectaran con sus potencialidades a desarrollar más allá de sus limitaciones, facilitando espacios de concreción de inquietudes (poesía, informática, plástica, artesanías...) que también se expresaron en la comunidad., mostrando toda su riqueza creativa a través de publicaciones y exposiciones.

En cuanto al tercero de nuestros fines: “concienciar y sensibilizar a la población en general sobre temas relacionados con la salud y enfermedad mental, colaborando de este modo en la integración de l@s usuari@s a la comunidad”, se ha conseguido abrir el tema como algo que nos incumbe a tod@s a través de múltiples y variadas actividades comunitarias. También hemos tenido mucha presencia en los medios de comunicación locales y hemos difundido nuestro punto de vista y nuestra línea de trabajo a través de la formación de voluntariado en salud mental, de la participación en espacios de encuentro profesionales dentro y fuera de Almería y hemos generado un intercambio muy fluido con experiencias de otros sitios para enriquecimiento de tod@s. En síntesis, hemos procurado que la imagen de las personas afectadas por una enfermedad mental fuera más real e integradora.

### **Las otras voces (experiencias de recuperación)**

Con autorización de su autor, Manolo Galdeano, comparto estas vivencias en lenguaje poético:

*“La voz intrínseca de mi alma  
reconoce la voz delirante  
de la esquizofrenia.  
La acepta, la lucha,  
la entiende.  
Porfiar contra la voz  
es un desamor,*

*tratar de mediar  
es intentar la cura sobre ella.  
Creer en algo que te desarrolle es lo propio”.*

*“Amo lo que veo,  
creo en lo que siento  
pero lucho por lo incierto.  
Lo incierto que es  
la enfermedad mental.  
Aceptar que es una etapa de una vida,  
de mi vida  
y decir muy alto soy persona,  
sin orgullos posesivos ni rarezas,  
Soy persona”.*

*“La enfermedad mejor tratada que olvidada.  
El amor en uso el mejor remedio  
La injusticia social, el paro,  
Consecuencias...  
En la escuela  
Se siembra el fruto del futuro,  
Padres, colegio, entorno...  
Tratar de luchar a veces es complicado,  
pero en el intento de lograr una vida mejor  
está lo importante”.*

## **Compartiendo la utopía**

Me gustaría cerrar el artículo compartiendo unos párrafos del libro que hemos escrito al terminar nuestra experiencia como asociación:

En todo este tiempo, la confianza en el proceso de recuperación de las personas que sufren una enfermedad mental ha sido vital y nos ha permitido acompañar desde las posibilidades – la salud – que permite que los hombres y mujeres que han navegado con nosotr@s busquen en su mar y elijan en su libertad.

*Ella está en el horizonte – dice Fernando Birri -  
Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos.  
Camino diez pasos y el horizonte se mueve  
diez pasos más allá.  
Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré.  
¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve, para caminar.*

Eduardo Galeano (de “Las palabras andantes”)

Seguimos creyendo en la utopía porque a lo largo de 15 años hemos sido partícipes de pequeños “milagros” en las vidas de muchas personas y también en las nuestras gracias a esta experiencia única

Porque no concebimos la recuperación de la persona afectada de una enfermedad mental sin una red social que permita seguir generando recursos para su mejor calidad de vida y la de su familia Compartimos nuestro testimonio para que se multipliquen estos “otros espacios que son posibles”<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> El presente artículo es una síntesis recreada de la ponencia presentada en el Congreso de Psicología Social, de la Asociación de Psicólogos Sociales de Argentina (2009) y de la clase Asociacionismo y Recuperación impartida dentro del Curso Los Servicios de Salud Mental y el Enfoque de la Recuperación, de la Escuela Andaluza de Salud Pública (2009)

<sup>2</sup> Galende, E., *Psicoanálisis y Salud Mental. Para una crítica de la razón psiquiátrica*. Editorial Paidós. Buenos Aires. 1990

<sup>3</sup> Basteiro, S. y Gil, C., *Exclusión y salud mental*, en Estébanez, P. (ed.), *Exclusión social y salud*, Icaria Antrazyt. Barcelona. 2002. Pág.171-204

<sup>4</sup> Asociación Pro Salud Mental La Frontera (ed.), *Voluntariado en Salud Mental*, Ediciones La Frontera. Almería. 2000

<sup>5</sup> Basteiro, S., Gil, C. y Marín, R., *Asociación La Frontera: 15 años por la Salud Mental Comunitaria*, Ediciones La Frontera. Almería. 2005

<sup>5</sup> obra citada

<sup>5</sup> obra citada

<sup>6</sup> Shepherd, G., Boardman, J. y Slade, M., *Hacer de la recuperación una realidad*. Sainsbury Centre for Mental Health. London, 2008. Edición en castellano. Servicio Andaluz de Salud. Consejería de Salud. Junta de Andalucía. 2008

<sup>5</sup> obra citada

<sup>5</sup> obra citada



## Diálogo sobre los muros

Irene Cano Hinojosa  
Marisa García Rodríguez  
Antonio Castilla Cabrera  
Antonio Sánchez Casado

El material que presentamos a continuación corresponde con el seminario que sobre el fenómeno del graffiti se celebró en el CTOP (Granada) el 18 de junio de 2010. Consta de la ponencia que Irene Cano, historiadora del arte, expuso esa tarde, y algunas reflexiones sobre las notas que el observador tomó durante el grupo de discusión posterior a la ponencia.

**Ponencia:** *“Del sabotaje como una de las bellas artes. Héroes en la ciudad postmoderna”.*

Este escrito surge como respuesta personal a las tensiones que se están sucediendo en las ciudades durante estos tiempos neoliberales que nos toca vivir.

Cada vez se publican más ordenanzas municipales sobre *civismo*, con nuevas prohibiciones que buscan regularizar los usos del espacio público. Prohibiciones que nacen sobre todo para controlar a la población marginada o no incluida (inmigrante, joven, sin techo) y dejar paso libre al *ciudadano ideal*, al consumista, perteneciente al grupo social para el que se diseñan y preparan las ciudades hoy en día. Y es que desde el poder cada vez se apuesta más por una ciudad escenario para el disfrute del turista (que no del viajero) en la que se da prioridad al pasar antes que al estar; en este sentido parece que el viandante ensombrece al ser social.

El término espacio público tiene dos acepciones: una referente al urbanismo y otra a la filosofía política. En lo urbanístico es público todo el espacio que no es privado. La segunda acepción define espacio público como el ámbito de deliberación democrática abierto a la ciudadanía. Según esta segunda acepción hay un principio democrático que defiende que todo ciudadano puede usar el espacio público siempre que nadie se lo apropie y/o vaya en detrimento de los demás usuarios.

La cuestión política que se plantea en primer lugar es quién tiene la prioridad de su uso. Algunas de las últimas ordenanzas municipales prohíben la actividad estática, que se supone dificulta el tránsito, defendiendo el derecho supremo a la *libre circulación*. Y es que, como ya señaló Richard Sennett en *El declive del hombre público*, el espacio público de las grandes ciudades occidentales se ha convertido en una *derivada del movimiento*; el espacio público se encuentra empobrecido, está desapareciendo su función primordial de lugar para la sociabilidad.

En medio de este panorama y mientras la ciudad duerme, aparece un grupo de guerrilleros urbanos que armados con spray y protegidos por seudónimos deciden bombardear los muros. Estos tatuadores, mitad artistas y mitad delincuentes, hacen de la ciudad un cuerpo orgánico, una ciudad imaginada, coloreada y nueva cada día. A la mañana siguiente, cuando las autoridades despierten, contemplarán indignados como un grupo de *salvajes* han deteriorado el virgen adoquín, símbolo de progreso y civilización. Entonces descolgarán el teléfono, llamarán a los servicios de limpieza y ordenarán borrar toda huella, *que no haya testigo de que por aquí pasó la insurrección*.

El muro separa (protege) el espacio privado del público; en este limbo entre dos naturalezas antagónicas nace el graffiti.

La pintada en el muro, ya sea en forma de frase o dibujo es tan antigua como el hombre. Responde a la necesidad de expresar la opinión personal, de que el mundo sepa que existes, de ser escuchado; el muro es el lugar para la opinión de los que no pueden expresarse en los medios oficiales.

Buscando una genealogía del graffiti, quizás con el fin de dar valor y legitimidad a esta actividad, diferentes autores han establecido nexos de unión entre el graffiti y algunos momentos de la historia del arte como las pinturas rupestres, la escritura jeroglífica, las pinturas de las catacumbas paleocristianas o la pintura mural.

En mi opinión se trata de una comparación desafortunada, que sólo toma en consideración el espacio en el que se desarrolla: el muro, y no la finalidad o el significado. En cambio, sí considero que tiene relación con el concepto que da origen al término graffiti. Graffiti proviene de la palabra latina *graffito*, dibujo esgrafiado, término arqueológico que se refiere a las firmas, pequeños dibujos, palabras o frases no oficiales que escribía la gente en los monumentos en la época romana. Las pintadas en los muros de las ciudades y de las casas, se remonta por lo tanto, a tiempos y espacios arcanos. Estas firmas y escritos que se suceden a lo largo de toda la historia aparecen en lugares concretos: los muros de las calles, los lavabos públicos, las celdas de los presos o los calabozos. Como testigos físicos, tenemos las inscripciones en las paredes de los muros de Pompeya. Allí se utilizó el graffiti para la propaganda política (con eslóganes electorales) y también para el desfogue (graffiti escatológico), dejando mensajes de carácter erótico o amoroso.

El auge del graffiti ideológico como lo entendemos hoy comienza sobretodo a partir del siglo XVIII con las revueltas liberales en Francia e Inglaterra. En el siglo XX los nazis utilizaron la pintura en los muros como propaganda ideológica contra los judíos y disidentes. El mismo formato fue elegido por la resistencia al nazismo, tal es el caso del grupo *the Withe Rose*, opositores de Hitler que pintaron eslóganes hasta que en el año 1943 fueron detenidos.

Pero el cenit del graffiti protesta se sitúa en los años sesenta durante las revueltas estudiantiles del Mayo francés, cuando se acuñó el término de *pochoir*, en francés plantilla. En el 68 la ciudad se plagó de mensajes inconformistas, comprometidos e idealistas, tan poéticos y esperanzadores como el mítico *Debajo de los adoquines está la playa* o *Seamos realistas, pidamos lo imposible*.

Los muros de la injusticia y de la vergüenza han sido testigos y soporte del dolor y el llanto de la gente. Como el muro de Berlín, que separaba un mismo territorio en dos ideologías, en medio toda la injusticia.

A pesar de que la expresión espontánea o la protesta grabada en el muro se remonte a fechas tan lejanas, y que por lo tanto reconozcamos que ha habido graffiti a lo largo de la historia, el graffiti contemporáneo, como movimiento de la Subcultura (o la cultura, en definitiva) y como forma de hacer crítica y vandalismo a través de un movimiento artístico no aparece hasta finales de los años 60 del siglo XX. Aunque la historiografía es algo incierta, se considera que la escritura con spray aparece en los guetos americanos de ciudades como San Francisco, Filadelfia y Nueva York. Los primeros graffitis eran firmas en los muros, casi siempre de jóvenes normalmente de etnias marginadas que vivían en suburbios de estas ciudades. Rápidamente trascendió este origen y el graffiti superó las etnias y grupos sociales. Se utiliza el término escritor o escritora porque primero se firmaba y escribía, no es hasta mediados de los años 70 cuando se incorpora pintura a la firma.

La expansión por Estados Unidos, de la costa este a la oeste, sucede a principio de la década de los setenta debido a al movimiento *Subway*, esto quiere decir que se pasa del soporte fijo al móvil y el graffiti se consagra como propuesta artístico-vandálica, los escritores comienzan a pintar los trenes como forma de lanzar y expandir su firma. Deja de importar la calidad estética, a favor de la proeza, de cuántas firmas era capaz de estampar un escritor. En los años 90 se produce la internacionalización del graffiti gracias a la difusión por la Red.

