

# Límits i possibilitats. Aplicació i interrogació del coneixement de la psicoanàlisi a partir del treball en un Centre Educatiu Terapèutic<sup>1 2</sup>

*Cadascú de nosaltres és una península, amb una meitat unida a terra ferma i l'altra mirant cap a l'oceà. Una meitat connectada a la família, als amics, a la cultura, la tradició, al país, a la nació, al sexe, al llenguatge i a molts d'altres vincles. I l'altra meitat desitjant que la deixin sola contemplant l'oceà.*

Amos Oz

– Carlos Tewel<sup>3</sup> –

**Membre de l'APA. Psicoanalista. Dr. en Psicologia. Director del Centro Educativo Terapéutico “Proyecto Puente-Symbolon”, dedicat a l'assistència i centre diürn per a infants amb diagnòstics severos d'autisme i psicosis infanto-juvenils. Professor de la Universidad del Salvador (USAL). (Buenos Aires, Argentina).**



En el present escrit abordarem diferents qüestions teòric-pràctiques suscidades a partir del treball quotidià en un centre Educatiu Terapèutic (d'aquí en endavant, CET), ubicat a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el qual treballem amb infants i joves severament pertorbats, d'entre 4 i 25 anys. Prendrem com a eixos d'anàlisi la relació entre psicoanàlisi i institució, el procés de subjectivació dels infants, les modificacions suscidades a partir del treball al CET i del funcionament de la institució.

## LA INSTITUCIÓ DES D'UNA MIRADA PSICOANALÍTICA

En primer lloc, destacarem algunes aportacions per al marc teòric que prendrem per a l'anàlisi de l'articulació entre psicoanàlisi i institució. Al llarg d'aquest treball, reprendrem referències ineludibles de Sigmund Freud i, en aquest apartat, aportarem pinzellades de Cornelius Castoriadis, René Käs i els argentins José Bleger i Fernando Ulloa.

Castoriadis (1981) considera a la institució com a *conjunt de pràctiques o d'institucions particulars*, que conformen a la institució de la societat com un tot. Aquí fem la paraula institució en el seu sentit més ampli i radical (sense coincidir amb la idea d'institució com a *edifici*, com a lloc físic de treball) atès que significa normes, valors, llenguatge, eines, procediments i mètodes per fer front a les coses i fer coses i, per suposat, fer al subjecte mateix. Les institucions, aleshores, són pràctiques socials sustentades per significacions imaginàries col·lectives. Quines són aquestes institucions involucrades en el treball diari als CET? Les diferents maneres de fer i de veure la problemàtica de la constitució subjectiva i de les patologies greus en la infància, evidentment, són maneres ins-

tucionals que es despleguen en el treball quotidià i que anirem esmentant en aquest article.

Tota institució conté pautes fixes i estables que permeten establir un ordre i que la institució es mantingui (per exemple, el compliment dels horaris), la qual cosa estaria ubicada dins del que podem anomenar *instituit*, seguint a Castoriadis (1981); i, d'altra banda, un espai de transformació i crítica permanent, que pot anar en línia d'allò *instituent*. Un cop allò instituent és rebut pels professionals i els nois i noies de manera crítica, d'intervenció, de transformació i aquesta se suma al desplegament de la institució, passa a formar part d'allò instituit i és integrat al funcionament normal del CET.

Segons Ulloa (1969), tota institució està organitzada en base a tres distribucions: geogràfica, de temps i responsabilitats; i la mobilitat que hi ha entre les tres distribucions fa que una institució s'assembli a un organisme viu: sempre canviant, modelable, susceptible de créixer, etc.

En el CET es treballa mitjançant la delimitació dels espais diferenciats, en diferents sales en les que es realitzen activitats coordinades per psicòlegs,

<sup>1</sup> Traducció realitzada per l'Equip *eipea* de l'original en castellà.

<sup>2</sup> Treball guanyador del Premio Bleger, any 2014, a l'Asociación Psicoanalítica Argentina.

Va ser publicat a la Revista de Psicoanálisis de l'Asociación Psicoanalítica Argentina. Tom LXXIII N°1, 2016.

<sup>3</sup> Altres autors: Laura Richetti, Mariana Puerta, Cristian López, Adriana Silva i Irene Cambra Badii.

psicomotricistes, psicopedagogs, musicoterapeutes, terapeutes ocupacionals, fonoaudiòlegs i professors d'educació física. Els horaris i les activitats estan delimitats d'acord a les característiques dels joves i els objectius que es plantegen per determinat període de temps. Pel matí, els espais són fixes i es treballa sempre a la mateixa sala, en els mateixos horaris i amb el mateix professional a càrrec. Durant la tarda, es realitzen tallers de cuina, de teatre, de titelles, d'habilitats socials, d'aprenentatge de lectoescriptura, activitats manuals, jardineria, etc. Aquests tallers són mòbils, no fixes, i responen a la necessitat i a la manera de cada noia o noi de vincular-se amb l'espai. Si bé durant el matí els joves estan assignats per participar en determinades sales cada dia de la setmana, els professionals són flexibles a l'hora de considerar situacions particulars (per exemple, que un dels nois comparteixi algunes activitats en una altra sala).

René Käes (1996) pren a la institució com a formació psíquica, ja que en complir amb les seves funcions corresponents, realitza funcions psíquiques

múltiples per als subjectes singulars, en la seva estructura, la seva dinàmica i la seva economia personal. La institució mobilitza càrregues i representacions que contribueixen a la regulació endopsíquica i asseguren les bases de la identificació del subjecte al conjunt social, constitueix el rerefons de la vida psíquica en el que poden ser dipositades i contingudes algunes parts de la psique que escapen a la realitat psíquica. Käes postula l'existència de *formacions psíquiques intermediàries* (entre l'espai psíquic del subjecte singular i l'espai psíquic constituït pel seu agrupament a la institució), és el seu caràcter bifront, la reciprocitat que indueixen entre els elements que les lliguen, la comunitat que consoliden mitjançant pactes, contractes i consensos inconscients.

Ara bé, podem suposar que existeix aquest agrupament? Com veurem més endavant, al CET considerem que no es produeix *grupialitat* ni fenòmens grupals entre la majoria dels joves, atès que no hi ha un Jo plenament format que pugui fer vincles grupals sinó que hi ha un rudiment d'estructura psíquica subjectiva.

De totes maneres, la institució funciona a la manera d'una formació psíquica intermediària que permet anar desenvolupant la subjectivitat de cadascun dels nois i noies, que mobilitza càrregues i representacions en relació a la institució.

Segons Käes, hi ha un patiment inherent a la institució mateixa. Aborda aleshores el tema del patiment del vincle intersubjectiu i dels vincles instituïts, fent esment de la *paradoxa de les institucions de tractament*, en les quals el vincle produeix patiment alhora que tracta de complir el seu objectiu de curació.

Això coincideix en part amb el lineament de Sigmund Freud que reprendrem més endavant, en relació a *El malestar de la cultura* (1930). Per formar part d'una institució, els subjectes han de ser capaços d'un acotament pulsional per poder adequar-se a certes normes de funcionament institucional. Però Käes va més enllà i destaca les possibilitats que té una institució de *produir* patiment, la qual cosa es pot veure reflectida en pràctiques que no són adequades pels objectius de la institució, en el desgast dels professionals davant del treball,



Totes les intervencions educatives tenen una base terapèutica, que és la que preval. (...) l'acció de tota la institució està guiada per un marc conceptual psicoanalític, que considera a l'infant en la seva singularitat.



etc. Com es pot fer per evitar aquest patiment? Una qüestió bàsica, més enllà de les condicions laborals, és el treball grupal dels professionals com a equip, en relació al treball terapèutic amb els infants i els joves amb pertorbacions en la seva constitució subjectiva.

