

VIII Congreso internacional de análisis textual

“Infancia y violencia: escenas de un drama”, que tendrá lugar en la Universidad

Nacional de Colombia, Sede Bogotá, los días 23, 24 y 25 Noviembre de 2016

Dra. Perla Zelmanovich

“Para un abordaje de las violencias, lecturas entre desamparos y segregaciones”.

Las instituciones suelen ser escenarios en los que las violencias irrumpen bajo diferentes modalidades. Considerar las violencias en plural permite advertir por un lado los múltiples modos de presentación, como así también sus móviles, los que requieren ser diferenciados para que tengan alguna posibilidad de convertirse en herramientas para su abordaje. Una de las preguntas que orientarán la intervención es en qué medida, en un marco de profundas fragmentaciones y desigualdades sociales y educativas, es posible hoy hacer inexistir las violencias en las instituciones. Para su despliegue buscaremos situar las relaciones entre los términos **desamparo**, **segregación** y **violencia**, contemplando el anudamiento de tres dimensiones: social-cultural, institucional y subjetiva. El sustento teórico-metodológico que nos orienta es el del psicoanálisis en una perspectiva transdisciplinaria, poniendo a disposición experiencias e investigaciones llevadas a cabo desde el Programa de Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas que se desarrolla en FLACSO, sede académica de Argentina.

Hoja de vida: síntesis.

Dra. Perla Zelmanovich. Investigadora Principal en el Área de Educación de FLACSO, donde es Directora Académica de la Carrera de Especialización en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. Modalidad Virtual. (FLACSO). Profesora adjunta en el Centro de Formación de Profesores de la Facultad de Ciencias Exactas de la UBA. Trabaja en la formación de los Equipos de Orientación Escolar y Asistencia Socio-Educativa. Responsable del Taller de Dispositivos Institucionales Interdisciplinarios, en la Especialización en Infancia e Institución(es), Universidad Nacional de Mar del Plata. Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO), Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO), Licenciada en Psicología (UBA). Posdoctoranda en Programa Postdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Red CLACSO. Integra la Red Interuniversitaria de Estudios Interdisciplinarios en Infancia e Institución(es) – INFEIES. Co-dirige la Revista INFEIES RM. Revista Científica Multimedia sobre la Infancia y sus Institución(es). Integra la comisión científica de coloquios LEPSI FEUSP. San Pablo, Brasil. En la actualidad investiga sobre la producción de dispositivos para el abordaje de la posición de los profesionales ante el malestar que emerge en las prácticas socio-comunitarias, educativas y sanitarias. Profesora invitada en universidades nacionales y extranjeras. Cuenta con numerosas publicaciones sobre el tema. Entre las que se encuentran disponibles en la web figuran:

Zelmanovich, P. (2011) **Violencia y desamparo** (95-123) En: Cátedra Abierta 2 [Ciclo de video

conferencias] Aportes para pensar la violencia en las Escuelas. Observatorio Argentino de violencia en las escuelas. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación y UNSAM. ISBN 978-950-00-0900-3 http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/catedra2.pdf

Zelmanovich, P. & Molina, Y. (2012) *Estudio exploratorio sobre las Figuras y Formaciones del Malestar en la Cultura Educativa actual en espacios educativos latinoamericanos, desde la perspectiva de los profesionales*. INFEIES – RM, 1 (1). Revista Científica Multimedia sobre la Infancia y sus Institución(es). Infancia, Educación y Derechos de la Niñez y Adolescencia: Temas, problemas y perspectivas. Sección Investigaciones - Mayo 2012: <http://www.infeies.com.ar> ISSN 2250-7167.