En 1971 se registra en el periódico *New York Times* el concepto *tag* (firma) a propósito del escritor Taki 183, que se había ocupado de cubrir el metro de Nueva York con su firma.

La parte de leyenda que entraña la historia de este movimiento cuenta que el graffiti comienza como reclamo amoroso cuando el graffitero Conbread se dedica a bombardear la ciudad de *tags* para llamar la atención de una chica. Del mismo escritor se registra la proeza de conseguir escribir su nombre en un elefante del zoológico. Este tipo de heroicidades son muy comunes en el desarrollo del movimiento como hechos que muy probablemente responden al interés de obtener la fama y el reconocimiento de los demás escritores, aunque se trate de la firma de su alter ego. Así mismo, la leyenda resalta las hazañas de las primeras mujeres escritoras, como la de firmar por primera vez la emblemática Estatua de la Libertad. Otro de los hitos en la reivindicación de la mujer como sujeto activo dentro del graffiti lo protagonizan cuatro escritoras Barbara 62, Eva 62, Michelle 62 y Charmin 65 que se dedicaban a bombardear con sus firmas los lavabos del instituto masculino DeWitt Clinton, de El Bronx, en una apropiación simbólica de los espacios masculinos.

No obstante, y a pesar de estas proezas, el papel de la mujer en este ámbito está subyugado al hombre, como sucede con las actividades que requieren riesgo. Desde el inicio, las escritoras se hallaban bajo la protección de algún escritor, pues el graffiti era un movimiento fundamentalmente masculino. Sobre todo en los años 80 la actividad graffitera se sucede en un ambiente de hegemonía masculina, por lo que las escritoras acababan por adoptar un rol masculino y elegían una estética andrógina. Muchas tomaban nombres de hombres, por lo que, el hecho de que una escritora firmara con nombre de mujer suponía una doble reafirmación: autoafirmación de su identidad como escritor de graffiti, y autoafirmación de su identidad como mujer dentro de un ámbito que fundamentalmente ha pertenecido al hombre. Y aunque sea fácil esconder la identidad sexual, en el caso de las mujeres graffiteras el sexo es uno de los aspectos de la obra que recibe más atención. Como explica Nancy Macdonald en *The Graffiti Subculture*, mientras que los escritores empiezan en el graffiti para demostrar que son hombres, las escritoras deben trabajar para demostrar que no son mujeres, es decir, que son tan resistentes y fuertes como sus compañeros hombres. Este aspecto está cambiando actualmente, entre otras cuestiones por la llegada del stencil (plantilla), que al ejecutarse más rápido implica menos riesgo de ser detenido o atacado.

La cuestión de la identidad, ya sea sexual o no es fundamental en el graffiti, para Nancy MacDonald el graffiti es la herramienta que utilizan algunos jóvenes para construir su identidad.

A pesar de la batalla que se libra entre escritores y del interés por destacar la personalidad individual rastreando la ciudad con la firma, existe entre los escritores un sentimiento de identidad grupal, que considera todas las obras como una creación enorme: el *Graffiti Style*. Otra característica a destacar es que se trata de un movimiento abierto, cualquier persona puede entrar y pertenecer a él, ya que cualquiera puede hacer un graffiti. A pesar de esta apertura, no dejan de respetarse cuestiones como la veteranía y existe una especie de pacto implícito según el cual el escritor profesional *apadrina* al amateur, sin que por esto se dé ningún tipo de marginación entre profesionales y aficionados.

El graffiti es un movimiento que se encuadra dentro de la Subcultura, aunque ha pasado a formar parte de la Cultura (o la Cultura ha intentado apropiarse de su estética) lo encontramos en el cine, en la publicidad. No obstante, la primera vez que el graffiti pasa de la cultura popular a la culta es con los surrealistas en los años 20. en 1933 Brassai los recoge en un libro de fotografías y los eleva a la categoría de arte.

Aunque su origen es marginal, esta actividad ha sido y todavía es denostada, su inclusión en el mercado del arte fue temprana. En 1973 tuvo lugar en Nueva York la primera exposición de graffiti. En 1978 ocurre un hecho insólito, Estefan Eins y Joe Lewis abren la galería Fashion Moda en un gueto al sur de El Bronx. Con este insólito hecho pretendían alejarse de los circuitos de moda acercando el arte a las zonas marginales, para favorecer el intercambio entre los individuos de los dos ámbitos. Esta galería sirvió como trampolín para que muchos escritores llegaran a espacios más clásicos. Desde entonces muchos graffiteros se han pasado a los circuitos del arte, tanto a las galerías como a los museos. Esta evolución: de la calle a la galería, es vista desde diferentes ángulos tanto por parte de los escritores como de los estudiosos del tema; para unos se ha conseguido una meta y se ha evolucionado de la marginación al reconocimiento institucional; y para otros representa una derrota: una vez más la contracultura se ha vendido al mercado de la cultura. Otros autores como Figueroa Saavedra consideran que este cambio es sólo un paso más en la historia de este movimiento y que pueden convivir las dos vertientes. Desde mi opinión, al incorporarse el graffiti en los ámbitos institucionales del arte pierde su esencia y desaparece como tal, pues el graffiti debe ser por su naturaleza un arte ilegal, público y gratuito, y en esta descontextualización del movimiento, el graffiti deja de serlo para tornarse en otra cosa, en una obra que se basa en la técnica graffitera, pero que adquiere otro significado completamente diferente.

Como conclusión y recordando la situación en la que se nos presentan las ciudades hoy día, considero necesario resaltar el significado político del graffiti, por tratarse de una actividad ilegal, que se apropia del espacio y usa la ciudad de una manera no aceptada.

#### Bibliografía:

- ARAMBURU, Mikel: Usos y significados del espacio público. 2008, Artículo publicado en ACE (Arquitectura, Ciudad y Entorno).
- BONILLA, Juan: *Pintar en las paredes*. El Mundo, 30 de mayo de 1999, pag. 10
- CALABRESE, OMAR (1987), *El lenguaje del arte*. Barcelona. Paidós
- DE DIEGO, Jesús: *La palabra y la imagen. Los libros de la frontera*. Barcelona, 2000

- FIGUEROA SAAVEDRA, Fernando: El graffiti universitario. Talasa Ediciones S. L. Madrid, 2004
- FIGUEROA SAAVEDRA, Fernando. *Graphitfragen. Una mirada reflexiva sobre el Graffiti*. Minotauro Digital, Madrid 2006.
- GARÍ, Joan. *La Conversación Mural. Ensayo para una lectura del graffiti*. Ed. Fundesco, Madrid, 1995.
- GANZ, Nicolas: *Graffiti World. Street Art from five continents*. Thames and Hudson. 2006.
- GANZ, Nicolas: *Graffiti Mujer. Arte urbano de los cinco continentes*. Ediciones Gustavo Gili SL, Barcelona 2006.
- GRODY, STEVE: *Graffiti L.A. Street Styles and Art*. Abrams. New York.
- INDIJ, GUIDO. *Hasta la Vitoria, stencil!* La Marca Editora, Buenos Aires 2004
- MACDONALD, Nancy: *The Graffiti Subculture. Youth, Masculinity and identity in London and New York*. Palgrave Macmillan, London 2002.
- RAMÍREZ, Juan Antonio: *Arte y arquitectura en la época del capitalismo triunfante*. Capítulo 18: ¿Arte o delito? Los graffitis, entre la comisaría y la galería. Págs 197- 207. Visor, Colección La Balsa de Medusa; Madrid, 1992.
- REYES, F.: *Graffitis, pintadas y Hip Hop en España*. Capítulo del libro *Comunicación y Cultura Juvenil*, pp. 169 a 226, Alicante, Ariel (2002).
- SENNETT, Richard: *El declive del hombre público*. Península, 2002.

### Grupo de discusión

Hemos decidido utilizar algunas de las notas del grupo tal y como se realizaron. Funcionarían idealmente como imágenes, graffitis que se responden unos a otros (como en el cuento de Cortazar<sup>1</sup>), que derivan y se pierden para volver a reunirse alrededor de la comunicación de Irene. También son palabras que quedan como ecos de las imágenes que mostró la ponente al grupo sobre diversas expresiones del graffiti y que por cuestiones de edición no figuran en esta comunicación.

### Notas del grupo de discusión

- Los espacios públicos: ¿qué está ocurriendo con ellos? Por ejemplo en Madrid han quitado cualquier cosa donde te puedas sentar: pinchos, planos inclinados que imposibilitan ocupar el espacio público o en todo caso asientos de uno en uno... sólo en las terrazas de los bares hay asientos juntos para compartir. Para compartir hay que pagar.
- Se crean espacios para el consumo, sólo se permite que las personas se junten en espacios privados; en el espacio público la consigna es: "circulen, circulen..."
- Se crean espacios públicos reglados, con una función delimitada por las instituciones: graffitódromo... botellón... skateboard... son elementos transgresores *ordenados*... Guetos impuestos... o autoimpuestos (botellódromo).
- Dos planos contrapuestos: el de la libertad y el del respeto al otro. La convivencia es de por sí conflictiva... ¿Quién tiene la prioridad?... "Mi casa recién pintada y limpia y vienen y la ponen... negra".
- ¿Son los graffiteros incívicos? Si... No...
- Diferencias entre pintada y graffiti...

---

<sup>1</sup> El cuento de Julio Cortazar *Graffiti* ha sido seleccionado hace poco como uno de los mejores relatos breves del siglo XX, extraemos de la nota que se escribió en el diario El País para esta ocasión (Guadalupe Nettel, diario *El País* 21/08/2010): En este cuento, escrito en 1981, lejos de Argentina pero con Buenos Aires en el pensamiento, confluyen varias de las obsesiones de Cortázar (Bélgica, 1914-Francia, 1984): el amor encontrado a la vuelta de la esquina, casi por azar pero fatalmente; el juego como motor del mundo; los senderos sinuosos de la creación artística, la presencia inequívoca de la crueldad humana; la denuncia de la dictadura, la militancia política. Gracias a la segunda persona en clave porteña, la voz narrativa se torna íntima y adquiere la tesitura de un susurro que apremia. El ritmo del texto es veloz pero a la vez sigiloso y nos conduce a un final sorpresivo en el que se descubre la identidad de la enmascarada narradora.

- Identidad privada y pública... nicks identificatorios... cada vez somos más individuos, malos tiempos para lo grupal... La máxima es ¡divide y vencerás! ... cada uno en lo suyo.
- Lo que trae Internet: la conversación mural... contacto, comunicación...
- Graffiti como comunicación con no sabemos quién: la identidad-obras de arte.
- El muro: privado/público, une y separa... lo importante es lo intermedio: el propio muro.
- Los surrealistas: el sueño: graffiti: imágenes oníricas...
- “El niño de las pinturas”... el “coño crítico”, las diferencias que hace la institución pública al aplicar las ordenanzas municipales sobre distintas manifestaciones en los muros de la ciudad y lo difícil de comprender los motivos que la explican.
- Disyuntiva entre la conservación y lo nuevo...
- El graffitero se comunica, los ayuntamientos ponen ordenanzas, multas y demás... son idiomas distintos... Todo lo nuevo es chocante.
- El graffiti es un nuevo modo de hacer política... el gesto genera interés y comentarios... un acto comunicativo que es matriz de algo por venir... La expresión social de algo.
- Margaret Atwood decía: “¿por qué escribo? Como mínimo queremos un testigo”... todos necesitamos un testigo... los graffiteros quieren que alguien los vea... “¡estamos aquí!”...
- Quien lo hace no sabe por qué... ¿y qué? Es como el síntoma psicológico porque éste intenta comunicar algo que no se puede expresar de otro modo.
- Lo nuevo genera malestar y miedo... No puede haber nada nuevo sin destrucción.
- Lo instituyente y lo instituido... Por el camino algo se tiene que desvirtuar... Todo degenera... (risas).
- Cambiar la sociedad... molestar por molestar... remover las conciencias...
- No es lo mismo la comunicación que produce malestar que los bloqueos en la comunicación... ¿qué da más miedo, lo que se sabe o lo que no?
- Los graffiteros son portavoces sociales... ¿De qué? Depende del interpretador... resultan más preocupantes los interpretadores que los comunicadores-graffiteros.
- El graffitero es un sujeto y un portavoz.
- Mujeres/hombres... y transgénero.
- El cuento de Cortázar: el graffiti es comunicación entre dos desconocidos en un contexto de opresión política. Es una historia de amor transgresora.
- La fama: “ser conocido”... el graffitero se hace famoso desde el anonimato... Escritura con pseudónimo.
- La imagen (Castoriadis), pálpitos de la sociedad. La imagen que se llena de símbolos... Las ideas vienen luego...
- El color... el paleoantropólogo Arzuaga: “los grupos se identifican como color”... las banderas, las tribus urbanas...