A tall de breu exemple: quan un dels professionals té alguna dificultat per manejar una situació puntual amb algun dels nois (per exemple, davant de la sensació de fàstic pel contacte amb els moccs, vòmits, femta, etc.), un altre professional s'apropa i s'implica a si mateix en la situació, rellevant a qui tenia dificultats i proposant una terceritat en el vincle amb el noi que permet posar límits *en exercici*.

Seguint amb la proposta de Käes, ell analitza el procés d'institucionalització dels vincles: del passatge de l'estat de naturalesa a l'estat de cultura, a la reglamentació dels desitjos, prohibicions i

intercanvi (control de les passions) i a la prescripció dels vincles (llocs i funcions assignats segons els termes d'una organització amb les corresponents jerarquies funcionals). Aquest procés d'institucionalització és un punt nodal del treball al CET, ja que entenem que no només es treballa amb la reglamentació de límits (mitjançant la dialèctica entre desig i prohibició) i de vincles ordenats (mitjançant diferents rols i jerarquies que s'evidencien en el treball institucional), sinó, fonamentalment, a través d'un procés de pas de l'estat de naturalesa a l'estat de cultura.

És important entendre la complexitat que això representa: no es tracta de pensar que "abans" estava en un estat de plena naturalesa. L'èmfasi està posat en el procés sostingut i sostenidor en relació a la inclusió d'un jove a la cultura, amb els seus límits i les seves prohibicions. Tornarem sobre això en l'apartat

sobre les aportacions freudianes per pensar en la institució.

### INSTITUCIONS PSICOANALÍTQUES I AUTISME

Més enllà de considerar a la institució com un tot, susceptible de ser analitzat psicoanalíticament, ens interessa centrar-nos també en les aportacions dels treballs en les institucions psicoanalítiques dedicades al treball amb infants greument pertorbats en la seva subjectivitat, per poder després enfocar-nos en la modalitat de treball del CET.

Un antecedent ineludible per a l'abordatge psicoanalític institucional és el treball realitzat per Bruno Bettelheim a l'Escola Ortogènica de Chicago (1947-1973). Per Bettelheim, és important la satisfacció de les necessitats i el plaer mutu per crear les condicions favorables amb l'objectiu de que l'infant autista pugui sortir del seu aïllament. Per aquest



Les pertorbacions en la constitució subjectiva d'aquests joves es manifesta en ruptures en el contacte amb el món exterior. (Il·lustració de Marianne Waud).

*progrés*, suposa que ha d'haver una *regressió* necessària. Considera imperatiu "treure" al noi del seu medi ambient, que l'ha fet emmalaltir, i oferir-li una escolta continua. En moltes ocasions, aquestes aportacions han ocasionat efectes culpabilitzadors en pares, que sentien que les causes de les perturbacions subjectives dels infants eren únicament causades per la seva modalitat vincular. Hem d'estar atents a aquesta possible lectura per part dels pares, perquè els joves no són això només per com van ser criats o pel vincle amb els pares. És necessari el sosteniment d'una mirada complexa, més enllà de com van ser modelats per l'afecte, aferrament, etc., treballant amb els pares en les diferents modalitats possibles d'apropament i treball amb els infants.

Una altra institució que tindrem en compte es Bonneuil, fundada per Maud Mannoni l'any 1969. El concepte de Bonneuil és el d'una institució oberta, oferint-se com un lloc de rebuda per afavorir el sorgiment de la paraula. Es tracta d'evitar "canviar per que res canviï" (Mannoni, 1992): es proposa un *permanent qüestionament del marc institucional* amb la finalitat d'evitar qualsevol forma d'autoritarisme institucional. Un dels objectius més importants de Bonneuil és fomentar en els infants la creativitat i el lliurepensament, amb la mirada sempre posada en l'exterior. La noció d'*institució esclatada*, que defineix i marca la institució, busca transformar el discurs instituint entorn a la bogeria, proposant estructures obertes que permetin el moviment cap a l'exterior.

Ara bé, és necessari tenir en compte que tant Bonneuil com l'Escola Ortogènica de Chicago són models de mitjans del segle passat. Quines són les possibles articulacions entre aquests dos models institucionals i el CET? Si bé coincidim amb Bettelheim en la necessitat d'oferir a l'infant autista cert entorn que li permeti sortir del seu aïllament, considerem que això no pot realitzar-se sense la presència dels seus propis i altres significatius. Evitant culpabilitzar-los, s'intenta integrar-los en els moviments educatius i terapèutics de la institució. D'altra banda, els lineaments de la *institució esclatada*

de Mannoni tenen com a punt de contacte l'obertura de la institució cap a l'exterior, afavorint una integració que no s'aconseguia a l'Escola de Bettelheim. No obstant, és necessari considerar que també les regles institucionals són útils per al desenvolupament dels psiquisme. Veurem això més endavant, en relació a les aportacions freudianes per pensar en la institució. A continuació detallarem, en primer lloc, el funcionament del CET.

### COM ES TREBALLA AL CET?

Podríem començar la nostra descripció i anàlisi del treball al CET a partir d'aquesta cita del psiquiatra i psicoanalista argentí José Bleger:

"Per poder pensar és precís haver arribat a un nivell en el que sigui possible admetre i tolerar un cert quantum d'ansietat, provocada per l'aparició de l'espiral, amb la consegüent apertura de possibilitats i pèrdua d'estereotípies, és a dir, de controls segurs i fixes. En altres termes, pensar equival a abandonar un marc de seguretat i veure's llençat a una corrent de possibilitats.

En el pensament coincideix sempre l'objecte amb el subjecte i no es pot "remoure" l'objecte sense "remoure" i problematitzar-se a un mateix; en la por de pensar està inclòs el temor a passar ansietats i confusions i quedar tancat en elles sense poder-ne sortir. Ansietats i confusions són, d'altra banda, ineludibles en el procés de pensar i, per tant, de l'aprenentatge.

En tot aprenentatge apareix en forma simultània, coexistents o alternants, tant ansietats paranoïdes com depressives: les primeres, pel perill que implica allò nou i desconegut i les segones, per la pèrdua d'un esquema referencial i d'un cert vincle que el mateix sempre implica" (Bleger, 1980, p.65).

En efecte, aquesta bella cita ens introdueix de ple en el treball quotidià del CET, en el qual hem de tolerar una certa ansietat davant dels desafiaments de cada dia, confrontant-nos i creant un món de possibilitats i d'intervencions noves. Aquest aprenentatge quotidià no està marcat segons receptes pre-pautades. Els coneixements psicoanalítics ens serveixen per interrogar diferents

situacions, però ens relleven de la possibilitat de pensar en determinats passos a seguir en situacions "tipus". No hi ha situacions "tipus". Tampoc trobem explicacions unicausals a allò que esdevé en el dia a dia, tant en relació amb els avenços com amb les dificultats. Considerem que aquests "tips", consells pràctics o receptaris per tractar a joves amb perturbacions severes en el desenvolupament subjectiu, funcionarien com un llit de Procrust, en que els joves haurien d'adaptar-se a les indicacions i no a l'inrevés. És evident que cal incorporar certs límits, però la implementació ha de poder permetre una mirada complexa, que reconegui la integració de diferents marcs teòrics sobre la base freudiana del treball institucional, que intervingui quotidianament en cada situació destacant la seva singularitat, permetent crear nous possibles.

