



L'art d'interrogar-se

Susana Brignoni

Partim d'una primera afirmació: les preguntes tenen una relació estructural amb la demanda entre els éssers humans. Això vol dir que suposen un altre encara que un s'estigui preguntant a si mateix. Quan un nen o una nena ens pregunten alguna cosa moltes vegades ens trobem pensant: "Em pregunta això, però en realitat, què m'està demanant? Què és el que vol?". Percebem en la pregunta alguna cosa que va més enllà, que implica una falta. En certa manera podem dir que preguntar és demanar, però no es tracta d'una demanda qualsevol. És una demanda dirigida a suscitar una resposta de l'altre. Pot ser que el subjecte que la formuli intenti verificar que hi ha un altre, amb la qual cosa allò fonamental no serà el contingut de la resposta, sinó que hi hagi resposta. És una mena de crida a l'altre. Pot ser que aquesta pregunta, en canvi, amagui una afirmació: el fet que per realitzar-la descobreixi una falta de saber en aquell que l'emet. Pot ser que la pregunta intenti dividir l'altre a qui s'adreça en la mesura en què busca deixar-lo fora del saber. O, finalment, hi ha preguntes que no pregunten res o d'altres, que es fan sen-

se esperar una resposta, queden en suspens, impliquen una postergació.

En tot cas el que podem dir és que tota pregunta està en relació amb el saber, però aquesta relació pot ser, entre altres coses, d'acceptació, de rebuig, d'obertura, de curiositat, de negació.

Però sigui del tipus que sigui cada vegada que algú fa una pregunta podem plantejar-nos: "Qui parla en aquesta pregunta i a qui s'adreça més enllà del que l'està escoltant?". És a dir, que el camp de les preguntes, encara que siguin escoltades, ens obliga a armar el que podríem pensar com un aparell de lectura. Les preguntes ens obliguen a aprendre a llegir una altra vegada allò que ens atabala i allò que ens concerneix. De fet, si hi ha algun art en la interrogació, és aquell que fa que la pregunta mantingui en gran manera un espai obert que l'altre al qual s'adreça no pugui completar. És a dir, que inauguri un dels circuits del saber, que és la investigació.

És a partir d'aquest circuit que situo la meva reflexió, que sorgeix d'una pràctica comuna entre psicoanalistes i educadors

socials. Es tracta, d'una banda, de l'experiència de treball realitzada des de fa més de 20 anys per un equip de psicoanalistes al Servei d'Atenció en Salut Mental a la infància i adolescència tutelada (SAR) de la Fundació Nou Barris; d'altra banda, per l'experiència que porto a terme amb equips de diversos professionals en altres àmbits d'atenció a les persones (EAIA, equips d'atenció a dones maltractades, Serveis Socials, serveis de rehabilitació en salut mental, etc.), i finalment pel treball en el Grup d'Investigació de Psicoanàlisi i Pedagogia de l'Institut del Camp Freudià a Barcelona.

La nostra època i la mirada

Gérard Wajcman (2011) ens parla d'una època que està patint una mutació sense precedents: l'època de l'“ull absolut”. Podem dir que és una època en la qual hi ha una certa fragilitat: fragilitat de les ficcions, fragilitat dels semblants, alguna cosa trontolla. Sembla una època marcada per la subjectivitat dels adolescents. La falla dels semblants genera sentiments de risc i inseguretat i produeix una crida a la seguretat. El revers d'aquesta crida és la instal·lació d'una societat de vigilància.

Com es tradueix això en els diferents àmbits educatius? Les pràctiques socio-educatives impliquen, sovint, situacions de profund malestar per als professionals

Com es pot trobar la “bona” distància per poder operar en les pràctiques quotidianes?

que en participen. Es veuen sotmesos a moments d'inestabilitat. Una de les causes d'aquest malestar és que es troben enfrontats en un “cos a cos” amb aquelles situacions que els han encarregat modificar. Sensacions d'impotència o la creença de no estar preparats per afrontar-les els porten a haver de recórrer, de vegades, a respostes vinculades a la segregació tant envers els subjectes amb els quals treballen com envers ells mateixos, quan a partir de les baixes per malaltia queden exclosos dels seus camps professionals. Es defensen. El que ens preguntem és com es pot trobar la “bona” distància per poder operar en les pràctiques quotidianes.