Disponible en: http://www.infeies.com.ar/numero1/bajar/Investig_Zelmanovich&Molina.pdf

Zelmanovich & Minnicelli (2012) *Instituciones de infancia y prácticas profesionales: entre figuras de segregación y dispositivos de inscripción simbólica*. En: Revista Propuesta Educativa Número 37 – Año 21 – Jun. 2012 – Vol 1 – Págs 39 a 50. Educación. FLACSO ARGENTINA. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. ISSN 1995- 7785. Disponible en: http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/63.pdf

Zelmanovich, P. (2014) *El mito del Bullying*. En: Revista Para Juanito, 2º Etapa, nº 5. Fundación La Salle. Argentina. Disponible conferencia en: <https://www.youtube.com/watch?v=R9Dl4foSpwE>

Para comenzar

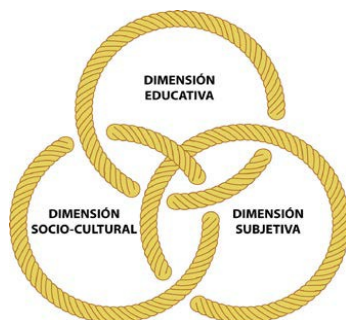
Me interesa comenzar agradeciendo la invitación, dada la oportunidad de tratar un tema de responsabilidad social como es la infancia, en un escenario como el de esta nación, atravesada por la violencia social y en una coyuntura en la que se dirimen decisiones de máxima importancia. Y digo oportunidad para discernir qué hay de común y en qué se distinguen las violencias que se viven en las instituciones que trabajan con niños, niñas y adolescentes.

Dado el marco teórico y de prácticas desde el cual enuncio, fundado en los aportes del psicoanálisis, encaramos un trabajo de investigación comparativa, que nos permita discernir de qué manera, en los diferentes escenarios, el modo en que se anudan aspectos que son de un orden estructural desde el punto de vista de la constitución subjetiva - tanto en las infancia como en las adolescencias, como así también en el padecimiento de los adultos a cargo de ellos, en sus diversas funciones - con aspectos que atañen a las contingencias institucionales y sociales.

Entendemos que poder leer este anudamiento entre dimensiones resulta una llave para orientarnos en las intervenciones. Así lo vamos verificando en nuestro trabajo con docentes, psicólogos, psicoanalistas, trabajadores sociales, y otros profesionales que intervienen en las instituciones.

1- Entonces aquí presento un primer punto de partida, y es este nudo de tres dimensiones, que tiene la particularidad de que si una de las cuerdas se suelta, o se conmueve, las otras también son tocadas o se sueltan. Nudo Borrromeo recuperado por Lacan (1972) para formalizar

los tres registros que leen la realidad humana, Real-Simbólico-Imaginario, en lo que no me voy a detener porque excede esta presentación, pero que también trabaja en este anudamiento.



Este nudo se organiza en torno a un vacío, que ubicamos en el centro, es un vacío necesario que pone en movimiento la práctica en cuestión, el deseo de educar o dejarse educar, por ejemplo, pero que tiende a ser ocupado por algo cuando esa práctica se detiene, y ese “algo”, que en nuestras prácticas situamos como los indicios del malestar, es el punto de partida para encarar un trabajo, orientado a vaciar el exceso que fija al nudo por una vía mortificante para los sujetos intervinientes.

Comenzaré retomando el título de la convocatoria: **Infancia y violencia: escenas de un drama**, deteniéndome en primer lugar en “**escenas de un drama**”. Me resultó muy interesante la invitación a poner en foco las escenas de un drama, que retomo aquí para pensar ese anudamiento al que hice referencia.

Situar escenas es un punto de partida que permite identificar a los protagonistas y los escenarios, en su complejidad pero en su singularidad, que nos preserva de encarar los problemas con un matiz de generalidad, lo cual nos hace correr el riesgo de desconocer qué está en juego para cada sujeto. Reintroduce en la escena del drama colectivo la dignidad del sujeto. Que se trate de “un” drama, es un paso en línea a ese riesgo que advertimos. Finalmente el “drama” nos invita a leer las tensiones, los conflictos, las paradojas que están allí en juego. Aceptar que son ineludibles esas tensiones, nos permite situar salidas posibles. Leemos ese aspecto ineludible con Freud cuando nos invita a leer “El malestar en la cultura” (1930) en su cara irreductible, y en “Por qué la guerra” (1932) cuando se produce su intercambio epistolar con Einstein, en su cara que anuda esa faz irreductible con el drama social y cultural en el período de entre guerras.