Abordarem tot seguit la manera de funcionament del CET, per contextualitzar les intervencions i els desenvolupaments proposats per aquest treball.

Quan els nois arriben derivats a la institució, generalment ja han fet un llarg camí de consultes professionals degut als trastorns del desenvolupament, problemes comunicacionals, dificultats per incorporar aliments o pel control esfinterià, etc. En alguns casos, els joves han fet un primer pas en el camí escolar ordinari i l'escola o l'escola bressol els deriva, atès que no poden sostenir la seva participació a les classes: assenyalen que no responen a les consignes, són agressius/ves, no es comuniquen verbalment, etc. Les dificultats de les institucions educatives per poder integrar a aquests joves acaben en una derivació al CET, que els rep a una edat aproximada de 4 anys en endavant (quan són enviats a través de la derivació de l'escola o el metge pediatre).

L'objectiu del CET és poder brindar als nois un espai en el que puguin construir la seva subjectivitat, és a dir, on puguin anar diferenciant dins/fora, jo/no-jo, endogàmia/exogàmia, allò prohibit/allò habilitat, allò íntim, allò privat i allò públic; és a dir, incorporant els límits i les possibilitats que havíem esmentat prèviament.

La perspectiva de treball és psicoanalítica i aquesta empremta pot observar-se en totes les activitats de la institució, ja que es reconeix a l'infant com a subjecte i s'apel·la a la psicoanàlisi per a totes les intervencions, a través de l'escolta.

Així mateix, transitem el desafiament d'intervenir sense interpretar, ja que allò simbòlic no està instaurat en els infants, i aleshores és necessari intervenir assenyalant, acotant, sancionant, modelant...

Podem afirmar que les institucions, i el CET particularment, encarnen el lloc del gran Altre per a l'infant, però la qüestió és en quina posició s'ubica aquest infant i quina particularitat té aquest gran Altre per al subjecte. És important pensar que alguns dels joves ja han construït la seva pròpia realitat o deliri i aleshores les imposicions són viscudes com a violències que acaben generant conductes reactives com agressió, autoagressió i un major aïllament i un gran patiment.

El treball institucional al CET ens permet acompanyar als infants en diferents moments quotidians, menjar, anar al lavabo, circular per diferents espais en que poden sorgir expressions importants i fins i tot sorpresives. Es pot dir aleshores que una possibilitat d'acompanyar a aquests infants cap a una *estabilització possible* que és conseqüència d'alguna construcció parcial significant que li permet que l'altre se li torni més amable, establint algun tipus de llaç social.

L'abordatge psicoanalític en aquesta institució requereix d'una continua interrogació per part dels professionals, ja que al CET conviuen els objectius educatius i clínic-terapèutics, sumats a les vicissituds pròpies del treball en una institució que es dedica a l'abordatge amb greus pertorbacions en la seva constitució subjectiva.

### **PARTICULARITATS I TENSIONS ENTRE ALLÒ EDUCATIU I ALLÒ TERAPÈUTIC**

Una de les preguntes-guia d'aquest treball és la delimitació sobre la *funció* de la institució, atès que és estructurant en

el treball amb joves amb pertorbacions severes.

Com hem esmentat prèviament, al CET conviuen els objectius educatius i terapèutics des del punt de partida, és a dir, des del seu nom i els seus objectius, la qual cosa proposa des del seu inici el trànsit per la *tensió* que pugui suscitar-se en la tasca quotidiana entre els dos tipus d'objectius perseguits.

Considerem que tots els espais i tallers de la institució representen una intervenció educativa i alhora clínica. Les intervencions educatives tenen com a objectiu un aprenentatge constant i la possibilitat d'accedir a diferents etapes de la constitució subjectiva. L'organització successiva de diferents objectius, que poden anar des del control d'esfínters, l'adquisició de la paraula, la possibilitat d'aprendre a llegir i escriure, va estructurant als infants en la seva constitució subjectiva, evidenciant el salt qualitatiu des de l'ingrés a la institució. Poder aprendre, incorporar pautes i coneixements, apropiant-se de la seva intencionalitat per realitzar alguna activitat, per més petita que sigui, són causa i alhora conseqüència del procés de constitució subjectiva. En efecte, considerem que opera aquí la *recursivitat*, atès que ambdós es retroalimenten i no es pot delimitar què seria causa i/o efecte: si és que la constitució subjectiva progressiva permet l'adquisició d'hàbits i/o si aquests hàbits també van modelant la pròpia subjectivitat<sup>4</sup>.

D'altra banda, és necessari esmentar que totes les intervencions educatives tenen una base terapèutica, que és la que preval. No només perquè considerem que la constitució subjectiva s'enriqueix per aquestes intervencions, sinó també perquè l'acció de tota la institució està guiada per un marc conceptual psicoanalític, que considera a l'infant en la seva singularitat i privilegia aquesta lectura per sobre dels objectius educatius. El dispositiu ha de ser pensat *en el cas per cas*: no hi ha objectius comuns a tots els infants d'una determinada sala,

com en una escola ordinària, sinó que es tracta d'intervenir per a cadascun dels nois d'acord a les seves possibilitats i les seves reaccions en la tasca mateixa.

La importància del treball en la singularitat és una aposta ètica. No es tracta d'un aprenentatge simplement conductual, mitjançant el qual l'infant "faci cas" o interioritzi les indicacions respecte a objectius tan dissímils com el control d'esfínters o la lectoescriptura, entre d'altres. No es tracta de la repetició constant d'intervencions buides que poden anar en la línia del sotmetiment o de la "domesticació", amb propostes que no vehiculen maneres de fer amb allò que irromp, allò que escapa al control de la consciència, generant, per contra, major violència, desbordament i desestructuració.

Des de la psicoanàlisi, proposem una clínica diferencial de les altres corrents, en la que es tingui en compte la subjectivitat i la dimensió processual necessària per a aquestes modificacions.

Així mateix, es tracta d'una lògica diferent a la lògica escolar entesa en termes de rendiment i d'intel·ligència lingüística-verbal o lògica-matemàtica: es tracta de fer lloc al creixement des de l'afectivitat i a petits assoliments que es construeixen dia a dia.

Per exemple, al CET, la Psicopedagogia és un espai terapèutic en què l'objectiu no és "guarir" un problema d'aprenentatge, atès que en infants amb aquestes característiques no podem parlar d'això com un símptoma a la manera neuròtica, sinó que l'objectiu és realitzar intervencions a nivell de processos cognitius que produeixin efectes en la posició subjectiva de l'infant.

En aquest espai es propicia la producció pròpia d'alguna cosa compartida. S'obre un camp molt ric d'interaccions, situacions a resoldre, posades en escena d'esquemes disponibles, construcció d'estratègies. És per aquest motiu que es retallen i privilegien alguns objectes, aportant significacions, acotant el sense sentit, oferint recursos i possibilitant el

<sup>4</sup> La noció de *recursivitat*, proposada des de les matemàtiques, fou represa per la Teoria de la Complexitat per indicar aquells processos que estan implicats en la pròpia definició d'un problema i on no és possible delimitar una causa o conseqüència unidireccional, atès que les conseqüències actuen sobre les causes i viceversa. Cfr. Morin (1997).