Preguntes com ara si els “mals comportaments” dels subjectes amb els quals treballem són voluntaris i es dirigeixen a pertorbar la manera de fer del professional. O si amb la nostra manera de fer podem fixar un trastorn o una posició subjectiva. Aquestes preguntes són algunes de les que estan presents en els professionals.

En la nostra època moltes d'aquestes preguntes, abans de ser formulades, ja tenen una resposta: es tracta de les explicacions que ens donem a partir dels manuals de salut mental. Aleshores, es produeix un



desplaçament en les pràctiques: l'educador es converteix en un diagnosticador, i el clínic, en un ull classificador. La parella actual és veure i saber: hi ha una sobreproducció de la imatge que crea noms. És a dir, que suposem que un subjecte amb el qual treballem defineix el seu ésser a partir del que veiem i busquem ràpidament una classificació diagnòstica per veure com cal tractar-lo. Aquest és l'èxit del DSM¹. Però enfront d'això és necessari estar advertits: posar un nom té efectes sobre la subjectivitat i aquests efectes no són banals. Un nom pot fer que un subjecte comenci a comportar-se d'acord amb aquest nom.

En conseqüència, podem dir que almenys hi ha dues maneres d'anomenar: una és la manera del manual, és a dir, un nom per a tots igual, una classificació; i l'altra, que és des d'on em situo i vull reflexionar, és oferir espais i temps perquè cadascú pugui investigar i trobar el nom propi i únic a allò que li succeeix. És a dir, com cadascú pot anomenar i descriure el desempament de què és objecte i pel qual està habitat en l'actualitat.

Preguntar-se, desnaturalitzar

Però les preguntes en realitat què busquen? Busquen una veritat i en lloc de la veritat es troben amb un saber. Distingir entre veritat i saber ens separa de l'essencialisme o de la naturalització de les situacions que vivim. Desnaturalitzar és una eina fonamental per

tots els que treballem amb persones, siguin educadors o psicoanalistes.

Lacan (1988) afirmava que tota veritat té estructura de ficció i que això es deu al fet que ineludiblement perquè la veritat es pugui dir ha de passar pel llenguatge. El que Lacan (1989) ens ensenya és que, en el que suposem una veritat, sempre hi ha en joc la pèrdua, i és per això que afirma que la veritat només es pot dir a mitges. És a dir, que ens presenta una veritat que no és ni essencial ni absoluta. Aquesta concepció de la veritat és una eina per construir una "bona distància".

També trobem que la veritat concebuda d'aquesta manera té una relació particular amb el temps en què es desenvolupa: és momentània. Aquesta momentaneïtat és la bona i la mala notícia de la veritat. És bona perquè no ens hi lliga eternament i és "dolenta" perquè ens situa en el terreny d'una certa incertesa. Poso "dolenta" entre cometes perquè la incertesa és el medi en el qual, crec, es desenvolupen les diferents pràctiques amb les persones. És a dir, la incertesa és el marc que li dona la seva possibilitat. Un marc que pot resultar incòmode.

Del problema a la qüestió

Què passa amb les preguntes en els àmbits educatius? Com es presenten?

Jean-Claude Milner (2007) ens planteja una proposició paradigmàtica que ens pot ajudar a pensar què succeeix quan ens trobem amb dificultats o obstacles en les nostres feines. Planteja dos paradigmes

¹ DSM: Manual diagnòstic i estadístic dels trastorns mentals.

possibles per a l'abordatge de les diferents dificultats en allò social. Milner diu que, quan alguna cosa en una societat es planteja com un problema, el mer fet d'anomenar-la com a tal demana una solució, atès que aquest es presenta com a objectiu i requereix una solució definitiva. Agrega que el problema queda naturalitzat, objectivat i en certa manera la solució a la qual crida és la de la desaparició, l'eradicació. Milner ens ofereix una alternativa: més enllà de situar el que succeeix com un problema convé plantejar-ho com una qüestió, com una pregunta. I ens assenyala que una qüestió no demana una solució sinó que demana una resposta. No es planteja com a objectiva i és necessària la conversa perquè es pugui desplegar. La resposta no és absoluta; és a dir que la qüestió, la pregunta, pot quedar oberta per a altres exploracions.