2- Introduzco entonces un segundo apunte: escenas de un drama requieren de una lectura en el nudo de tres dimensiones.

Si ubicamos en el centro lo que emerge como malestar en las escenas, podremos situar los desarreglos en el cuerpo que presentan los niños con sus hiperactividades y desatenciones, con sus depresiones o irrupciones violentas entre pares, entre muchas otras.

Podremos advertir que la cultura de época, recoge estas manifestaciones tendiendo a estandarizar sus lecturas bajo diagnósticos patologizantes, nombra esos fenómenos como

síndromes, entre los que se destacan por su profusión el de ADDH con hiperactividad, o el de bullying. Podríamos decir que el síntoma social interviene en el modo de leer y tratar los fenómenos que emergen en un escenario institucional particular y en sujetos singulares, cuyas derivas suelen ser las segregaciones al interior de las instituciones.

Ahora bien, si abrimos la lógica en la que se sostiene la escena del desborde, de la irrupción de lo que se nombra como violencia en su dimensión subjetiva, debemos advertir en qué medida y de qué manera estamos ante un **quiebre de la escena infantil**, la irrupción de un real que no logra ser velado ni tramitado lúdicamente. Asistimos a un desdibujamiento creciente de la frontera que separa el mundo infantil del mundo adulto (Pujó, 2004). Nos enfrentamos con una inversión de las vulnerabilidades (Zelmanovich, 2003) que dejan a los niños a la deriva de los dramas que la realidad social impone con sus guerras y desigualdades, con su empuje a taponar las angustias con consumos de diversa índole. Ante ello nos ubicamos en la necesidad de reintroducir, bajo transferencia, esa asimetría necesaria que sostiene no solo a los niños y los adolescentes, sino también a los adultos en su función.

Avanzaré ahora con algunos apuntes que nos resultan herramientas para reinstituirnos en nuestras funciones y por esa vía hacer lugar a la escena infantil y adolescente, con sus dramas ineludibles, que permitan tramitar aquello que irrumpe como un real inaprensible.

Para ello voy a compartir con ustedes algunas ideas sobre las que vengo trabajando, y que presenté en su oportunidad en el Observatorio de Violencia en las Escuelas dependiente del Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

3- Comenzaré con una pregunta que va a orientar un recorrido argumental. Para formularla me inspiré en el título de un artículo que llegó a mis manos hace unos años: “**¿En qué medida es posible hacer inexistir la violencia en las instituciones educativas?**”. Veremos luego si alguna de las claves conceptuales que desplegaré contribuye con la búsqueda de hipótesis explicativas y de posibles abordajes que surjan de las mismas. La pregunta invita a pensar en qué medida, en un marco de profundas fragmentaciones, desigualdades sociales y educativas, es posible hoy hacer inexistir las violencias en las instituciones educativas, o al menos algunas. Digo violencias en plural porque son múltiples tanto sus modos de presentación como sus móviles, los que requieren ser diferenciados para que tengan alguna chance de convertirse en herramientas para su abordaje. Para comenzar opté por poner en relación una dupla de ideas: “desamparo” y “violencia”, porque entiendo que advertir su íntima relación nos introduce en una manera de pensar al sujeto que se precipita en tales exabruptos, y también cuánto depende su despliegue del tipo de vínculos que establecemos. Es decir, ligar desamparo y violencia es una manera de concebir no sólo la condición del sujeto de quien estamos llamados a educar, sino también el papel que tenemos en nuestra condición de adultos con ellos. Voy arriesgar una afirmación: **la violencia puede ser pensada como efecto del desamparo**. Introducir esta causalidad nos permite des-sustancializar al sujeto que identificamos con su violencia: “es” violento, y nos lleva a pensar en cambio las razones de su “estar” violento, lo cual abre a su vez posibilidades de intervenir en aquello que activa los efectos agresivos en su modo de estar. Voy a presentar primero a qué me refiero cuando hablo de desamparo. En principio voy diferenciar dos aspectos que muchas veces