*El procés de constitució subjectiva necessita d'un altre que pugui donar sentit i significat a un jo que no posseeix consciència de si mateix. (Escultura de Dennis Smith).*

desplegament dels recursos propis de l'infant. Per l'esmentada tasca, els infants i joves són distribuïts en sales tenint en compte les característiques de cadascun, moment de la seva constitució subjectiva, possibilitats de simbolització, edat. Si bé la modalitat de treball és conjunta, sempre tornem a la singularitat, observant les accions que realitzen els infants amb algun objecte, amb el seu propi cos, de possibles significacions, de possibilitats de sortir d'allò idèntic, de la repetició, de l'automatisme. Això té lloc perquè en aquest tipus de patologies es pot parlar d'aprenentatge, però es tracta d'aprenentatges particulars i parcials, fixats a una situació o a un vincle.

Així doncs, en el procés de desenvolupament i adquisició del coneixement es veuen afectats fonamentalment tres punts: (1) l'esquema no té una funció estructurant, atès que queda atrapat en relació a un únic objecte i deixa de ser instrument que permet atribuir significació a la realitat; (2) el conflicte cognitiu

pot deixar de ser factor desencadenant del desenvolupament per passar invertit o transformar-se en element desestructurant; i (3) en dissociar-se de la finalitat, les estratègies i procediments es transformen en finalitats en si mateixes, deixant a l'infant sense possibilitats d'abordar la situació problemàtica més enllà d'aquestes indicacions.

A causa d'aquests factors, moltes vegades les possibilitats d'aprenentatge no coincideixen amb les possibilitats d'escolarització i per això es fa necessari acudir a altres dispositius, com el CET, en el qual es combinen els objectius terapèutics amb els objectius educatius, ja que l'educació exerceix un rol important en l'estructuració d'un subjecte.

Ara bé, hem esmentat que en conviure objectius educatius i terapèutics, l'aplicació dels conceptes de la psicoanàlisi sobrevé en ajuda per ambdós tipus de qüestions. Per què sostenim aquesta idea? Perquè, com bé hem dit anteriorment, creiem que la psicoanàlisi

guia totes les intervencions, ja que funciona com una base a partir de la qual comprenem als infants i joves amb perturbacions en la seva constitució subjectiva i ens interroguem sobre la nostra pràctica. Abordarem aquesta qüestió en dos eixos principals: les perturbacions en la constitució subjectiva dels infants i el funcionament de la institució.

### **LES PERTORBACIONS EN LA SEVA CONSTITUCIÓ SUBJECTIVA: CAP A UN ENCONTRE SUBJECTIVANT**

Les perturbacions en la constitució subjectiva d'aquests joves es manifesta en ruptures en el contacte amb el món exterior: alguns no fixen la mirada, altres emeten sons amorfs, altres es gronxen en forma rítmica o caminen contínuament... Les manifestacions són dissímils i els diagnòstics també: autisme, psicosis, TGD, etc. Altres nois que concorren al CET tenen paràlisi cerebral, la qual cosa implica complicacions motores, però no necessàriament falles en la constitució

subjectiva, tot i que aquells qui assisteixen a la institució ho fan per dificultats vinculars i no per la malaltia de base.

Tots aquests diagnòstics arriben al CET com una etiqueta i representen un manera d'apropar-se als nois, ja que imposen certes condicions i limitacions en relació a la representació d'allò que un noi pot assolir com a objectiu. Es tracta d'anar aclarint aleshores aquest camí, en un treball en conjunt amb els pares, qui moltes vegades assenyalen el certificat de discapacitat del fill com un objecte modificable, com si formés part de l'adjectivació del subjecte. Si bé és cert que sense el certificat de discapacitat no tenen accés al tractament, ja que les obres socials requereixen aquesta condició per fer-se càrrec de les despeses en la institució, això els deixa a mercè de l'etiqueta diagnòstica, els beneficis de la qual són compartits per tota la família (per exemple, en viatges de llarga distància en que obtenen bitllets gratuïts).

No es tracta de descartar aleshores aquest diagnòstic, ni de donar-li entrada en relació als beneficis i conseqüències que poden comportar a l'infant i a la seva família. Tampoc homogeneïtzar a tots els joves, amagant les diferències en la constitució subjectiva dels qui van a una escola ordinària i els qui no hi van. Sense mirar cap a una altra banda, es tracta de posar en joc aquesta diferència, buscant una manera d'apropament singular per a cada infant i per a cada jove.

Tot i tenint en compte el diagnòstic amb el qual arriben els infants a la institució, que d'alguna manera els etiqueta i els marca en una direcció o una altra, els professionals donem especial cabuda a la singularitat de cadascun per, d'aquesta manera, tramitar diferents maneres d'acompanyar-los en el procés cognitiu i terapèutic, obrint la pregunta de *què li passa a aquest infant*, què necessita, què pot aprendre.

Tenint en compte aquesta singularitat, i en termes de presumpció diagnòstica, es presta especial atenció a les operacions d'alineació i separació i la seva repercussió en allò simbòlic (Lacan, 1955-56), que ens permet pensar l'autisme i altres trastorns de la subjectivitat en

el sentit de la impossibilitat de la alineació, en els què no es constitueix ni el si mateix ni l'altre per a l'infant. Apareixen allà conductes erràtiques, deambulació, un llenguatge ecolòlic, no poder fixar la mirada, com si l'infant no escoltés. Això es diferencia de les manifestacions de les psicosis, en les què la pertorbació es dona en l'operació de separació i, en aquest cas, l'infant es barreja amb l'altre, es confon en l'intent de separar-se, té vivències de fragmentació del seu cos i fins a explosions violentes cap a l'altre i cap a si mateix, parla en tercera persona i no pot assolir una pròpia enunciació.

Considerem que és fonamental esmentar aquestes qualitats i diferències, ja que quan hi ha pertorbacions en aquestes operacions, incideix directament en els processos cognitius d'un infant i per tant en les possibilitats de que pugui aprendre en la sistematització escolar ordinària, fent-se necessari buscar un dispositiu que pugui allotjar-lo amb les seves dificultats.

És en aquest punt en el que es fa fonamental el diagnòstic interdisciplinari, no per etiquetar a l'infant sinó per orientar respecte del tractament a seguir.

D'altra banda, veiem que per a la constitució de la subjectivitat és absolutament necessària la presència de l'altre que sostingui i "empatitzi" amb un cadell humà. És el que anomenaríem un *encontre originari*.

Si això no s'ha aconseguit, estem davant d'un infant que no pot muntar el seu Jo. Malgrat estar en un món de llenguatge, no s'ha produït l'articulació dialèctica entre la necessitat, la demanda i el desig i alguna cosa ha quedat desajustada. El procés de constitució subjectiva necessita d'un altre que pugui donar sentit i significat a un jo que no posseeix consciència de si mateix. Això ho advertia Freud ja des de *Projecte de Psicologia per a Neuròlegs* (1895): si els empremtes mnèmiques no són traduïdes per un altre que les descodifiqui repetidament, queden en allò sensorial; i el patiment sorgeix quan no es poden passar de les primeres empremtes o marques a la paraula.