## Comentario

El grupo de asistentes al seminario inicia la discusión tomando (y criticando) del material expuesto por la ponente la actividad de las instancias gubernativas en relación con el tratamiento de los espacios públicos, como las ordenanzas municipales que prohíben los graffiti o los pretenden llevar a espacios diseñados para su control.

Estas instancias deciden sobre el espacio público. En cierto modo se apropian de él para intervenir sobre los espacios de reunión libre, reduciéndolos, obstaculizándolos, a la vez que fomentan otros que bajo el título de Servicios apenas disfrazan su constitución como elementos pertenecientes al ámbito del comercio (terrazas, botellódromos...). Declaran incívicas las prácticas graffiteras, sujetas a la prohibición y el castigo, y lo hacen desde el cinismo de argumentos pretendidamente estéticos, a la vez que parecen olvidarse de que ellas mismas se saltan estas ordenanzas tanto en períodos electorales como en sus celebraciones políticas y actividades propagandísticas.

El tema de la identidad aparece desde la paradoja que supone que el graffitero es alguien a quien se puede identificar por su nick pero que por otra parte permanece oculto (*ser famoso desde el anonimato*).

También la relación entre lo viejo y lo nuevo, la posibilidad del cambio social que surge primero como lo informe, lo que no se puede situar dentro del orden en forma de molestia, ruido, mancha, para que una vez se ha instituido pierda (o no) el carácter transgresor que se le suponía de partida. En el grupo recordábamos los *Cantos de Maldoror* de Isidore Ducasse (que como los graffiteros se escondía bajo el pseudónimo de Conde de Lautréamont), como el paradigma de tantas creaciones que en el tiempo en el que se desempeñaron fueron tachadas de obscenas, inmorales, feas o idiotas para, muerto su autor, ser reivindicadas como origen de lo realmente válido y valioso, como precursoras de lo por venir.

El graffiti es una actividad transgresora que implica este tipo de confrontaciones. Se trata de un modo de comunicación a través de mensajes vinculados a nuevos modos de plantear la identidad, comunicaciones que involucran a la vez palabras e imágenes que, juntas, crean códigos habitados por la complicidad en oposición al paisaje gris del urbanismo instituido. Notas de color que rompen fácilmente la boba tranquilidad institucional, para provocar en ella la respuesta más simple y cargada de torpeza, que no es otra que el no de la disempatía ciega que la habita y la marca frente a cualquier cambio que aviste en su horizonte.

Los graffiti, que conducen emociones por la ciudad, se constituyen entre diversas variaciones sobre lo público y lo privado, sobre el espíritu conservador y el otro que no lo es tanto, sobre los nuevos modos de comunicación. Son colores que organizan nuevas complicidades urbanas, o motivos que reivindican otras formas de concebir el arte, el arte gratuito, que transita por fuera de la máquina capitalística.

El tópico más discutido en la reunión fue la relación entre lo público y lo privado en su referencia al muro: ese lugar, espacio de transición que, como la membrana celular, une y separa ambos ámbitos a la vez que crea lo privado. Pareciera como si pretendiéramos deslindar allí mismo, tras el pretexto del graffiti, qué parte correspondía a nuestra verticalidad de individuos que un poco después irían cada uno a su casa y qué otra a la horizontalidad recién creada entre todos para ese rato.

Granada, noviembre de 2010

## Entrevista a Nicolás Espiro

Margarita Lorea  
Alberto Taborda



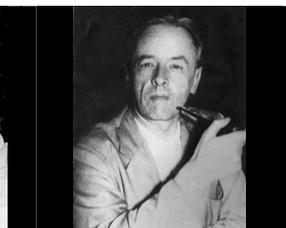
Jorge Carrol, Nicolás Espiro y Raúl Aguirre, casa de los Aguirre (1974)



Nicolás Espiro, último verano del trabajo de campo para la Licenciatura en Ciencias Antropológicas U.B.A., Esteros del Iberá (1975)



Jorge Carrol, Clara Fernández Moreno, Edgardo Larreategui y Nicolás Espiro, casa de los Aguirre (diciembre 2000)



Witold Gombrowicz

Equipo de Redacción de la Revista Huellas (E.R.H.): Preparando la entrevista, descubrimos tu vinculación a la poesía y a revistas literarias.

Nicolás Espiro (N. E.): Sí, desde adolescente; Enrique<sup>1</sup> había sacado una revista con Piterbarg, se llamaba *Ciclo*, era una revista muy bien hecha, literaria, con las primeras investigaciones sobre Lautreamont, pero no sé qué pasó con la difusión o con la financiación de esa revista que no continuó. Yo tengo por suerte un ejemplar del número uno. Todo esto son los prolegómenos anteriores a mi entrada a la Facultad de Medicina, yo estaba en los estudios secundarios y ya estaba puesto en la vida literaria.

E.R.H.: ¿Hay un chico de 17 años que decía que un día antes de cumplir los 17 años acude a ese café.....?

E.R.H.: Sí, Rodolfo Alonso<sup>2</sup>. Era El Palacio do Café. Por los últimos sesenta desapareció y fue reemplazado por otros comercios. Bueno, Rodolfo; creía que cuando llegó, tenía 18 años. Él publicó ahora una "Antología íntima". La acaban de editar..., no sé si ya está distribuida, que se llama "*Poesía Buenos Aires. Antología íntima*"<sup>3</sup>. Íntima porque incluye sus propias vivencias del grupo.

E.R.H.: Él cuenta que tú le dijiste que la poesía es una cosa muy seria, algo así.

<sup>1</sup> A fines de la década de los años cuarenta un grupo de intelectuales argentinos se une en torno de una publicación que denominan *Ciclo*. Convergen en ella poetas surrealistas y artistas plásticos abstractos. Dicha publicación tuvo una vida efímera: sólo dos números. Pero es interesante tomar nota de quienes integraban el núcleo directivo: Enrique Pichon Rivière, Aldo Pellegrini, Elias Piterbarg y David Sussmann, todos médicos. En el número dos de esa revista Pichon Rivière publica un trabajo sobre Lautreamont.

<http://psy.francoarg.asso.free.fr/Conferences/Pichon/pichon-estilo.html>

<sup>2</sup> Rodolfo Alonso (Buenos Aires, 1934) fue el miembro más joven del grupo nucleado alrededor de *Poesía Buenos Aires*. A partir de Salud o nada (1954), publicó más de veinte libros propios, la mayoría de poemas pero también de ensayo y narrativa. Fue el primer traductor al castellano de los 4 heterónimos de Fernando Pessoa. Tradujo también a otros muchos autores de diversos idiomas (Ungaretti, Cesare Pavese, Marguerite Duras, Prévert, Montale, Carlos Drummond de Andrade, Apollinaire, Murilo Mendes, Eluard, Dino Campana, Manuel Bandeira, Pasolini, Baudelaire, António Ramos Rosa, Rosalía de Castro y otros). <http://rodolfoalonso02.blogspot.com/>

<sup>3</sup> *Poesía Buenos Aires (1950-1960) Antología íntima*, Rodolfo Alonso Selección, prólogo y notas, Ediciones del Dock, Buenos Aires, 2010.



N.E.: ¿Dónde está esa página?<sup>4</sup> Sois unos exploradores navegadores (risas)

E.R.H.: surfedores

N.E.: ... de últimas tecnologías, y grabadoras; Rodolfo me mandó un mail hace un mes, con la portada del libro, que ya estará distribuido. Por si os interesa.

E.R.H.: Y menciona que en los años '52, '53, aparecen como director de *Poesía Buenos Aires*, Edgar Bayley<sup>5</sup> y tú; en un número monográfico dedicado a René Char.

N.E.: La revista aparece en la primavera del '50. Ya éramos el núcleo inicial. Y los directores eran Jorge Enrique Móbili<sup>6</sup> y Raúl Gustavo Aguirre<sup>7</sup>; la verdad es que eran los dos más *full time* de la poesía y la revista, aunque trabajaban ambos en sendas oficinas: uno, en una oficina muy quieta y silenciosa porque era la Biblioteca de la Caja de Ahorros; era un banco, entonces, la Caja de Ahorros, ¿recuerdan?, en la calle Entre Ríos. Raúl, después, con los años, fue director de esa Biblioteca. Jorge Enrique Móbili trabajaba en una oficina ruidosísima, en la calle Florida, que era el servicio jurídico público, adscrito a la Municipalidad de Buenos Aires. Yo llegaba y de lejos lo veía, en medio del fragor de las mesas de consulta, lo veía a Jorge Enrique que estaba escribiendo a máquina un poema. No sé de dónde sacaba el biombo mental... (risas)

Eso fue la primavera del cincuenta y siguió, tuvimos los cuatro números de ese año, dirigidos por Jorge Enrique Móbili y Raúl Gustavo Aguirre; luego la dirección se hizo rotatoria, según el tiempo que disponíamos y varios pasamos a codirigirla, porque los que participamos necesitamos siempre compartirla con Raúl Aguirre, cuya constancia y capacidad de trabajo era mayor que la nuestra; así pasaron por la dirección Volf Roitman<sup>8</sup>, poeta, escritor, pintor y escultor, que venía de la arquitectura y fue uno de los fundadores del movimiento MADÍ. Desgraciadamente Volf Roitman murió en este último mes de mayo. Él vivía entre Irlanda y Miami y antes vivió cuarenta años en París; después pasó por la dirección Edgar y luego yo.

E.R.H.: Un número o dos dedicados monográficamente a René Char.

---

<sup>4</sup> Entrevista a Rodolfo Alonso, por María del Rosario Martínez (Universidad Nacional de La Plata)  
<http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/numeros/numero-14/02.%20Entrevista.pdf>

<sup>5</sup> Edgar (Maldonado) Bayley (1919-1990) En 1944 aparece el primer y único número de la revista "*Arturo*" y, al año siguiente, 1945, se constituye la Asociación Arte Concreto-Invencción. En 1950 colabora en la revista "*Poesía Buenos Aires*".

<sup>6</sup> Jorge Enrique Móbili, Buenos Aires, 2 de marzo de 1927, poeta; antes de *Poesía Buenos Aires* colabora con la revista *Contemporánea*, que dirigía Juan Jacobo Bajaría. Publicó: "*La raíz verdadera*" (1947); "*Elegía*" (1948); "*Oeste*" (1949); "*Convocaciones*" (1951); "*Cámaras*" (1957); Algunos cantos de la adolescencia y otros posteriores; *Señales de vida*. Murió en 1992.