Aleshores tenim dos paradigmes d'abordatge d'un fet social. El paradigma "problema-solució" i el paradigma "qüestió-resposta". Trobem que en general tendim a emmarcar els problemes amb els quals ens trobem en les nostres pràctiques en el primer paradigma. Milner diu que aquest marc implica que caiem en els "paranys del tot", parany que ens situa en el camp de les certeses, d'allò universal i allò unívoc. Per contra, si aconseguim emmarcar el que succeeix en el segon paradigma s'introdueix una altra lògica. La lògica del "no-tot", que manté com a condició per al tractament de les dificultats l'obertura de la qual parlàvem a l'inici.

Un aparell de lectura: el suport tècnic

El suport tècnic (ST) és un dispositiu que es proposa com un espai i un temps de lectura: intenta rastrejar quins operadors tornen llegibles les situacions actuals sense quedar-se enganxat amb les lectures que s'efectuen des del sentit comú o des de les lògiques homogeneïtzadores de l'actualitat.

De manera sintètica podem dir que el suport tècnic és un dispositiu que es dirigeix a sostenir aquells professionals que treballen amb persones. S'estableix un temps de reunió en el qual els educadors (usaré el terme educador com a genèric dels altres professionals) poden exposar els "casos" que els preocupen.

Què ofereix el suport tècnic? Ofereix un espai i un temps de conversa entre disciplines: es basa en un do, "el do de la paraula". En la lògica dels dons es tracta que la paraula circuli i que tingui uns efectes. Com diu Éric Laurent (2002) es tracta de "l'aposta de la conversa", que és "una aposta sobre el tall, una vegada instal·lada la conversa mitjançant el do de la paraula, cal saber que el tall tindrà lloc. Què s'aconseguirà? Precisament que el que es posa en joc, el gaudi del bla-bla, quedarà suspès". Com ens podem oposar al gaudi del bla-bla, és a dir, del parlar per parlar? Es tracta, en primer lloc, de parlar per construir el cas i no des d'una perspectiva moralitzadora. És a dir, que els que posen a circular la paraula ho fan sota un acte de responsabilitat, ja que la paraula



És una pregunta que l'educador no pot contestar-se immediatament ni tampoc sol. És una pregunta que acull el malestar, li dona un lloc que pot propiciar un treball subjectiu.

és un mitjà a través del qual s'opera sobre la realitat amb la qual hem de treballar: sense cap dubte la manera en què s'anomena una realitat la marca, la construeix i la condiciona. No és el mateix parlar d'un nen amb TDAH (trastorn per dèficit d'atenció i hiperactivitat) que preguntar-se què és el que inquieta el nen. En el primer cas, tan habitual en l'actualitat, tenim una de les formes més freqüents de presentació d'un nen "probleemàtic": el nen que enfronta l'educador amb un límit, que el sumeix en la impotència. Es tracta del nen presentat com una certesa. En el segon cas, en canvi, el que apareix és una pregunta que l'educador no pot contestar-se immediatament ni tampoc sol. És una pregunta que acull el malestar, li dona un lloc que pot propiciar un treball subjectiu. Es tracta, en aquest segon cas, del "nen enigma" (BRIGNONI, ESEBBAG, 2003). El "nen enigma" produeix un efecte de novetat, no tot és comprensible, no tot s'explica per la història anterior, no es converteix el nen en un "hereu" dels pecats familiars i sobretot se suspèn la creença que totes les conductes del nen estan dirigides a l'educador que té al davant. Deixa de ser un nen sota "sospita", no s'intenta verificar el que ja se sap d'ell. Se

li suposa al subjecte del qual parlem una història els continguts de la qual són desconeguts per al professional. És a dir, que aquesta conversa permet que el professional pu

gui posar un cert vel sobre el subjecte amb el qual treballa. Vel imprescindible en subjectes deseparats i objecte d'intervencions estatals que són excessivament parlats pels informes que precedeixen la seva arribada a les institucions, deixant poc lloc per a la sorpresa.