Els professionals de la institució es posicionen aleshores des d'aquest Jo au-

xiliar, que pugui donar sentit a aquestes sensacions i necessitats i que, a més, estigui implicat en forma autèntica amb aquest Jo que es va formant a poc a poc. D'aquesta manera, la intersubjectivitat construeix en acte la pròpia subjectivitat: és a partir dels límits externs, dels professionals (mitjançant indicacions positives i també prohibicions) que els joves poden anar conformant el seu Jo, diferenciant dins/fora, permès/no permès, etc.

Tal com assenyalava Freud a *Introducció del narcisisme* (1914), "és un supòsit necessari que no estigui des de l'inici en l'individu una unitat comparable al jo; el jo ha de ser desenvolupat. Ara bé, les pulsions autoeròtiques són inicials, primordials; per tant, alguna cosa ha d'agregar-se a l'autoerotisme, una nova acció psíquica, perquè el narcisisme es construeixi".

Subjecte i món es construeixen en un acte recursiu. La tendència del psiquisme a integrar en unitats cada vegada més complexes es duu a terme a partir d'una funció articuladora, que opera a nivell intravivencial, extraexperiencial i articulant vivències entre si. Així, es va confirmant una trama vivencial que construeix el tresor mnemònic. La constitució d'aquesta funció és el requisit bàsic del fet de viure com a procés essencial, constitutiu i constituent del desenvolupament psíquic. Aquest processar suposa una activa i permanent construcció intrapsíquica, amb una continua interacció entre allò fàctic i allò psíquic, entre subjecte i món, entre el subjecte i els altres.

Allò fàctic es construeix subjectivament, no obstant posseeix una complexitat i una autonomia que ha de ser tinguda en compte i que fa que impacti en allò psíquic en forma específica i diferenciada; per tant, la resposta d'allò psíquic a allò fàctic no és arbitrària. Comparteix dues qualitats: allò *singular* (expressió d'aquest psiquisme diferenciat) i allò *consensual* (entorn, ideals, llenguatge establerts).

Aquesta libidinització del cos i construcció de la subjectivitat es dona en el marc d'una relació amb un altre, que pugui ser tant en l'àmbit familiar com ins-

titucional. Així com la mare posa el cos en el procés de constitució subjectiva, el mateix succeeix en la institució.

Com en els inicis de Freud, quan veia que l'anàlisi de les histèriques amb els seus dolors i problemes de locomoció no responien a allò merament biològic, veiem en la institució a subjectes que, malgrat tenir la mateixa síndrome de diagnòstic, posseeixen un desenvolupament subjectiu i així mateix un maneig diferencial del cos. El cos ja no és un cos simplement anatòmic: pensem-ho des de la psicoanàlisi. Aquest subjecte ja no és pur organisme-cosa, sinó que les seves marques en el cos deixen així mateix una marca a partir del desig de l'Altre, donant lloc a un cos erogen.

Aquestes empremtes significatives també s'aniran inscrivint en el seu aparell psíquic, donant lloc a l'estructura subjectiva i consegüentment s'anirà també identificant un infant i no només un organisme. A mesura que el subjecte pugui constituir-se, apropiant-se i construint el seu propi cos, podrà fer-lo servir per caminar, buscar, jugar, però sempre i quan s'habiliti l'adveniment d'aquest cos subjectivat.

### EL FUNCIONAMENT DE LA INSTITUCIÓ DES D'UNA MIRADA FREUDIANA

Tornem aleshores sobre un interrogant nodal del treball quotidià en la institució, que desplegarem en aquest article: què significa que s'apel·li a la psicoanàlisi per a totes les intervencions? Significa que els objectius són guiats per la psicoanàlisi i les teories sobre la constitució subjectiva (entre d'altres, citem a Freud, 1895, 1914; Aulagnier, 1977) i que les intervencions que realitzen els professionals no tenen com a objectiu únicament un canvi conductual, sinó que cerquem efectes estructurants, a banda de la implicació del subjecte en allò que li passa, la possibilitat de pensar en un camí possible per a la subjectivació d'aquests infants i la comprensió sobre aquestes problemàtiques tan complexes.

Poder brindar un espai d'escolta i contenció, diferenciat de l'espai familiar, ofereix la possibilitat de començar

a transitar diferents operacions d'alineació-separació, que permetin, tal i com afirma Lacan, començar a estructurar la constitució subjectiva en un anar i venir constant que no cristal·litzi l'alineació a un altre, o la separació permanent, és una tasca que es realitza amb pares i infants.

Més enllà de que evidentment són els joves els qui passen més temps a la institució, els professionals també realitzen intervencions quotidianes amb els pares: a través del quadern de comunicacions, de citar-los per entrevistes, de tallers de participació (reunions setmanals de pares, pícnic, trobades mensuals per conversar sobre una pel·lícula, etc.).

No es tracta de que la institució sigui un "dipòsit" d'infants amb diverses discapacitats, sinó que el patiment de cadascun d'aquests infants pugui anar-se modificant a partir del treball al CET.

La institució funciona com una terceritat, oferint-se com un espai diferent al de casa. Al seu torn, proposa espais diferents al de la institució mateixa, per exemple mitjançant un passeig a una plaça, a un supermercat, a una gelateria, etc. La funció de delimitar cadascun dels seus espais, amb les seves pràctiques i institucions compartides<sup>5</sup>, permet ordenar activitats d'acord amb el lloc en els que els nois estan. Així mateix, aquesta delimitació funcional sobre les activitats que els nois realitzen en cada àmbit ordena les funcions parentals en el marc de la llar i permet començar a organitzar un *dins* i un *fora* de la institució quan els joves ingressen a l'edifici: els pares els acomiaden i a partir d'aquest moment han de seguir les normes institucionals.

Per suposat, en alguns casos això no resulta fàcil per als nois ni per als pares i requereix un temps per a poder anar delineant aquests límits. Desenvoluparem una petita vinyeta al respecte:

En un inici, A., un infant d'onze anys amb autisme, i el seu pare no podien separar-se quan el duia a la institució a la manera d'un "bloc", sense poder distingir on començava un cos i on ho feia l'altre. El pare l'acompanyava fins

a l'interior de l'aula, travessant quatre portes (la d'entrada, que separava la institució del carrer, la porta de la sala d'espera, la porta que separa la sala de les aules i, finalment, la porta de l'aula on assistia l'A.). Quan el pare marxava, l'A. es deixava caure estès a terra. D'altra banda, el pare no deixava d'acaronar al seu fill tota l'estona. La intervenció va tenir aleshores dos objectius: d'una banda, assenyalar al pare que si continuava acaronant al seu fill, aquest no tindria ganes de quedar-se mai; i de l'altra, progressivament anar marcant els límits de les portes. Concretament, en primera instància, es pot tancar la porta de l'aula, separant allà al papa de l'A. En els successius mesos, es van anar ajustant i tancant aquestes portes fins que finalment el pare va poder deixar a l'A. a la porta de la institució sense necessitat d'entrar.

En aquest cas, les indicacions de la institució recauen tant sobre l'A. com sobre el seu pare, assenyalant límits i possibilitats. Les portes actuen com a elements principals, on es poden delimitar espais (els pares queden *fora* de l'edifici mentre els infants entren a la institució).

Aquesta intervenció creativa per part del terapeuta té com a objectiu poder delimitar dues qüestions principals: d'una banda, la delimitació de l'espai institucional i, d'altra banda, la separació dels seus pares, és a dir, l'inici del camí exogàmic, per fora de l'endogàmia del primer cercle familiar.