<sup>7</sup> Raúl Gustavo Aguirre, poeta, antólogo y crítico nacido en Buenos Aires en 1927. Ligado a la corriente poética llamada "inencionismo", desarrolló una intensa actividad en el esclarecimiento de los movimientos de vanguardia, como teorizador y sistematizador de las más importantes expresiones de esa escuela. Gran parte de la labor realizada en ese sentido fue llevada a cabo durante la dirección de la revista "*Poesía Buenos Aires*". Allí tradujo y presentó a un sinnúmero de nuevos poetas. Murió en enero de 1983. [http://www.autorexus.com.ar/aguirre\\_rg/index.html](http://www.autorexus.com.ar/aguirre_rg/index.html)

<sup>8</sup> Volf Roitman, pintor, escultor y arquitecto, nacido en Montevideo, Uruguay, de padres ruso/rumanos. Creció en Argentina donde se licenció en Arquitectura mientras coeditaba una revista de poesía de culto. A los 20 años se traslada a París donde, con Carmelo Ardén-Quin, es fundador del movimiento latinoamericano MADÍ (Arte), se transforma en pintor mientras ayuda a relanzar MADÍ, primero en Francia, y después en cuatro continentes. <http://www.volfroitman.com/>

N.E.: El número de René Char fue una obra casi monográfica de Raúl que se dedicó a hacer todas las traducciones. Pero nosotros conocimos muchos poetas que fueron los primeros en ser traducidos al castellano, por ejemplo,...

E.R.H.: ¿Prèvert?

N.E.: Tradujimos a Prèvert, bueno de Prèvert ya había traducciones, pero tradujimos a Odiseas Elitis<sup>9</sup>, a Crane<sup>10</sup>, a Dylan Thomas<sup>11</sup>, René Char<sup>12</sup>; yo me encargué de la traducción de Saint-John Perse<sup>13</sup> un largo poema que se llama Exile, como si fuera... (sonríe), después en la dictadura del '76 me iba yo a exiliar. Y la revista duró, salió cuando tenía que salir, cada vez, durante 10 años, subsistió hasta los años '60, pero no ya en forma de revista, sino en forma de cuadernillos semestrales de poesía, generalmente un autor por cuaderno. Y en esos años cincuenta, me acuerdo el año en que murió Eva Perón, el '52, tuvimos reunidos a ver si, porque se decía, que las publicaciones tenían que salir con una tirita negra de luto, y que si no eran confiscadas y entonces los periódicos salían con una tira negra y nosotros decíamos, bueno, ¿qué hacemos?; yo les comentaba a los compañeros que la misma voz se corría en relación a que si uno no estaba afiliado al partido peronista no podía entrar en un hospital, y yo acababa, sin estar afiliado al partido, de entrar en uno de los más importantes, donde casi todas las salas eran cátedras; entonces decidimos no ponerle el luto como si fuese una acción heroica; no pasó nada, como en la mayoría de las acciones heroicas (risas).

E.R.H.: En algún lado leí que era una revista de unos quinientos ejemplares la tirada, ¿puede ser?

N.E.: Sí. Es raro, ahora es muy raro encontrarse la revista y mucho más encontrar una colección. Fue un movimiento importante porque influyó mucho en los siguientes, en los sesenta, en los setenta, en los poetas más jóvenes.

E.R.H.: ¿Por la extensión en el tiempo?

N.E.: No había, prácticamente, publicaciones que duraran tantos años. Pero creo que lo que más atrajo fue nuestra posición estética y nuestra posición como grupo, en cuanto a señalar que el ser humano, sin el resorte de la poesía, estaba incompleto. El tiempo hizo que un número de poetas jóvenes se fueran acercando a nuestro grupo.

E.R.H.: Bueno, porque fue un grupo que lo sostuvo, ¿no?

---

<sup>9</sup> Odiseas Alepudeli de Panayioti (Heraklion, 1911 - Atenas, 1996), conocido por su pseudónimo Odysseas Elytis (en griego, Οδυσσεάας Ελύτης -/Odiseas Elitis/), fue un poeta griego, Premio Nobel de Literatura en 1979, considerado como uno de los renovadores de la poesía griega a lo largo del siglo XX.

<sup>10</sup> Hart Crane, poeta estadounidense, (1899-1932). De producción relativamente escasa debido a su temprana muerte, es sin embargo considerado uno de los poetas anglosajones más influyentes del siglo XX.

<sup>11</sup> Dylan Marlais Thomas (Gales 1914 – NY, 1953) fue un poeta, escritor de cuentos y dramaturgo galés.

<sup>12</sup> René Char (Vaucluse, 1907- París, 1988). Se alejó del Surrealismo con *Afuera la noche es gobernada* (1938). En 1939, tras la invasión de Polonia por los alemanes, fue destinado a un regimiento de artillería en Alsacia. Tras quedar libre del servicio en 1940 se unió a la Resistencia bajo el nombre de *capitán Alexandre*, experiencia que reflejó en el poemario *Solos permanecen* (1945) y *Feuillets d'Hypnos, Las hojas de Hipnos* (1946), un diario poético de los años de guerra.

<sup>13</sup> Alexis Léger, conocido por los pseudónimos Alexis Saint-Léger Léger y sobre todo Saint-John Perse, poeta y diplomático francés (Guadalupe, 1887-Giens, 1975). Obtuvo el Premio Nobel de literatura en 1960.  
[http://es.wikipedia.org/wiki/Saint-John\\_Perse](http://es.wikipedia.org/wiki/Saint-John_Perse)

N.E.: Claro. Que, además, seguimos vinculados muchos años. Jorge Enrique Móbili murió en el año '92, no me acuerdo la fecha, pero Raúl murió antes, en el '83. Justamente preparando con Marta, su mujer, un viaje a Europa, que empezaría por Madrid, en mi casa, porque yo ya estaba viviendo aquí; Raúl murió joven y Jorge Enrique también; Raúl tenía cincuenta y seis y Jorge Enrique sesenta y cinco.

Pero volviendo a Rodolfo Alonso, en ese tiempo llegaron otros poetas, como él, integrales, diría yo, pues siempre fue la poesía su principal actividad y también diría que todos eran, y los que viven lo siguen siendo, grandes poetas: Rodolfo Alonso, Jorge Carrol, Natalio Hocsman, Luis Yadarola, Noel Altamirano y otros que colaboraron con nosotros sin ser parte del grupo, como Mario Trejo, cada vez más reconocido y homenajeado en Argentina, donde eso es un lujo; Manrique y Clara Fernández Moreno, que con su hermano mayor César, eran los tres hijos de Baldomero Fernández Moreno, un poeta nacional de Argentina y a la vez y tan español. En cuanto a los otros conocidos, el grupo no estaba compuesto sólo de poetas, estaba compuesto también por gente de la música de vanguardia, como Juan Carlos Paz..., de la pintura, de la escultura, del movimiento Concreto-Invención, recuerden el movimiento MADÍ.

E.R.H.: ¿Gyula Kosice<sup>14</sup> también?

N.E.: Con Gyula Kosice hubo una especie de polémica entre los pintores-escultores acerca de la iniciación, de los iniciadores del movimiento MADÍ; y eso es..., sigue hasta el presente, hará cinco o seis años atrás, que se exacerbó. Especialmente a raíz de que la esposa de Volf Roitman, Shelley Goodman Roitman, estaba escribiendo un libro sobre Carmelo Ardén Quin<sup>15</sup>, fallecido hace muy poco, el 6 de setiembre pasado; sus cenizas están en París, en el Père Lachaise. Carmelo, a pesar de su apellido exótico, como su nombre lo indica, era uruguayo, igual que Volf que también nació uruguayo y que vino a Buenos Aires a los cinco años.

Volf se fue en el '52, con veinte años, se fue a París y ya no volvió más, hasta muchos años después, como turista a Buenos Aires. Su familia, su hermano, sus sobrinos, todos estaban asentados en Buenos Aires desde hacía muchísimos años. Y Carmelo se había ido un par de años antes, y ellos dos estuvieron trabajando juntos en la extensión internacional del movimiento MADÍ<sup>16</sup>, que son pinturas-esculturas y que desde hace muchos años tiene representantes en muchos países.

Aquí en el museo Reina Sofía se hizo una exposición del movimiento MADÍ y después hubo otra exposición, posterior, que se hizo en Telefónica, pero era monográfica de Carmelo Ardén Quin.

Gyula se dedicaba en esa época temprana, en los años cincuenta, cuarenta y pico, a hacer estructuras hidráulicas,

E.R.H.: También, tiene un museo hidráulico...

N.E.: Es una concepción diferente, él estaba inicialmente con el grupo, pero estar con el grupo ..., es como si yo dijese que era el fundador de *Poesía Buenos Aires*, la idea fue conjuntamente de Aguirre y Móbili, de

---

<sup>14</sup> Gyula Kosice (Checoslovaquia, 1924) es un escultor, plástico, teórico y poeta checo radicado en la Argentina, considerado uno de los precursores del arte cinético y lumínico.

<sup>15</sup> Carmelo Ardén Quin, nacido en Uruguay, en 1913, con el nombre de Carmelo Heriberto Alves. Conoce a Joaquín Torres García en enero de 1935, asiste a su conferencia "Geometría, creación, proporción" en la Sociedad Teosófica, este hecho determina su futura inclinación hacia la abstracción; lo considerará su maestro. En 1944 funda la revista Arturo. En 1946 redacta el Manifiesto Invencionista y crea el movimiento Arte Concreto-Invención, que postulaba un arte de rigurosa observancia no figurativa y la renovación de la cultura, de la vida cotidiana y de la sociedad en su conjunto. Decretaba el fin de "la era artística de la ficción representativa" y se pronunciaba "contra la nefasta polilla existencialista o romántica", "los subpoetas de la pequeña llaga y del pequeño drama íntimo".

<sup>16</sup> MADÍ: El término se considera como un acrónimo de cuatro conceptos artísticos básicos: Movimiento, Abstracción, Dimensión, Invención. <http://www.march.es/arte/madrid/exposiciones/america/index.asp>



sacar la revista, como un modo de agrupar, como una tarea común, aunque entonces no hablábamos de tarea...

E.R.H.: No se hablaba de tarea.

N.E.: Pero de hecho, como decía Pichon todo grupo es un grupo operativo, y si no, nunca se constituye el grupo.

En cuanto a Witold Gombrowicz<sup>17</sup>, también lo conocí muy tempranamente, en 1948 en Mar del Plata; él estaba veraneando, y ahí le conocí, un poco casualmente, y ya nos hicimos amigos, y como nosotros nos reuníamos en el Palacio del Café que estaba en la misma calle que la Confitería Rex, y Gombrowicz todas las noches se iba al salón de ajedrez que estaba arriba de la Confitería Rex, las noches que no nos reuníamos en El Palacio me iba a la Rex a charlar con Witold. El salón de ajedrez de la confitería Rex. Se había hecho con la dirección por uno de los maestros que había venido con el equipo de Polonia al campeonato mundial que ese año era en Argentina, el año '39. Llegaron y Alemania invadió Polonia. Vinieron Miguel Najdorf, Pilnik, Frydman y creo que otros más; Fydman se quedó como director del salón; Miguel Najdorf se hizo argentino y se quedó, era campeón mundial de partidas a ciegas, yo siempre estuve maravillado cómo alguien podía sostener 54 tableros en la cabeza sin mirar.

El maestro Frydman era el factotum del salón de ajedrez del Rex y amigo de Gombrowicz por el que sentía gran respeto y afecto verdadero... todo esto está muy bien descrito en el *Diario argentino* y en el último libro que hizo en Francia Rita Labrosse, la viuda<sup>18</sup> de Gombrowicz; ella es una canadiense francesa; el libro se llama "*Gombrowicz en Argentina*", y ahí tiene testimonios de todos nosotros, de sus amigos.

Yo tenía el original de una conferencia que había dado Witold que se llamaba *Contra los poetas* (risas), pero era para sacudir el ambiente de los poetas del grupo Sur, de la revista Sur. Y yo la conservé y después de la muerte de Gombrowicz en 1969 en Francia, en su casa de Vence en la Costa Azul. Estábamos Marta<sup>19</sup> y yo en Caracas, exiliados de la dictadura, años después; Rita Gombrowicz me escribió, porque estaba recolectando los recuerdos y las fotos y documentos de los amigos, entonces yo le envié ese original, que me había dado Gombrowicz para que se lo leyera (risas) a los compañeros de *Poesía Buenos Aires* a ver qué les parecía y la verdad que nos divertimos mucho con la conferencia porque era muy contundente y tenía mucho humor: sembró la ira de la gente de *Sur*<sup>20</sup>, contra la que nosotros también luchábamos con nuestras derivas del invencionismo.