Aleshores, quan es posen dues disciplines a conversar? Quan hi ha alguna cosa que fa de límit, i és en aquest punt d'obstacle que es pot consentir a posar en joc un acte: l'educador que parla d'un nen, "pren un risc" amb la seva manera de dir. El ST convida el professional a "prendre el risc" de la seva enunciació, que no és el mateix que els seus enunciat. El convida a anar més enllà del que diu per fer-se càrrec i interrogar-se sobre el lloc des d'on parla. Per què? Perquè el que es posa en joc a les reunions de ST són les significacions que un ja porta sobre el cas del qual parla, són les significacions amb les quals un se sent segur i fins i tot còmode: la zona de confort, que és una zona de rutines. Aquestes significacions poden defallir en la reunió i el que parla pot trobar-se amb un cert buit. Ara bé, aquest buit és contrari a l'angoixa. És el buit necessari per posar-se a produir, és el buit del full en blanc de l'escriptor. És

el buit el que impulsa a l'escriptura. No es tracta de deixar el professional enfront de la dispersió sense paraules, sinó que a través de la seva mane-

ra de dir pugui produir una certa falta que l'interrogui respecte a la seva posició sobre el que ell mateix enuncia: reenviar-lo a la seva responsabilitat respecte al seu lloc d'enunciació. És a partir de la producció d'aquesta falta que pot restablir el moviment en una feina que apareixia del costat de l'impossible.

Aquesta és l'oferta. El professional pot consentir o rebutjar aquesta oferta. Si la rebutja es distancia de la construcció del saber, queda fixat en un cercle viciós format per les representacions repetitives sobre els subjectes amb els quals treballa. Si, en canvi, consenteix a l'oferta de la conversa i en aquest consentiment interroga el seu lloc d'enunciació, pren al seu càrrec el risc de descompletar el que portava com ja sabut, i que ara no és més que un obstacle.

Un exemple

Em sembla molt interessant l'exemple que porta una educadora que treballa en un centre per a nois tutelats. Es tracta d'una púber que cada vegada que volia orinar es dirigia al jardí del centre i ho feia al mig de l'herba. Els primers educadors amb els quals es troba sentencien que no hi ha manera de modificar aquesta actuació. Les explicacions per sostenir aquesta idea es

La possibilitat de realitzar un treball educatiu es dona si l'educador o l'educadora suspèn les certeses que parteixen del sentit comú.

basen en dues qüestions: una és que consideren que la noia "és una mica salvatge", és a dir, naturalitzen la seva actuació, i l'altra és que ho atribueixen a la seva història, en la qual apareix com algú mancat de cures, sostenint d'alguna manera que la història que un porta és un destí que no hi ha manera de canviar. No obstant això, l'educadora que relata el cas s'interroga en la reunió de ST i pren una altra posició. El primer que fa és deixar en suspens aquesta explicació que es presentava com una certesa per apropar-se a la noia i oferir-li alguna cosa que se sortia de la sèrie de respostes ofertes fins aleshores. Durant un temps tracta de crear alguna cosa entre la noia i ella que no se centri en la impossibilitat d'aquesta noia per fer pipí al lavabo. És un temps per crear un vincle basat en la "docta ignorància": saber que des de l'educació es tracta de fer una oferta, però també "saber no saber" quines són les motivacions que estaven en joc perquè la noia no pogués apropar-se al lavabo. En aquest cas, en la mesura en què s'obre l'oferta d'una altra cosa, la noia diu així com de passada, amb un cert to de por, que en realitat creu que podria sortir alguna cosa del lavabo. Alguna cosa que no pot definir però que li causa horror. És a dir,



apareix una mica del que causa la seva actuació: potser es tracta d'una fòbia o d'una idea delirant. Però l'important és que encara que es tracti d'una cosa o una altra s'obre la possibilitat de realitzar un treball educatiu. Veiem que aquesta obertura es dona si l'educador suspèn les certeses que parteixen del sentit comú, en aquests casos generalment un mal orientador. Que l'educador, o un altre professional, s'interrogui dona pas a un canvi de posició: del treballador sotmès a un mandat a l'investigador que es planteja una hipòtesi que cal verificar.