A *El malestar en la cultura* (1930), Freud assenyala que per ingressar a la cultura és necessari renunciar a allò purament pulsional i a allò immediat. La funció de la institució té estreta relació amb aquesta qüestió: es tracta d'acompanyar als infants i als joves en l'ingrés a la cultura, poder separar-se dels seus pares almenys durant unes hores, poder esperar, tolerar.

A tall d'exemple; continuarem amb un altre relat del jove A.:

Dins de l'aula, l'A. no podia deixar de tocar-se els genitals. Tot i que encara no era el moment d'indicar-li que no podia fer-ho a l'aula i sí al lavabo, ja que en-

<sup>5</sup> Noteu que fem servir la paraula *institució* en el seu sentit ampli, d'acord amb els autors abans esmentats.



cara no veia aquestes diferenciacions dels espais, es va poder implementar un moment lògic anterior posant una cortina dins de l'aula, marcant un espai en el qual podia tocar-se darrera de la cortina sense que ningú el pogués veure.

La lògica de la institució, doncs, és la de la renúncia pulsional progressiva, amb la finalitat de que la cultura, amb els seus permisos i prohibicions, pugui fer la seva entrada. En aquest cas, puntualment es tracta de poder delimitar que no pot masturbar-se davant dels seus companys d'aula, que és necessari poder establir un espai íntim. La reiteració de les normes a cadascuna de les accions d'A. permeten que, de mica en mica, es vagin interioritzant. Això s'aconsegueix perquè, a més de la prohibició, existeix una habilitació: és a dir, no es tracta de prohibir el plaer autoeròtic masturbatori en si mateix, sinó de tro-

bar altres espais, habilitar-ho en un lloc on pugui desplegar-se la intimitat. El cos orgànic va donant lloc al cos pulsional, modelat en l'encontre amb l'altre en el lloc de l'Altre amb un valor simbòlic.

Ara bé, com s'ha de dur a terme aquesta intervenció, quan en successives indicacions notem que no pot sortir de l'aula per fer-ho? Es tracta d'afavorir la construcció d'un cos, que en aquest moment està lligat al gaudi autoeròtic, però sense deixar d'esmentar que està *amb altres* a la institució. És a dir, més enllà de que no es pugui formar un grup en el sentit que menciona Freud a *Psicologia de les masses i anàlisi del jo* (1921), es tracta de que tingui en compte als altres a través de la renúncia pulsional. En efecte, com ja hem esmentat, no parlem de grup, ja que encara hi ha un rudiment d'estructura psíquica (i en no poder parlar d'un Jo, tampoc hi pot haver grup). A

la institució, els agrupem *artificialment* per tal que puguin compartir una sala, un espai de treball i un de taller, perquè hi hagi registre d'un altre. No obstant, és important esmentar que la distribució dels nois a les aules no es realitza espontàniament cada dia, sinó que és necessari comptar amb un marc de continuïtat (a la manera de Bonneuil) perquè pugui donar-se alguna cosa diferent, perquè tinguin la possibilitat de formar un espai propi que potser no tenen a casa seva.

L'ingrés a la cultura, doncs, es promou a través dels límits, el llaç social. L'espera, la tolerància, el respecte cap a l'altre. És necessari tenir en compte als altres per tal de poder estar amb altres en societat. Com assenyala Freud a *Tòtem i tabú* (1913), es renuncia al narcisisme individual i s'instaura aleshores allò edípic (en el cas dels joves que assisteixen al CET, això es referiria a la in-



Al CET, la Psicopedagogia és un espai terapèutic en què l'objectiu no és "guarir" un problema d'aprenentatge, (...) és realitzar intervencions a nivell de processos cognitius que produeixen efectes en la posició subjectiva de l'infant.

clusió d'un tercer) que, a partir del límit i de la prohibició, permet la cerca de l'exogàmia.

És important esmentar que aquest límit instaurat pel terapeuta quotidianament no és un ensinistrament, una repetició vana sense esperar resposta de l'altre. La repetició constant ha d'estar en allò Imaginari, ja que no hi ha un efecte en allò Simbòlic, no hi ha internalització de la llei en els infants amb estructura psicòtica (Lacan, 1955-56); però la funció de la institució és la internalització d'aquesta llei -per la qual cosa sempre es necessitarà una repetició constant.

Vegem ara l'esdevenir d'un jove a la institució, a la manera d'una vinyeta *es-tesa*. Podem dividir el pas del G. per la institució en tres moments diferencials. En el seu ingrés predominava l'absència de llenguatge i comportaments molt arcaics, a l'estil d'un animal, amb sons guturals i descàrregues motrius contínues i aparentment sense significat més que la descàrrega en si. En aquest període, el treball amb ell es va sostenir intentant que entrés en un mínim món simbòlic amb una certa relació amb la paraula i intentant dilucidar un pobre sistema comunicacional basat en signes i sorolls, mitjançant la imitació i la repetició. D'altra banda, es va establir de forma gradual el vincle amb dos iguals que va propiciar un esbós de joc rudimentari i amb molt suport d'allò corporal. En general, es tractava de "lluïtes" corporals. Després, va començar a dibuixar personatges de dibuixos animats, també en forma d'imitació, sempre relacionats amb les eleccions d'un dels seus companys. La seva relació amb el terapeuta de sala també es basava en la repetició d'allò que observava en un dels seus companys i sempre estava mediatitzada pel joc o els dibuixos.

En aquest moment, va començar a observar-se en G. interès en comunicar-se mitjançant la paraula, provocant això en alguns moments molt malestar quan no aconseguia fer-se entendre. Es pot dir que en aquesta etapa el treball des de la institució es va basar en propiciar tant "l'entrada a la cultura" diferent a allò conegut per ell, que era solament la relació endogàmica amb la seva famí-

lia, així com també oferir la trobada amb iguals, la qual cosa va produir, en certa mesura, l'establiment del vincle social. Això va portar a una trobada amb regles i modes de funcionament nous per G., funcionaments que per d'altres poden ser bàsics, com menjar en grup, sortir al carrer i jugar i parlar, es van establir en ell com a noves formes d'estar amb els altres. L'aparició de paraules per expressar alguna cosa de la seva subjectivitat no només va portar alleugeriment, sinó que també va permetre comprendre a aquells que treballaven amb ell certs costums i maneres culturals propis de la seva família d'origen.

Un segon moment va seguir a aquest i el podem ubicar a partir de la sortida de la institució dels seus companys de sala, quan les febles identificacions imaginàries (Lacan, 2006) que el sostenien van caure. Aleshores G., va quedar novament mostrant les relacions endogàmiques amb les que havia arribat, la paraula funcionava com quelcom invasiu i això provocava més tancament i aïllament en ell. D'altra banda, tot això va coincidir amb el fet de que el seu terapeuta no treballava més a la seva sala, per la qual cosa només es veien a les hores d'esbarjo o quan G. el cridava per intentar entrar a la seva sala.