están solapados, superpuestos. Por un lado la escena del **desamparo social** que se presenta con indicios que dan cuenta de un abandono material verificable; por ejemplo el niño que no es llevado a la consulta médica, que no tiene sus necesidades básicas satisfechas, que es afectado por la guerra. Este tipo de desamparo denuncia **la inexistencia del Otro de los cuidados materiales**, encarnado en diversas figuras, que van desde el Estado y sus representantes, hasta quienes cumplen funciones maternas y paternas, los agentes institucionales como maestros y otros profesionales, cuyas responsabilidades es necesario diferenciar. Pero hay otro tipo de desamparo que es en el que me voy a detener, que si bien tiene se anuda al anterior, no se agota en el mismo: se trata del **desamparo subjetivo**. Este no se presenta tan evidente, y requiere seguir el hilo de los indicios que llevan a identificar **la inexistencia del Otro de las funciones simbólico-imaginarias**, y que son las que contribuyen a velar lo real que emerge del interior del sujeto, como de la escena social, para lo cual tenemos que proveernos de unas lentes que permitan enfocar, decodificar, leer esos indicios.

Propongo para eso deslindar al menos tres grandes aspectos que son estructurales en cuanto a la constitución de la subjetividad, y que son un apoyo a la hora de reintroducir la escena infantil y adolescente. **Un primer aspecto del desamparo subjetivo** está relacionado con la condición de prematuración del cachorro humano aunque se hayan cumplido los nueve meses de gestación, en el sentido que siempre somos prematuros para arreglarnos de manera autónoma con nuestras propias pulsiones, con las exigencias del mundo exterior y con las relaciones con nuestros semejantes. Esto nos vuelve una vez más sobre lo imprescindible que es para sobrevivir contar con el Otro de los cuidados no sólo materiales, sino también simbólicos. Muchas experiencias así lo atestiguan, como los estudios de René Spitz sobre bebés abandonados en hospitales que morían de marasmo, aún contando con los cuidados materiales que les brindaban las enfermeras, que iban desde la higiene, la alimentación o la atención sanitaria. Aún contando con esos cuidados algunos morían; morían de marasmo y yo agregaría de marasmo simbólico. Ese aspecto del desamparo estructural subjetivo refiere a la necesidad del cachorro humano de **contar con ese Otro que lo aloje a partir de un deseo que no sea anónimo**. Los cuidados de las enfermeras hacia los bebés eran en este sentido anónimos, ya que un deseo que no es anónimo supone **un lugar simbólico-imaginario singular para cada sujeto, hecho de reconocimiento e inscripción en el deseo de ese Otro**. Lo que no estaba garantizado era ese lugar simbólico que va más allá del rol, en este caso el rol de ser enfermera. Lo que garantiza el lugar simbólico para un chico, es el ejercicio de una función subjetivante, que es tal en tanto quien la ejerce lo registra como sujeto en su singularidad y lo inscribe en una relación que lo reconoce como necesario. Estas dos operaciones son constitutivas de la función adulta, ya que el adulto se hace necesario a partir de ese inacabamiento estructural cuando interpreta las demandas que el propio sujeto no puede significar. Se hace de ese modo responsable, garante de abrirle por esa vía la posibilidad de que pueda reconocerse parte de una trama simbólica que lo trasciende, al reconocerlo necesario para ese Otro encarnado en la función que se ejerce: un alumno necesario para un maestro, un hijo necesario para una madre. Como vemos, la función que ampara simbólicamente no es sinónimo de un rol determinado. Puede haber rol de madre, padre o maestro, y no haber función adulta subjetivante, ya sea porque no hay un deseo dirigido hacia ese sujeto en particular, o porque ese