E.R.H.: Y la gente de *Sur*, se consideraba hegemónica?,

N.E.: ¡Lo era!

E.R.H.: ¿Lo eran?

N.E.: Tenían una importancia más internacional porque se movían con mucho dinero para invitar al Conde de Keyserling, a Ortega y Gasset y muchos otros...

---

<sup>17</sup> Witold Gombrowicz (Polonia, 1904-Francia, 1969), novelista y dramaturgo polaco activo desde los años 30 hasta el final de su vida. Algunos días antes del estallido de la II Guerra Mundial, viaja invitado con una embajada de escritores polacos a la Argentina. Durante el viaje, Alemania invade repentinamente Polonia y ante los acontecimientos que se producían en Europa, Gombrowicz decide permanecer en Buenos Aires, donde vivirá al comienzo en condiciones de extrema pobreza.

<sup>18</sup> Marie-Rita Labrosse, *Gombrowicz en Argentine. Témoignages et documents 1939-1963*, Paris, Éditions Denoël, 1984. Rita Gombrowicz, *Gombrowicz en Europe*, Éditions Denoël, 1988.

<sup>19</sup> Marta Hendler, médica psiquiatra psicoanalista, esposa de N. Espiro.

<sup>20</sup> *Sur*, hace referencia tanto a la revista literaria argentina fundada por Victoria Ocampo en 1931, como a la editorial del mismo nombre que apareció dos años después también fundada por Ocampo.

E.R.H.: Eran poder, estaban más cercanos al poder, digamos.

N.E.: Sí; pero no era gente de vanguardia y, por supuesto, políticamente reaccionarios.

N. E.: Vamos saltando de adelante atrás y de atrás adelante.

E.R.H.: Sí, pero eso es lo interesante.

E.R.H.: Yo había leído también de Juan Carlos Paz<sup>21</sup>, que era muy innovador en música.

N.E.: Sí. Es y sigue siendo desde el punto de vista de la vanguardia, y el movimiento que él inició, Nueva Música, que todavía se mantiene, lo mantuvieron los discípulos de él.

E.R.H.: Hay una edición muy interesante del Fondo Nacional de las Artes, yo tengo 17 pero creo que llegaron a ser 20 CDs, con música contemporánea argentina<sup>22</sup> y con muchos, muchísimos músicos mencionados y con fragmentos de la música de cada uno de ellos.

N.E.: Paz escribió también varios libros sobre música, lo último que escribió era una especie de autobiografía musical, que fueron tres tomos, que se llamaban ..., le puso de título términos musicales: *Tensiones, alturas e intensidades*<sup>23</sup>, era un título hermoso porque es tan polivalente.

E.R.H.: ¿Y él pertenecía también al mismo grupo?

N.E.: Él era músico, de gran cultura también literaria; venía a nuestro grupo y salíamos con él a pasear cuando el buen tiempo nos llamaba a charlar afuera. Al final de los cincuenta hubo que operar a Juan Carlos Paz del estómago; estuvo todo el grupo esperando fuera del quirófano; a mí, que era estudiante de medicina, el cirujano me autorizó a presenciar la operación, detrás de él; y Jorge Carrol donó sangre para la operación.

También venían a nuestras reuniones Jorge Sousa<sup>24</sup>, y Nélida Fedullo que era una pareja de excelentes pintores –Nélida- y escultores –Jorge-, del grupo Concreto; nos diseñaban la revista, todos los diseños de la revista son de ellos. Otro pintor del grupo Concreto, que venía con nosotros, era el hermano de Edgar...

E.R.H.: ¿Pero firmaba Maldonado?

N.E.: Tomás Maldonado<sup>25</sup>, que fue, muchos años después, profesor de diseño en la Universidad de Ulm, en Alemania.

---

<sup>21</sup> Juan Carlos Paz (Buenos Aires, 1897-1972), músico, estudia en Argentina con Gaito y con Fornarini, y en la Schola parisina con D'Indy. Introdutor del dodecafonismo en Argentina. Forma parte del núcleo inicial del Grupo Renovación, separándose en 1936 para crear los Conciertos de Nueva Música, que en 1944 se transforman en la Agrupación Nueva Música, dedicándose a la difusión de obras de tendencia avanzada. Polémico y muy discutido. Sus escritos marcan puntos de discusión singular.

<sup>22</sup> Colección *Panorama de la música argentina. Compositores nacidos entre 1890-1897*.

<sup>23</sup> *Alturas, tensiones, ataques, intensidades. Memorias I, II y III*, Ediciones de la Flor, Buenos Aires, 1972, 1987 y 1994, respectivamente.

<sup>24</sup> Jorge Sousa, (Buenos Aires, 1919). Adhirió a la Asociación Arte Concreto Invención. Si bien se integró al Movimiento como pintor, encontró su vía expresiva definitiva en la escultura.

<sup>25</sup> Tomás Maldonado (Buenos Aires, 1922), es un pintor, diseñador industrial y teórico del diseño argentino. Es conocido por su considerable influencia en el pensamiento y la práctica del diseño en la segunda mitad del siglo XX y es considerado como uno de los principales teóricos del llamado *enfoque científico del diseño*. Tomás Maldonado

E.R.H.: Era un grupo que nucleó mucha gente y con una presencia importante y duradera.

N.E.: Nosotros éramos mucho más jóvenes que ellos, yo creo que ellos estaban aliviados de estar en un ambiente con gente joven, eran épocas de mucho enfrentamiento con la vida artística tradicional.

E.R.H.: Y condiciones duras tienen que haber sido..., difíciles, quiero decir, si no era el arte instituido, aceptado socialmente, había que hacer mucho más esfuerzo para poder publicar...

N.E.: Claro, porque todo eso lo sacábamos nosotros. Con todo, la revista, creo que a partir del segundo año, empezó a autofinanciarse; sí, por lo menos lo que se imprimía se vendía, salvo lo que reservábamos para nosotros, cada uno.

En los años de estudiante de medicina, íbamos muchos a las clases de Pichon en el Hospital psiquiátrico Borda, en el servicio del que era jefe.<sup>26</sup> Y, una vez médico, el jefe de mi servicio, Juan Obarrio hijo, que tenía una orientación más fenomenológica, tomaba muy bien mi orientación psicoanalítica; porque el otro movimiento que existía, aparte de la reflexología, era la psiquiatría fenomenológica. Entonces, a veces, teníamos discusiones acerca de porqué había tal clasificación psicoanalítica del carácter, si podía ser esta otra de Künkel<sup>27</sup>, por ejemplo, el carácter, de la dependencia oral: la descripción de Künkel es la misma y se llama "persona enredadera" (risas), claro, pero la dependencia oral nos remite a una teoría del desarrollo de la sexualidad (risas).

E.R.H.: Lo de enredadera, no.

N.E.: Claro, no, era puramente descriptivo. Pero nos llevábamos muy bien con el jefe, y estas charlas que solíamos tener eran porque él favorecía mi actitud; por ejemplo, el jefe de neurología, una vez que yo reconecté una chica que sufría una esquizofrenia catatónica, que estaba como una planta, decía que yo iba por las mañanas, cuando no había nadie, a hacerle electroshock (sonríe). Pero también con él, aparte de que nos peleamos un día, nos llevábamos muy bien, era el Dr. Ferrero, muy buen neurólogo; era organicista, lo cual se correspondía bien con la corriente fenomenológica. Pero ahí yo estaba a mis anchas, nadie me decía que no hiciera esto o no hiciera lo otro, salvo las monjas, que habían persistido a pesar del peronismo dentro del hospital; ustedes recuerdan el lío que hubo con la iglesia. Que "topó" con Perón. Aquel día famoso del bombardeo a la Plaza de Mayo, al día siguiente la gente peronista había sacado de las iglesias los santos, los obreros llegaban en camiones, sacaban los santos de las iglesias y los ponían haciendo cola en las paradas de los colectivos<sup>28</sup> (risas). Encontrabas por Buenos Aires los santos

E.R.H.: Los santos haciendo cola.

N.E.: Me hacía acordar a *Los santos vienen marchando* (risas).

E.R.H.: Aquí los santos son palabras mayores.

---

también es un filósofo de la tecnología, particularmente del software. Fue miembro fundador del Movimiento de Arte Concreto y uno de los protagonistas de la renovación plástica de la década de los 40 en la Argentina.

<sup>26</sup> Fundado en 1863. En el mes de octubre de 1949 cambia la denominación del Hospicio de las Mercedes, por la de "Hospital Nacional Neuro-psiquiátrico de Hombres". Y en 1967, por el de "Hospital Nacional José Tiburcio Borda". Hoy "Hospital Municipal José Tiburcio Borda", asociado a la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires. A partir de 1957 se estableció la Residencia Psiquiátrica.

<sup>27</sup> Fritz Künkel (1889 – 1956) conocido tanto como psiquiatra alemán y psicólogo americano, podría ser considerado mejor como científico social que trató de integrar la psicología, especialmente el trabajo de Freud, Adler y Jung, la sociología y la religión en una teoría unificada del ser humano. Consolidó este enfoque en una teoría del desarrollo del carácter y finalmente en su psicología del *nosotros*.

<sup>28</sup> Autobuses urbanos.

N.E.: La cuestión es que después yo inicié la formación psicoanalítica, es decir, terminada la carrera, ya estaba haciendo la formación en psiquiatría y neurología, pero la compaginé con la entrada en la Asociación Psicoanalítica Argentina<sup>29</sup>.

En esa época todo era mucho más fácil y diferente. Para entrar a la Asociación tenías que hacer una sola entrevista, me tocó hacerla con Ángel Garma<sup>30</sup> que era una persona totalmente cordial, no tuve sensación de examen y ahí me volví a encontrar con Pichon a quién ya conocía de la época de la revista.

Además durante la época de la revista, Poesía Buenos Aires y también en los años '60, había ido con Pichon a los asados que se hacían en casa de Raúl Aguirre que se habían comprado en Olivos, luego de casarse con Marta Santalla; era una antigua casa, preciosa, sobre todo por el parque que tenía, muy barata porque estaba en muy mal estado y durante 7 u 8 meses él se encargó todos los domingos de trabajarla: electricidad, cañerías, revoque, pintura, arreglo del techo de tejas. Yo no sé de dónde sacaba semejante sabiduría para hacerlo. Muchos domingos me iba yo hasta allí, a tratar de ayudarlo en lo que pudiera. La cuestión es que cuando estuvo lista, quedó una casa en medio de un parque inglés, de un césped que parecía de Surrey, una cosa así, y en el fondo había una parrilla, entonces hacíamos asados con la gente de *Poesía de Buenos Aires*. Yo pasaba a buscar a Enrique y nos íbamos y hablábamos de poesía y de poetas.

Y luego lo tuve como profesor en los seminarios, posteriormente fue mi supervisor. Yo continué supervisando mucho tiempo con él porque me interesaba el problema de las instituciones. Por ejemplo él me recomendó el libro de Krech y Crutchfield<sup>31</sup> que él había usado para poder discriminar los niveles interinstitucional, el socio dinámico y psicosocial, el nivel de la interacción entre los grupos y el nivel de la dinámica interna de los miembros. En realidad eran los niveles dialécticos sin los cuales no se puede explicar ningún grupo, es decir, la situación en la cual todo grupo está instalado. Las determinantes situacionales propias del grupo y las determinantes singulares, histórico-genéticas de cada miembro, en interacción permanente.

Esto está en la obra de Pichon y en un artículo mío del año '72, en que fue el Congreso Latinoamericano de Psiquiatría en Montevideo y uno de los temas oficiales fue Dinámica y Psicoterapia de grupos. Yo fui correlator, el otro relator era un colega de la Asociación Psicoanalítica de Uruguay, que tomó un enfoque kleiniano. Yo trabajé el enfoque operativo de Pichon. Ese trabajo fue publicado después en *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, de una revista que duró muchísimos años, yo no sé si sigue saliendo. Ese artículo, el relato mío al Congreso, se llama "El grupo operativo como unidad de producción", así como Pichon había elaborado "El grupo operativo como modelo dramático".