Durant aquest període, G. romania sempre fora de la seva sala i no responia a cap proposta que se li oferia, dormia contínuament i es quedava estirat a terra. La sortida d'aquesta situació va començar amb un joc que consistia en aixecar-lo i jugar a la lluita i al cap de poc va triar romandre a la sala del seu terapeuta, amb altres infants. En un primer moment, s'asseia fora de la taula que compartia i no es relacionava amb cap dels seus companys. Si bé en aquesta sala no hi havia cap noi amb les característiques dels companys que havien marxat, G. va començar a establir contacte amb el coordinador, tant en els jocs com en les activitats i també va establir un joc de lluita amb la coordinadora que compartia la sala. Per primer cop, va començar a relacionar-se des d'un altre lloc amb una dona que, si bé jugava de forma masculina amb ell, va començar a fer aparèixer en el joc alguna cosa d'allò

femení dient "a les dones no se les pega, se'ls fa petons", etc. Això va tenir lloc quan G. començava l'adolescència i va començar a sorgir una altra forma de relacionar-se amb l'altre sexe. Aquest nou estar i relacionar-se amb les persones també va produir un canvi que podria veure's com *fer-se un nom*, atès que si bé sempre havia tingut treball pedagògic en la seva sala anterior, mai havia aconseguit escriure el seu nom. A partir d'aquest moment, va començar a escriure'l de forma correcta, fent-lo servir com a signatura pels seus dibuixos i cartes.

Des d'aquest moment fins al present, ha aconseguit establir vincles perdurables en el temps amb la majoria de persones que l'envolten i una manera totalment diferent de romandre a la institució.

Aquest relat de l'esdevenir de G. a la institució ens brinda la possibilitat de veure, de fet, que des de la perspectiva institucional i des de la psicoanàlisi es pren a cada subjecte pensant-lo com a diferent de qualsevol altre, per la qual cosa el treball és totalment singular i diferent per a cada individu. Per suposat que la institució també proposa un lloc compartit i reglat, per la qual cosa l'establiment de certes normes es barreja amb aquesta manera de fer singular i, en ser interioritzades, marquen un *estar entre els altres* menys invasiu i certament més tranquil·litzador pel subjecte.

Veiem que les regles que van operar en aquest treball terapèutic amb el G. van implicar qüestions de contacte amb un altre (físicament al principi, verbalment després), de relacionar-se amb nois i noies, diferenciant formes de contacte, en permanent treball amb els coordinadors de sala. En efecte, ells *posen el cos* en cadascuna de les intervencions, ja que no només es realitzen mitjançant la paraula, sinó també a partir de jocs, dramatitzacions i accions concretes. És a partir d'aquest acte del terapeuta de "donar el cos" (Aulagnier, 1977) que es construeix de mica en mica la subjectivitat del nen.

Aquesta *implicació corporal* té alta significació tant pels nois com pels terapeutes. Als nois els permet anar muntant un cos erogen, conjuntament amb

les intervencions parentals, moltes vegades guiades des de la mateixa institució. I als professionals, els convoca a pensar nous horitzons possibles per a les seves intervencions. D'altra banda, aquests nous horitzons es munten a partir de la dimensió de la mancança, que apareix d'una manera especular per al professional, i l'enfronta amb la seva pròpia castració, podent donar lloc a diferents i variables quantitats d'angoixa amb les conseqüents articulacions defensives.

En tant en quant es tracta d'expressions defensives davant del límit, podem córrer el risc de que el terapeuta reaccioni relacionant-se només amb aspectes parcials del subjecte: braç, cama, síl·laba a articular, aprenentatge per assolir, sense atendre als temors, interessos i possibilitats del subjecte, o que recorri a una programació estrictament planificada (dins de la qual qualsevol desviament produeix gran angoixa i confusió) o que impedeixi als joves el desenvolupament de la seva independència en decidir tot per ells. En qualsevol d'aquestes tres maneres assenyalades, s'obtura la possibilitat del sorgiment d'un subjecte autònom que s'expressi i faci propis els recursos i es rigiditza la intervenció professional.

Advertits sobre això, es tracta, en primer lloc, de reconèixer que hi ha un límit en el coneixement de cada disciplina, que en el saber sempre existirà una mancança i que no podem conèixer *a priori* quin serà el recorregut personal ni els camins pels que circularà el subjecte, per la qual cosa seria més adequat intervenir obrint espais d'aprenentatge, recreatius, laborals, etc., espais dirigits a que intervingui, mitjançant la transmissió, l'elecció de la persona.

Així mateix, és necessari treballar des de la institució sobre la pulsio de mort en la tasca quotidiana, ja que tal i com assenyalava Enriquez (1996), es corre el risc de que els professionals manifestin un amor invasor o un aferrament aclaparador.

És necessari aleshores no només una sòlida formació professional, sinó també transitar per la pròpia interrogació i reflexió sobre el fet de fer, acceptant que s'està davant d'una clínica front al

límit, al buit angoixant, per la qual cosa les fluctuacions entre un saber (teòric) i un no saber-ho tot sobre la singularitat d'aquest subjecte permetran la intervenció interdisciplinària i els conseqüents intercanvis de qüestionaments i interrogacions mútues.

### PER FINALITZAR: LA "GRADUACIÓ" DE LA INSTITUCIÓ

És interessant destacar en aquest procés de constitució subjectiva que una de les particularitats de la institució radica en sostenir la tensió que implica que no hi hagi una "graduació" definida de la institució, llevat per allò pautat amb les obres socials com a límit per a aquest tipus de CET (30 anys). Com les sales de la institució no s'agrupen per edats cronològiques, el treball pot anar-se modificant d'any en any i la distribució dels infants pot romandre o variar en el temps, d'acord amb els objectius pedagògics i terapèutics.

Com transitem, aleshores, l'asimetria en la relació entre els terapeutes i els infants i joves que "sempre seran atesos, però mai seran membres de la institució", en paraules d'Enriquez (1996)? En efecte, tots els infants ocupen una posició asimètrica front als professionals, però potser justament sigui aquesta la raó per la qual l'altre del vincle pugui oferir-se com a suport i com a possibilitat per generar un llaç que els condueixi cap a la subjectivació.

Si bé hem d'admetre que els joves sempre necessitaran el suport formal d'alguna institució (es pot viure fora d'elles, sense el caràcter social que es necessita, fora de la família?), en alguns casos hem acompanyat el procés de graduació de la institució (cap a tallers laborals, escoles ordinàries, etc.).

Vegem una petita vinyeta al respecte, la darrera d'aquest article, en relació al pas de l'I. per la institució. El nen va començar a anar a la institució per una derivació de l'escola, amb diagnòstic de TDAH amb presència de crisis, amb marcats actes asocials i amb un alt nivell de violència. Davant de qualsevol situació que li molestés, s'apreciava al seu rostre molta fúria amb descàrrega motriu i cops a qualsevol que estigués

al seu voltant. No podia parlar ni explicar el que passava en aquells moments. La seva relació amb les coordinadores de sala era conflictiva i davant del més mínim assenyalament d'alguna falta en relació a allò pedagògic o quan no entenia alguna tasca, es desfermava en una crisi. En certes ocasions, arribava a orinar als mobles o als passadissos com a resposta a qualsevol enuig. L'I. provenia d'una família en la que la violència física era una pràctica usual: l'avi matern havia colpejat a la seva mare durant tota la infantesa de la mateixa i, quan l'I. va entrar a la institució, el pare colpejava freqüentment a l'I., a la seva mare i a la seva germana. Davant d'aquesta situació, es van escapar de la casa paterna i van viure un temps en un refugi, però la mare continuava colpejant a l'I.