Per concloure

Veiem en l'exemple com la funció del buit té un lloc, i és des d'aquí que es pot pensar el concepte de "suport". Es tracta, des del ST, de suportar, en el sentit de sostenir el professional enfront d'aquest buit i l'oportunitat que li brinda: a partir d'aquest pot passar d'un discurs comú amb el qual es parla dels subjectes i autoritzar un altre tipus de discurs que sorgeix del que Lacan (1989) anomenava, citant Nicolau de Cusa, la "docta ignorància". La "docta ignorància" és una posició que implica una renúncia: renunciar a saber el que li passa al subjecte amb el qual treballem i sobretot renunciar a saber el que li convé. Què vol dir això?

Que no sabem res? Res més llunyà. Es tracta de saber sobre l'estructura de l'operació que es realitzarà, per exemple, l'estructura de l'acte educatiu. Però és un saber

que ha d'allotjar un lloc per a la ignorància. Es tracta d'un "saber-no-saber". Cal saber-no-saber sobre la construcció que li convé al subjecte amb el qual treballem. Però cal saber que el que orienta és l'estructura i que hi ha una direcció més enllà d'un mateix i del subjecte amb el qual treballem: es tracta d'afavorir la trobada amb un món en el qual la dimensió del desig i de la paraula ocupi per a tot subjecte una plaça preponderant.

Per concloure, el ST és aquest espai i aquest temps que recupera el temps per comprendre, elidit en les actuacions, el manté viu per potenciar la construcció d'hipòtesis que serveixin per mediar les relacions entre tots els subjectes que intervenen en els escenaris socials i al seu torn relançar-ne la feina. Això, de vegades, fa necessari que un estigui disposat a sortir de la seva zona de confort. **Q**

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- BRIGNONI, Susana; ESEBBAG, Graciela. “Del ‘menor’ maltratado a la producción de un sujeto: una experiencia del diálogo entre el psicoanálisis y la educación social”. *Revista Freudiana*. Núm. 36 (2003), p. 79-86.
- LACAN, Jacques. *Reseñas de enseñanza*. Buenos Aires: Manantial, 1988.
-- *Escritos* 1. Mèxic: Siglo XXI, 1989.
-- *Seminario 20 Aùn*. Buenos Aires: Paidós, 1989.
- LAURENT, Éric. “Retomar la definición del proyecto del CIEN y examinar su situación actual”. *Revista El Niño*. Instituto del Campo Freudiano, Centro Interdisciplinar de Estudios del Niño (CIEN). Núm. 10 (2002), p. 10-18.
- MILNER, Jean-Claude. *Las inclinaciones criminales de la europa democrática*. Buenos Aires: Manantial, 2007.
- WAJCMAN, Gérard. *El ojo absoluto*. Buenos Aires: Manantial, 2011.

CITA ARTICLE

BRIGNONI, Susana. “L’art d’interrogar-se”. *Quaderns d’Educació Social*. Col·legi d’Educadores i Educadors Socials de Catalunya. Núm. 21 (desembre 2019), p. 54-61.

RESUM

Es tracta d’una reflexió basada en una experiència de treball que transcorre entre diferents pràctiques en àmbits socioeducatius. Intento mostrar el valor que té per a la feina quotidiana interrogar les certeses que són la causa de la seva impossibilitat.

Paraules clau: interrogar-se, docta ignorància, enigma

ABSTRACT

This is a reflection based on an experience that occurs in different practices in socio-educative environments. I try to show the value of questioning the certainties that are the cause of the difficulties of the everyday job.

Keywords: question oneself, learned ignorance, enigma