Pichon me iba recomendando, por ejemplo, para la descripción de las instituciones, el libro de Nadel<sup>32</sup>, "*Fundamentos de Antropología Social*"; el libro de Taylor, que había editado la Escuela de Psiquiatría, la escuela privada que acaba de fundar Enrique y en el año '63 había publicado el libro de Taylor con un

---

<sup>29</sup> Asociación Psicoanalítica Argentina.

<sup>30</sup> Ángel Garma Zubizarreta (n. 1904, en Bilbao – 1993, en Buenos Aires) fue un psiquiatra y psicoanalista. Estudió Medicina en Madrid y se graduó en 1927; más tarde, desarrolló estudios de perfeccionamiento en Berlín con Von Hoefler, y formó parte del Instituto Psicoanalítico de Berlín, siendo director del mismo Max Eitingon. Allí conoció a F. Alexander, B. Bornstein, F. Fromm-Riechman, E. Jakobson, W. Reich, S. Bernfeld, René Spitz, C.G. Jung, Groddeck, Adler y otros. Al estallar la Guerra Civil se establece en Buenos Aires que acogió calurosamente a Garma y a otros autores cercanos al psicoanálisis como Emilio Mira y López o Jiménez de Asúa.  
[http://es.wikipedia.org/wiki/%C3%81ngel\\_Garma](http://es.wikipedia.org/wiki/%C3%81ngel_Garma)

<sup>31</sup> *Psicología social*, Krech, David; Crutchfield, Richard S.; Ballachey, Egerton L., Biblioteca Nueva, Madrid, 1965.

<sup>32</sup> Siegfried Frederick Nadel. (Viena, 1903-Canberra, 1956).

prólogo de Enrique; uno que estaba leyendo él, *Le métier de sociologue*, de Pierre Bourdieu<sup>33</sup>, J. C. Chamboredon y J. C. Passeron. Y varios más, de sociología, antropología, epistemología de las ciencias sociales. Yo me beneficiaba de haber estudiado en francés, porque muchos de esos libros no estaban aún traducidos; la variedad y profundidad crítica de sus lecturas era amplísima, así como la de sus conocimientos literarios.

Todo eso me fue sirviendo para ir trabajando mis ideas, había bastante movimiento hacia las instituciones. Había en ese momento mucho movimiento en la Argentina con las instituciones, eso continuó y se reforzó mucho con la actividad de los colegas chilenos, en la época de Allende y durante el refugio de muchos de ellos en Argentina, hasta el golpe de Videla. Se tradujo, por un lado, en un auge de la psiquiatría comunitaria, la gente se iba a trabajar a las comunidades como agentes de salud, para promover agentes de salud que no fueran oficiales, ni enfermeros ni médicos, y la otra dirección que tomó fue la comunidad terapéutica. En esa época, ya miembro de la Asociación Psiconanalítica, fui a la facultad a estudiar Ciencias Antropológicas; quería saber más sobre el origen de las instituciones y de muchas cosas más; terminé esa licenciatura cuando era ya psicoanalista didáctico. Eran los años de la dictadura que inició el general Onganía y sus generales sucesores.

Yo me orienté hacia trabajar en instituciones del sistema, como por ejemplo una fábrica que empleaba 900 personas, entre obreros y empleados. Esa fábrica en que trabajamos con un colega que se analizaba también con Enrique, Isaac Ochman. Íbamos juntos, era una tarea muy grande, trabajábamos con grupos operativos horizontales de manera que no se mezclaran precozmente las problemáticas de distintos estratos. Enrique nos lo supervisó.

Ahí pudimos ver la verdad que tenía algo que después se generalizó como dicho de Pichon Rivière: "Si hay secretos, pregunten al portero" (sonríe). Había cosas que no se decían en el nivel de la dirección, entonces llegábamos antes y teníamos nuestra charla con el portero. Nos contaba lo que no había aparecido en la historia de la fundación de la empresa. Algo de eso apareció en Internet en una página que no se quién la puso ...

E.R.H.: Creo que es Foladori en la página chilena, es una entrevista en "La Opinión"<sup>34</sup>... "*La subversión de los roles*"

N.E.: Foladori es un colega muy apreciado por mí, que reencontré en el Congreso Internacional de Grupo Operativo, pero yo no sabía que lo escribió, yo no recuerdo haberle contado sobre eso, pero tal vez sí, no veo otra posibilidad, pero no hice una entrevista, esta es la segunda entrevista que me hicieron en mi vida.

La primera me la hizo Ana Pampliega, antes de ser la compañera de Freud (risas) de Pichon, de nuestro Freud. Era una periodista muy interesada en el Psicoanálisis, pero yo estaba en otra situación, rodeado de pacientes y supervisores; ya estaba en re-análisis, de modo que todo lo que me pasaba tenía que volcarlo al diván. De manera que esa fue una entrevista fallida, ella lo entendió perfectamente. Ella era ya conocida de Enrique y la segunda entrevista en mi vida es ésta.

M.L.: ¿Has seguido vinculado a la poesía y al grupo de *Poesía de Buenos Aires*?

N.E.: Sí, siempre estamos comunicándonos y cuando voy a Buenos Aires, nos vemos. Hay muchas fotografías de entonces, de aquellos años, os remito a la "*Antología de Poesía de Buenos Aires*"<sup>35</sup> que compiló Raúl Aguirre, que es diferente a la que les comenté, la *Antología Íntima* de Rodolfo Alonso que les nombré y que debe estar distribuyéndose ahora.

---

<sup>33</sup> *El Oficio de Sociólogo*. México D.F. Siglo XXI Editores. 2002.

<sup>34</sup> Periódico argentino. Publicado en La Opinión Cultural, 22 de junio de 1975, Buenos Aires.  
<http://www.psicologiagrupal.cl/documentos/articulos/subverol.html>

<sup>35</sup> *Antología de la Poesía Argentina*, de Raúl Gustavo Aguirre, Ed. Fausto, Buenos Aires, 1979.



Reunión del grupo original de Poesía Buenos Aires: Luis Yadarola, Noé Altamirano, Edgardo Larreategui, Nicolás Espiro, Rodolfo Alonso, Daniel Saidón, Marta Aguirre y Jorge Móbili, casa de los Aguirre (diciembre 1986)

Nicolás Espiro, Marta Hendler y Selley Roitman, Segovia (1991)

Armando Bauleo, Marie Langer, Nicolás Espiro y Marta Hendler, en Madrid

E.R.H.: Nicolás cuando comentabas sobre la empresa con 900 trabajadores

N.E.: Trabajamos un año allí dentro. La consigna de los dueños había sido... (El directorio eran tres dueños, hermanos, que habían derivado su complejo fraterno, sus conflictos interpersonales en el contexto de los problemas económicos del momento, a los distintos niveles de la fábrica), había sido como hace todo directivo, pedir lo que pide todo empresario, que los empleados sientan como suya la fábrica, que por supuesto no lo es. Y hubo que hacer modificaciones en la empresa, porque, por ejemplo, no veían el destino de lo que estaban haciendo por la estructura que tenía. El último piso, en que se terminaba de hacer el producto, salía por un tubo llegaba a la planta baja, donde se lo recibía, se lo embalaba y nadie veía la cosa terminada. Entonces, cambiamos hasta la estructura de los pisos, donde estaban fabricando una cosa u otra, de manera que una línea viera en qué se transformaba lo que estaba haciendo, en la otra punta de la sala. Recomendamos que cuando el tubo ese bajaba, el producto pasaba antes por una línea en cada piso..., era fácil de hacerlo, se trataba de hacer un hueco en la pared, un tubo de aluminio que iba directamente para abajo salía sobre una mesa con una cinta como las de Tiempos Modernos y pasaba delante de las mesas que tenían los trabajadores

E.R.H.: ¿Ahora es como un impensable que un empresario pida algo así?

N.E.: Sí; si ustedes ven un trabajo de Marta<sup>36</sup> que salió en *Clínica Grupal*, sobre cómo trabajó el equipo de Inter-consulta en su hospital, como grupo operativo, es un ejemplo de eso; el equipo de Nefrología llamaba al servicio de Psiquiatría; el día que lo leyó en la Asociación psicoanalítica, en la sección de Grupos, la gente dijo lo mismo: "pero esto acá, en un hospital, es impensable".

E.R.H.: ¿Qué era lo que permitía una demanda como ésa?

N.E.: Primero, la reacción a las dictaduras. Los que estaban con las dictaduras, siempre fueron minorías, eso se vio cuando Lanusse tuvo que llamar a elecciones y como el peronismo arrasó en el '73 con Cámpora, a pesar de que había una clase media industrial y de servicios que se había llenado de dinero con Perón pero siempre lo denostaba y las cosa que decían de Eva me hacen acordar a las que dicen ahora de Cristina<sup>37</sup>.

Entonces había una resistencia y un malestar con el sistema y aparte estaba la difusión del movimiento psicoanalítico que permitía pensar en otra dimensión... estaba la Asociación Psicoanalítica y estaba la Escuela de Psicología Social de Enrique, que tenía mucho prestigio; nunca se podía aceptar toda la gente que iba, estudiantes de sociología, sociólogos. La cuestión es que llegó a oídos de estos empresarios y no eran los únicos, no. Hubo otros.

<sup>36</sup> Marta Hendler. "Interconsulta médico psiquiátrica y grupo operativo": Rev. de Clínica y Análisis Grupal, año 9, nº 37, 1985: 57-65.

<sup>37</sup> Cristina Fernández de Kirchner, actual Presidenta de la República Argentina.

E.R.H.: Hubo muchas intervenciones institucionales en esa época.

N.E.: Así es, en hospitales que se hacían comunidades terapéuticas, en Psiquiatría Comunitaria, en la Isla Maciel se trabajó mucho. En la Isla Maciel estaban inmigrantes, mayoritariamente paraguayos y en muchos otros barrios marginales que quedaban todavía de la antigua urbanización que se había producido en los años 40 con la llegada de la gente del campo a la ciudad. Habían quedado barrios que, a pesar de todo lo que se había construido como barrios obreros, fueron ocupados con construcciones precarias porque en la ciudad les faltaban medios, llamados villas miserias, pero que respondían a los patrones de lo que después, al estudiar de nuevo en la facultad, supe que se llamaba arquitectura popular.

En los años '60, otra vez desapareció el dinero del bolsillo de la gente. Ustedes no vivieron la época en que se decía: "Pero viajar a Europa ahora cuesta una barbaridad", pero qué le importaba a la gente que no viajaba a Europa porque era pequeño empleado u obrero de fábrica y, por primera vez, tenía el bolsillo lleno de dinero para comprar lo que quisiera, o ir por primera vez a veranear a Mar del Plata, la Biarritz argentina, y que además había sido diseñada para remedar la perspectiva de Biarritz; todo eso era un ambiente que propició el cambio.

En el '71 empezó el cambio también en la Asociación Psicoanalítica Argentina. Fui uno de los fundadores del grupo Documento; por el otro lado, se creó el grupo Plataforma que estaba con Armando, que era secesionista; cuando Plataforma se separó y alguna vez los dos grupos nos reunimos, alguna vez discutimos esto, dejar semejante estructura armada, dejársela a la reacción; entonces, una parte de Documento se fue atrás de Plataforma, sin dejar de ser Documento, porque Plataforma se convirtió también en un grupo cerrado y la parte que se fue de Documento se disolvió; Enrique Pichon pensó que debía quedarse en APA, nosotros seguimos trabajando adentro y logramos finalmente la transformación de la dinámica política de la APA; por ejemplo, creamos una asamblea permanente de candidatos, [yo les traería los documentos, todo eso yo lo guardo]; cómo los candidatos reconocieron el poder que tenían, porque muchos dejaron sus análisis y nadie se atrevió a echarlos de la Asociación, los precandidatos, los que aún no habían entrado, amenazaban con dejar sus análisis también, entonces los que tenían el estatus...