El treball amb l'I. en un principi es va ubicar en un joc, en el que la violència es descarregava en un objecte, per exemple, muntant avions de paper i llençant-los cap al ventilador del sostre per observar la seva destrucció, la qual cosa interessava molt a l'I., qui comparava quins dels avions es trencava més. Davant de qualsevol situació en la que s'observava en l'expressió del seu rostre l'inici d'una crisi, es proposava aquest joc i el nivell d'ansietat disminuïa notòriament. Durant aquest joc, a poc a poc s'intentava posar en paraules alguna cosa del que esdevenia i van sorgir per part seva històries sobre la seva novel·la familiar que llençava de manera sorpresiva. S'observava que la relació cap als altres estava marcada per la violència tant en la demostració d'enuig com d'afecte.

És important esmentar que el treball amb l'I. no només se sostenia des de la institució, sinó que també comptava amb una acompanyant terapèutica que l'assistia per arribar a la institució i el passava a buscar a la sortida. Dins de les relacions establertes a la institució, és interessant el que va sorgir amb un company de l'I. amb característiques psicòtiques, ja que en certa mesura fou una possibilitat identificatòria per a ell, en compartir el moment d'entrada en l'adolescència, parlar sobre les dones, etc. El joc de la lluita va mutar cap a dibuixos amb característiques violentes que van



anar disminuint i virant cap als superherois, juntament amb un canvi en l'I. en la seva manera de relacionar-se amb l'altre, no sent aquest altre algú intrusiu o agressiu, sinó algú que el podia sostenir des de la paraula i en qui ell ubiqués un cert saber, ja que freqüentment li preguntava diferents inquietuds que tenia.

Un altre punt observable en l'I. fou que en cedir certa qüestió de domini de l'altre per mitjà de la violència o les crisis, va aconseguir posar alguna cosa d'això en un interès molt gran per les portes i claus, arribant a deixar tancats a companys i coordinadors. Això era marcat com un joc, la qual cosa va permetre pensar que se li podia donar un lloc de confiança, fent-lo encarregat d'algunes tasques que implicaven ajudar a l'altre, arreglar coses, cuidar dels més petits, etc.

El treball de la institució també es va basar en un intens treball amb la família mitjançant reunions diàries en les que es va observar que les conductes disruptives de l'I. eren també una manera de funcionament familiar, permetent a la família canviar aquestes modalitats vinculars.

Després de diversos anys a la institució, l'I. va aconseguir accedir de nou a l'escola ordinària, en un primer moment amb una Acompanyant Terapèutica i, després d'un any, va seguir un curs escolar d'acord a la seva edat madurativa. Com es va fer aquest procés? La institució va treballar intensament, buscant

una escola que pogués rebre'l, entrevistant-se amb els seus directius i mestres. La directora va venir en diverses ocasions al CET, va presenciar una sessió clínica dels professionals i també ens va convidar a l'escola per poder entrevistar-nos amb els docents. Aquest vincle entre les institucions fou fonamental per poder fer el procés de sortida del CET i la recepció a l'altra escola, sense una mirada estigmatitzant i amb l'horitzó en la sortida del CET com una intervenció desitjable per a tots els casos en que pogués ser possible.

### CONCLUSIONS

El propòsit d'aquest escrit ha estat analitzar el treball institucional en un CET d'orientació psicoanalítica, el marc teòric de la qual actua com una guia per a les intervencions, permetent la singularització de la seva feina quotidiana.

El marc psicoanalític s'ofereix com a base per pensar el procés de subjectivació dels infants, atès que aquells qui assisteixen al CET tenen greus perturbacions i aquest marc ens permet crear diferents intervencions diàriament, que es diferencien d'un abordatge conductual i el fan transcendir cap a la singularitat.

És impossible la constitució subjectiva si no hi ha un altre que pugui donar sentit i significat a un subjecte que no posseeix consciència de si mateix, que no pot diferenciar dins/fora, jo/no-jo, etc. Però no es tracta simplement de donar sentit o de donar instruccions sobre

passes a seguir, sinó que cal estar implicat en forma autèntica amb cada infant.

Aquesta implicació es veu de fet en els dos objectius de la institució: tant en allò educatiu com en allò terapèutic. Comprenem que allò educatiu no només té a veure amb allò pedagògic ni amb continguts d'un currículum escolar, sinó que també inclou certes qüestions de l'ordre d'allò social. El treball singular de cadascun dels professionals amb cadascun dels infants i joves que assisteixen a la institució, ens permet interrogar conceptes psicoanalítics lligats a la cultura, a l'exogàmia, a l'acotament pulsional, per poder repensar els objectius i la visió institucional.

No es tracta d'"adaptar" als infants a un comportament concret, sinó de poder fer assenyalaments d'allò prohibit i allò permès, per poder començar a construir certes categories rudimentàries sobre el dins/fora, jo/no-jo, endogàmia/exogàmia, allò prohibit/allò habilitat, allò íntim, allò privat i allò públic; és a dir, incorporant els límits i les possibilitats.

Aquest acotament pulsional proposat mitjançant l'exercici constant dels professionals, permet alhora donar entrada a la cultura, tendir ponts amb altres i també amb si mateixos, d'una manera més suportable, més tranquil·litzadora i de forma més regulada.

Reprement l'epígraf de l'inici del text, escrit per Amos Oz, considerem que malgrat *ser a l'oceà* sigui en molts casos



*L'ingrés a la cultura, doncs, es promou a través dels límits, el llaç social. L'espera, la tolerància, el respecte cap a l'altre.*

estructural, es tracta d'acotar i regular, en la mesura del possible, aquesta soledat i aquesta *marea* pulsional, per tendir ponts cap als altres i cap a la cultura. ●

### BIBLIOGRAFIA

- Aulagnier, P.** (1977). *La violencia de la interpretación: del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bettelheim, B.** (1962). *La fortaleza vacía: autismo infantil y el nacimiento del yo*. Barcelona: Paidós.
- Bleger, J.** (1980). *Temas de Psicología*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Castoriadis, C.** (1981). Lo imaginario: la creación en el dominio histórico-social. A *Los dominios del hombre. Las encrucijadas en el laberinto*. Buenos Aires: Paidós.
- Enriquez, E.** (1996). El trabajo de la muerte en las instituciones. En Käes, R. *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Fainblum, A.** (2008). *Discapacidad, una perspectiva clínica desde el psicoanálisis*. Buenos Aires: La nave de los locos.
- Freud, S.** (1895). Proyecto de una psicología para neurólogos. A *Obras Completas, tomo I*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S.** (1913). Tótem y tabú. A *Obras Completas, tomo XIII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S.** (1914). Introducción del narcisismo. A *Obras Completas, tomo XIV*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S.** (1921). Psicología de las masas y análisis del yo. A *Obras Completas, tomo XVIII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lacan, J.** (1955-1956). *El Seminario. Libro 3: Las psicosis*. Capítulo VII: La disolución imaginaria. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J.** (1965). *El Seminario. Libro 12: Problemas cruciales del psicoanálisis*. Clase 14. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J.** (2006). "El sujeto y el otro: la alienación", a *El seminario de Jacques Lacan. Libro 11, Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*, cap. XVI. Buenos Aires: Paidós.
- Mannoni, M.** (1992 [1988]). *Lo que falta a la verdad para ser dicha*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E.** (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Oz, A.** (2002). *Una historia de amor y de oscuridad*. Madrid: De Bolsillo.
- Ulloa, F.** (1969). *Análisis psicoanalítico de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.