E.R.H.: El poder a las bases...

N.E.: Eso es. Los que estaban en la pirámide arriba empezaron a pensársela, los que estábamos abajo que teníamos pacientes corrientes, no nos preocupaba el asunto, pero a ellos sí. Bueno, la cuestión es que eso dio un cambio, provocó que, poco a poco, la parte reaccionaria de la sociedad se fuera apartando hasta crear primero un grupo que trabajaba fuera de la APA y luego la nueva asociación APDEBA<sup>38</sup>, que logró, diríamos, después de unos años el consenso de la IPA para ser una nueva Asociación Psicoanalítica con formación de candidatos.

E.R.H.: ¿APDEBA es deudora de ese movimiento, entonces?

N.E.: Deudora en cierto modo, claro, dialécticamente sí, pero constituida con la gente que no quería el cambio. Que tenía la idea de hacer una nueva APA como antes. Finalmente tampoco sucedió eso. Al final se hizo una institución que, si hubiera sido como era la APA antes, no hubiera, ni siquiera, podido tener candidatos, porque todos se hubieran ido a APA, donde los candidatos tenían un estatus distinto, tenían su claustro, siguen teniéndolo, sus reuniones, sus actividades propias, científicas, etc., sus delegados en todas las comisiones, que era una trasposición de lo que buscaba en esta época parte del movimiento peronista influido especialmente por la izquierda trotskista: tener representación dentro de las direcciones de las empresas, algo que se llamaba control obrero de la administración. Pero eso no ha parado, fijaos las ocupaciones...

E.R.H.: Claro, las recuperaciones, las fábricas recuperadas, todo ese movimiento ...

N.E.: Y que van pasando a ser propiedad de ellos, cooperativas, etc.; acá eso, si lo pensáis ..

E.R.H.: Hubo un intento con Sintel, la de Telefónica, que estuvieron acampados en la Castellana...

---

<sup>38</sup> Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires.

N.E.: Pero ni siquiera, porque imagínate..., Sintel fue un robo espantoso hecho por el gobierno en combinación con el de Telefónica, que se fue a vivir a EE.UU....

E.R.H.: ¿Villalonga?

N.E.: Con un amiguete, de Miami; y este cubano compró Sintel por "chauchas" y lo vendió; más o menos hicieron como habían hecho con las empresas de Rumasa antes

E.R.H.: Vaciándolas

N.E.: Sí, es la costumbre, y después lo hicieron con Aerolíneas; es una especialidad

E.R.H.: Es todo un género. Estamos interesados en saber tu opinión sobre la posibilidad de organizar una escuela de análisis institucional, cuáles serían sus contenidos, sus referentes teóricos...

N.E.: Algo de eso yo lo he sugerido en dos charlas recientes sobre instituciones, que hay un límite difícil de pasar. Durante mi exilio en Venezuela. Desde Argentina nos tuvimos que ir a Caracas; allí estaba Mauricio Goldenberg<sup>39</sup>, que había sido el catedrático de Psiquiatría y allí era director de formación, entonces me acomodó en un hospital, fundado justamente por él, cuando fue como asesor de la OMS; había creado un hospital psiquiátrico dinámico y ahí entramos; los jefes de servicio, la mayoría, eran gente vinculada al análisis o miembros de la Asociación Venezolana. Yo entré en la sala de adolescentes y la jefa era miembro de la Asociación Venezolana, Adis Attías Caballín, muy buena psiquiatra y psicoanalista de gran sensibilidad. Enseguida empezamos a trabajar en asamblea, con los pacientes, pero de las asambleas empiezan a surgir demandas; las salas de adultos escuchan y toma las demandas y la dirección tiene que pasar las demandas arriba, al Ministerio y el Ministerio, ante la idea de perder el control, tiene que reprimir.

Después de un tiempo, de forma más política porque había un gobierno aparentemente socialista -como son todos los socialdemócratas- de Carlos Andrés Pérez, se nos explicó que ese método traía disturbios, de manera que seguimos trabajando las asambleas pero de otra manera, menos centradas en la tarea prioritaria, más como grupo terapéutico amplio. Bueno esa es otra experiencia de la que podríamos hablar en la oportunidad de las otras preguntas. Ahora es muy difícil tomar el palacio de invierno (risas).

E.R.H.: Es difícil, difícil, se han vuelto impensables tantas cosas. ¿Es más difícil que antes?

N.E.: Mucho más; claro, hay un control brutal que antes no existía.

E.R.H.: Volviendo a lo que formulábamos, ¿crees que es posible pensar en nuestra realidad actual una escuela de análisis institucional desde el esquema operativo?

N.E.: Las posibilidades de formar una escuela de análisis institucional que responda al modelo operativo pichoniano tiene una cantidad de variables: colegas dispuestos a trabajar y gente interesada, ligada a instituciones dispuesta a aprender y enseñar, al mismo tiempo, con sus experiencias. Como sabéis, toda variable tiene dimensiones, la de colegas dispuestos a trabajar debería tener la de colegas dispuestos a trabajar sobre el ECRO de Pichon-Rivière que, como él me dijo una vez en el curso de una supervisión, era un instrumento para pensar sobre todo lo existente. Digo esto porque me parece que hay bastantes colegas que cuando encuentran un autor que les interesa, o un analista que ha cobrado relevancia durante su propio análisis -ya conocéis los problemas de la identificación- intentan introducir sus conceptos en el ECRO sin reparar en las incompatibilidades habituales en este tipo de intentos. Esto reverbera en la transmisión y la recepción de la información, en un bias progresivo -expresión que le oí varias veces a Enrique Pichon- que

---

<sup>39</sup> Mauricio Goldenberg, nacido en 1916, en 1956 se hace cargo del Servicio de Psicopatología de Lanús, Hospital Zonal Evita, conocido como el Policlínico de Lanús. Fue titular de la cátedra de psiquiatría de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires y maestro de muchos profesionales de la salud mental. En 1976 se radicó en Venezuela, como asesor de la Organización Mundial de la Salud, por 20 años. Fue nombrado miembro de honor de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires.

suele acabar en una aporía de los conceptos o dilema del que no se puede salir si no es construyendo una nueva teoría, que entonces resulta “ad-hoc” y desvinculada de las referencias empíricas a las cuales estaba avocado el ECRO inicialmente. Imaginaos que estáis construyendo un barco y entre vuestros instrumentos y materiales comienzan a aparecer cemento, varillas de hierro para los encofrados, marcos de ventanas y ladrillos... y termináis haciendo una casa. Los conceptos son así; cuanto más unívocos más sirven, cuanto más polivalentes, menos sabemos a donde iremos a parar. Y esto no es un chiste; se ha sostenido que esto último, por estar más próximo al “lenguaje del inconsciente”, es el verdadero camino para conocer. En todo caso, eso es válido para un conocer diferente, como es escribir un poema.

La epistemología convergente no significa que todo pueda converger sin más; se presentan muchas contradicciones, dilemas que hay que convertir en problemas a resolver, problemas teóricos y prácticos. Y hay que tener en cuenta que hay opuestos irreconciliables, contradicciones antagónicas con las que no se puede hacer síntesis. En su intervención sobre los sindicatos, Lenin dijo: “dialéctica no significa esto más esto”.

E.R.H.: Nos preguntamos por las líneas fundamentales que deberían sostener una propuesta formativa en el campo del análisis institucional.

N.E.: Las líneas generales para una escuela de esa naturaleza están en el artículo de Pichon-Rivière “Estructura de una escuela para la formación de psicólogos sociales”.

E.R.H.: ¿Cuáles serían los desarrollos de estas líneas principales?

Los temas principales empezaría abordando la teoría de la organización, con una parte histórica que tendría que referirse, en sus rasgos fundamentales, a las primeras organizaciones sociales “espontáneas”, esto es las instituciones familiares y sus variadas formas, siempre ligadas a la reproducción de la vida material y de la vida biológica, en medios naturales diferentes y las organizaciones comunales primitivas, ambas tal como las fueron descubriendo los antropólogos; también contendría las teorías sobre la organización de la sociedad de elaboración intelectual, desde Platon, pasando por la de la ciudad romana antigua, la propuesta por la religión en occidente, la organización medieval y la posterior a la revolución burguesa en Inglaterra de 1688, John Locke, A. Smith, los fisiócratas franceses, la sociología capitalista de Comte y la sociedad como organismo, de Spencer, para terminar con las propuestas de Marx y Engels y las organizaciones espontáneas de los Consejos (Soviets) en la revolución de 1905.

E.R.H.: Nos vamos acercando históricamente a nuestra realidad social...

N.E.: Si, de allí se podría pasar al área de la teoría contemporánea. Esto implicaría abordar cuestiones como el modelo actual de las instituciones, su origen en la organización militar y de su dinámica interinstitucional y la de los grupos que la forman. También habría que abordar la teoría de la departamentalización y discusión de los términos organización y estructura, así como la diferenciación de la teoría de la Administración y de la Organización.

Además deberían atenderse a algunas ciencias auxiliares como la teoría de la Comunicación, abordando cuestiones como los factores y las funciones del circuito de la comunicación o el problema de las redes formales e informales de la comunicación.

En el marco más habitual de los enfoques grupales deberían atenderse la teoría clásica de los status y los roles en la organización así como la revisión y crítica del concepto de status y del rol de líder. Esto nos llevaría a continuar con la teoría de los grupos de referencia en la organización social; la teoría clásica sobre los grupos; la teoría del otro generalizado de G.H. Meads; y la teoría del campo y del espacio vital de Kurt Lewin.

Adentrándonos en la teoría operativa sobre grupos deberían abordarse las dimensiones de su análisis: del otro generalizado al grupo interno; teoría del vínculo; análisis sistémico; y las dos diacronías de un grupo, análisis semántico y de las ideologías.

De ahí tendríamos que pasar a la teoría de la causalidad emergente y su aplicación a lo grupal, lo que significa la acotación operativa del concepto de emergente y su registro por la coordinación y los demás miembros del grupo. También resultaría central en este marco tratar el concepto de portavoz. Todo esto

está ligado al concepto de rol y de la realización del rol que representa un abanico de posibilidades, en esta ocasión contemplado desde el esquema Pichoniano.

Todo este desarrollo nos lleva necesariamente a abordar el eje vertical o diacrónico, que ubica al por qué del portavoz y es el lugar de una teoría psicológica, en nuestro caso la psicoanalítica, que permite ver los patrones de reacción tempranos (afectivos, defensivos, de acción, etc.) que han sido reinvestidos por los sucesos del campo grupal.

E.R.H.: Hasta ahora has desarrollado enunciados ligados al pensamiento teórico, ¿cabría pensar en algún otro plano complementario?

N.E.: Toda esta masa de información necesita ser ubicada en un programa accesible, con docentes que conozcan la formación del ECRO de Pichon-Rivière. Además, y esto me parece fundamental por mi experiencia, no hay que confiar en la duración de los “estímulos morales” como adquirir una teoría y técnica más eficaz; creo que se necesitaría algún estímulo material, como acreditaciones que sirvan para una oposición, por ejemplo.

E.R.H.: ¿Cuáles serían a tu juicio las condiciones contextuales desde las que pensar una propuesta de estas características?

N.E.: El desarrollo de una escuela así ha sido difícil en un medio donde la idea de fenómenos propios de lo grupal resulta extraña y va contra un sistema que promueve e induce a través de todos sus aparatos orgánicos, la imagen de cualquier actividad como si fuera obra sólo de los determinantes singulares de un individuo, desde la historiografía de los “grandes hombres” hasta la “iniciativa privada” y la promoción de la competitividad en lugar de la cooperación, dos realidades que aparecen como opuestos antagónicos; la política de los “premios”, de los derechos de autor, la formación de una clase política que tendría el “know how” de la vida social, la organización de la educación basada en la rivalidad por la nota más alta, que desde hace años ha invadido también la educación primaria, sino ya la de párvulos. Hace pocos días salió en El País la fotografía de un motociclista, con su mono de carrera y su casco en su primera carrera ¡a los cuatro años de edad! En una pequeña motocicleta de gasolina.

Bajo estas condiciones sociales, que ya pusieron de manifiesto hace muchos años Didier Anzieu e Yves Martin<sup>40</sup> en su libro sobre grupos, la creación de una escuela así presenta muchas dificultades; en Argentina y otros países de Hispanoamérica las condiciones son más favorables; en Buenos Aires subsiste con éxito la Escuela de Psicología Social de Pichon bajo la dirección de Ana Pampliega; también Graciela Jasiner<sup>41</sup> y sus talleres difunden la visión operativa; en otros países, se están dando los pasos desde una sociedad de individuos que luchan por la vida entre sí a una organización social de verdaderos intereses comunes, donde sería posible y deseable la fundación de escuelas de esta naturaleza.

E.R.H.: ¿Y en el contexto europeo, es posible imaginar una propuesta así?

En Europa y en especial en España, las condiciones de esta etapa son diferentes; cuando se vive en un sálvese quien pueda, las posibilidades de subsistencia de una escuela así están bajo mínimos y sería semantizada por los medios no como científica sino como conspirativa. Pero supongo que en Italia el trabajo de Armando<sup>42</sup> subsistirá. En Francia está Rosa Jaitin<sup>43</sup>, en Lyon y en Suiza von Salis<sup>44</sup>, por nombrar sólo a

---

<sup>40</sup> Didier Anzieu (Melun, 8 de julio 1923 - París, 25 de noviembre 1999) fue un psicoanalista francés, conocido por sus estudios sobre el autoanálisis de Freud y la dinámica de grupos, así como por su teoría del “Yo-piel”, que describe la formación del pensamiento y de la personalidad a través de las experiencias táctiles. *Las envolturas psíquicas*. Buenos Aires & Madrid: Amorrortu, 2004. *El Pensar: Del Yo-Piel Al Yo-Pensante*, Biblioteca Nueva, 2010. *El Yo-Piel*. [http://es.wikipedia.org/wiki/Didier\\_Anzieu](http://es.wikipedia.org/wiki/Didier_Anzieu)

Martin, Jacques-Yves, neuropsiquiatra y psicopsicólogo, fue profesor de la Universidad Paris X- Nanterre. *La Dinámica De Los Grupos Pequeños*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1997. La primera edición francesa es de 1968.

<sup>41</sup> Graciela Jasiner, psicoanalista, directora del Instituto de Investigaciones Grupales (Buenos Aires).

<sup>42</sup> Armando Bauleo. Suola di Prevenzione José Bleger, Rimini, Director Leonardo Montecchi.



dos, ambos antiguos colaboradores del incansable trabajo de Armando; aquí, nosotros, con las dificultades que bien conocéis.

E.R.H.: ¿Entonces, mirando al futuro inmediato...?

En fin, en esta etapa de retroceso de la adaptación activa a la realidad, términos que significan modificarla, no puedo ser muy optimista respecto a las preguntas formuladas.

(La entrevista fue realizada el 09 de julio del 2010)

---

<sup>43</sup> Rosa Jaitin, Doctora en Psicología Clínica, Psicoanalista de grupo, familia y pareja. Ha sido profesora de la Universidad de Buenos Aires y es actualmente profesora asociada en la Universidad René Descartes. Secretaria de asuntos internacionales de la Sociedad Francesa de Terapia Familiar Psicoanalítica. Ha trabajado en Argentina con Enrique Pichon-Rivière y Fernando Ulloa, y en Francia con René Kaës.

<sup>44</sup> Thomas von Salis (Zurich), médico psiquiatra, psicoanalista, trabaja desde 1980 en la concepción operativa de grupos.

## “La velocidad funda el olvido”<sup>1</sup>

Margarita Lorea Estomba

“La realidad es ficción.  
Mentimos siempre  
para sobrevivir, para evitar la guerra,  
obtener la amnistía que nos absuelva del crimen  
sin atenuantes ni remedio: estar vivos”  
José Emilio Pacheco

“**La velocidad funda el olvido**” es el nombre de una película co-producida entre España y Argentina en el 2007. Estuvo en la cartelera de Madrid en el verano del 2009. El director<sup>2</sup> y los guionistas plantean que la vida contemporánea esta asociada a una relación de tensión entre el olvido y la memoria, con la necesidad que tenemos de recordar pero a su vez con la incapacidad de hacerlo sin arbitrariedad.

Toman el nombre de un ensayo de **Paul Virilio**<sup>3</sup> que sostiene que la posmodernidad, superada la era analógica, solo reconoce el instante, no hay acumulación sino, apenas, el rastro desdibujado de lo que se deja atrás y desaparece. No hay ayer ni mañana. La realidad es puro presente.

En la película, el joven Olmo vive en Buenos Aires rodeado por la gran colección de objetos sin sentido que acumula y clasifica su padre. La muerte repentina de éste le descubre una parte de su pasado ignorado y le empuja a salir de su casa en busca de sí mismo. Intentando completar el rompecabezas de su vida viaja a Galicia acompañado por Carmen, una joven española, con la esperanza de encontrar a su madre y de cancelar las viejas batallas, personales y políticas, de una memoria que le es ajena.

La película narra el empeño obsesivo del padre del protagonista de organizar un archivo “analógico” de su historia con la mujer que lo abandonó. Quiere reconstruir ese instante en el que rompió con ella.

La TITIRITERA, madre de Olmo, quebró la organizada cuadrícula del mundo de este hombre. Para poder recomponer ese universo decide utilizar un sistema delirante, crea un archivo descomunal de progresión geométrica para reconstruir el instante en el que rompió con su mujer.

Hace a Olmo depositario de toda esa fe, desde la pertenencia a un mundo que se supone mejor; esa es la trasmisión que el hijo debe resguardar. Trasmisión que encierra la mentira sobre la madre de Olmo, una amnesia deliberada que construye una mentira.

El padre paradójicamente le ha escamoteado el verdadero sentido de ese archivo, mintiéndole sobre la historia con su madre. Olmo cree que su madre está muerta y en realidad se ha ido a vivir a España.

Cuando acude al encuentro de su propio mundo intenta crecer nuevo. De ser fiel amanuense, aunque no pasivo, de ese delirante propósito paterno pasa a hilvanar su propia historia.

La película no es ajena a los contextos tanto argentino como español acerca de la guerra civil y los desaparecidos que hoy configuran los trabajos sobre la memoria; aquí y allí se nutren del intercambio de experiencias y legislaciones, como antes esos mismos escenarios ampararon tantos destinos, en ambas orillas, en su intento de alejarse de esos sufrimientos.

---

<sup>1</sup> Algunas cuestiones de este texto se presentaron en la Jornada “Convergencias en Terapia Operativa Psicoanalítica”, el 14-11-2009, en Granada.

<sup>2</sup> “La velocidad funda el olvido” dirigida por Marcelo Schapces. Sobre guión de Julio Cardoso, Pablo Fidalgo, Paulo Levit, Marcelo Schapces.

<sup>3</sup> Entrevista con **Paul Virilio**, *La necesidad de defender la historia*, <<http://www.anuies.mx>>

“Es un regalo de la vida que alguien te cuente tu historia. Hay que pelear por la verdad. Quien busca, encuentra” dice Francisco Madariaga, el último joven recuperado de sus apropiadores por las Abuelas de Plaza de Mayo.<sup>4</sup>

Sobre lo que llama la memoria *usurera* trabaja **Jordi Ibañez Fanés** en “*Antígona y el duelo. Una reflexión moral sobre la memoria histórica*”, y analiza varias cuestiones alrededor del debate que acompañó la promulgación de la Ley de Memoria Histórica aprobada en España en octubre del 2007.

Es un texto deudor del ambiente político de los años 2004 -2008, “una voz moral” que quiere ordenar conceptos, “poner de manifiesto las ambigüedades e inconsecuencias en que la memoria de la guerra civil tiende a sumirnos”.

Dado que “el contexto español de la memoria de la guerra civil exige un trabajo previo de comprensión de las memorias enfrentadas, rotas, reprimidas y engañadas” se pregunta si no habría que trabajar sobre un concepto de memoria compleja.

Para **Ibañez Fanés** la memoria *usurera* y su reverso, el olvido, son productos de una misma ansiedad: “vivir el pasado como una forma de mala infinitud, de mal final, estropeando siempre el presente”. Y de esa negación medio forzada del pasado solo se genera una forma irresponsable del presente.

También reflexiona sobre como distintas políticas de la memoria propician, o no, la transmisión a los jóvenes, la capacidad de reflexión crítica y la capacidad de pensar históricamente.

La memoria colectiva desde la preocupación de qué deben saber y cómo aquellos que no vivieron los acontecimientos, el “comprender qué significó la guerra, el franquismo y el antifranquismo “...para comprender qué frutos tan amargos produce la bestialidad...las nuevas bestialidades que se producen ahora mismo.

“La memoria cotiza al alza”, decía **Manuel Reyes Mate**, al hilo del premio recibido por su ensayo **La herencia del olvido**. “La memoria ha ganado prestigio, los historiadores la despreciaban: preferían los archivos. Pero hay aspectos del pasado que sólo podemos conocer por la memoria: la significación de las víctimas. Víctimas ha habido siempre y la historia hablaba de ellas, pero como el precio que había que pagar por el progreso” .<sup>5</sup>

Cuando dice **Virilio**<sup>6</sup>: “Hoy en día, hemos puesto en práctica los tres atributos de lo divino: la ubicuidad, la instantaneidad y la inmediatez; la visión total y el poder total”<sup>7</sup>, alienta una pretensión de que podemos desconocer otras transmisiones acerca de nuestra condición porque quedarían obsoletas ante los nuevos descubrimientos.

Sin embargo el qué hacer con la propia historia depende de las condiciones de esa transmisión y de la re-elaboración que se haga de ella. No son las contradicciones o las deliberadas omisiones las que anulan la eficacia de un legado, no hay posibilidad ninguna de que no sea contradictorio, parcial o arbitrario.

Entre la transmisión de un legado y el anudamiento singular de cada quién en las tramas vinculares, y no sin dificultades, está la posibilidad de crear y la responsabilidad del propio hacer.

Ni la nostalgia que intenta re-editar los viejos éxitos ni la complicidad que acepta que los tiempos son lo que son, permiten inscribir el presente.

El pasado funciona como rémora en la nostalgia. El presente funciona como rémora cuando se lo toma pasivamente como algo a aceptar del orden de lo “natural”.

Quizás no se trata de inculpar a las velocidades de esta época, tecnologías mediante, de cómo hemos derivado a estos tiempos líquidos.

<sup>4</sup> Página 12, del 28 de febrero de 2010.

<sup>5</sup> Entrevista a **Manuel Reyes Mate**, El País, 21-10-2009.

<sup>6</sup> **Paul Virilio**, *El ciberespacio, la política de lo peor*. Entrevista con Philippe Petit. Madrid: Editorial Cátedra, segunda edición, 1999.



REVISTA DE PSICOANÁLISIS Y PSICOLOGÍA SOCIAL  
Año 2 | Nº 2 | Madrid 2011  
Edición PDF  
ISSN: 1989-6174

Los tiempos sólidos se vienen licuando desde hace mucho y convivimos con autoridades destituidas y con intentos de instalarlas sobre mascaradas, pero nos corresponde no contribuir a la confusión. Ni nostálgicos ni cómplices ante las miradas que se pretenden únicas y absolutas.

Funda la velocidad el olvido? Sucede... una engreída modernidad, de la que aun no sabemos qué está fundando. Serán otros los que den cuenta de lo que hemos hecho con los tiempos que nos tocaron vivir y qué fue lo fundado y qué velocidades fueron las que más trabajaron para el olvido.