deseo es vacilante, lo cual compromete las chances de que el chico o la chica puedan reconocerse en una determinada inscripción simbólica. Considerar por la vía de la función los roles que tenemos asignados, tiene el beneficio de abrirle el juego a muchos de los chicos y chicas que tenemos en nuestras instituciones que no cuentan con alguien que pueda sostener la función a partir del rol que tiene asignado. Desabrochar el rol de la función le da la posibilidad a todos de proveerse de quien cumpla esas funciones de reconocimiento e inscripción imprescindibles, y discutir con quienes actúan en función de suponer destinos inexorables basados en el origen, en los genes o en el cerebro. Sabemos que aún el vínculo biológico que nos asigna el rol de padre o madre, requiere de una adopción de la función y por lo tanto de la inscripción simbólica y social de ese sujeto, lo cual no siempre ocurre; los hijos biológicos, todo sujeto, necesita de esa adopción que va por la vía de un deseo singular que habilita la inscripción y el reconocimiento. La ley subjetiva que regula los cuerpos, requiere estar encarnada en ese deseo. **Un segundo aspecto del desamparo subjetivo** que nos ayuda a enfocarlo, alude más específicamente a la necesidad de no dejar librado al cachorro humano a sus propias pulsiones agresivas. Algunos indicios de esa agresividad que es inherente a la condición humana los encontramos en los juegos infantiles, en los despedazamientos de muñecas, en algunas crueldades clásicas con animales, las mordeduras entre los más pequeños, o en los clásicos de la literatura infantil que los siguen atrapando, donde esa agresividad se pone en escena con lobos fagocitadores de abuelitas, con perseguidores y perseguidos o con la literatura de terror. Es una operación importante para sumarle a la función adulta, que es tan necesaria como el alimento material, porque es la que ampara al cachorro humano de la propia agresividad, de las propias pulsiones que buscan satisfacerse consigo mismo o con los otros. Este aspecto del desamparo simbólico abre un debate acerca de si la violencia es endógena o exógena. De las investigaciones de Spitz también surge que los bebés que no contaban con quien cumpliera la función subjetivante, dirigía esa agresividad inherente al cachorro humano, hacia sí mismo. Bebés que se golpeaban la cabeza contra los barrotes de sus cunas.

Un tercer aspecto del desamparo subjetivo es el que hace referencia a la *necesidad de significar, metabolizar, simbolizar, tanto las propias impulsividades, las violencias endógenas, como las exógenas que irrumpen del exterior y que muchas veces los inunda*. A estas violencias exógenas a las que están sometidos muchos niños, niñas y adolescentes, Silvia Bleichmar las nombraba “malestar sobrante” (1996), porque son *evitables a través de la existencia del Otro de los cuidados materiales*. Éstas se sobre-agregan a ese otro malestar del que venimos hablando que deviene del *desamparo subjetivo que es inevitable e ineliminable por completo por ser estructural, pero que es abordable por vía de la existencia del Otro de las atenciones simbólico-imaginarias*. Como ven, este amparo se suma a las dos operaciones inherentes a la función adulta, que hace referencia a esa otra que es la de mediar entre el sujeto y su realidad, tanto interna como externa. Esta operación es la herramienta clave que tiene el trabajo educativo, desde la perspectiva que lo estamos pensando, porque esas mediaciones están hechas de palabras, de colores, de sonidos, de fórmulas y de relatos, que son diferentes modos de proveer de significantes que tejan múltiples significados con los cuales producir una malla simbólica en la que el sujeto se va ubicando.

Se trata de un amparo simbólico, de una red protectora que alberga significados con los cuales poder significar la realidad y una trama significativa en la cual alojarse. La escuela entiendo yo, es un espacio con posibilidades potenciales de tejer esa malla, porque cuenta con los contenidos de la cultura que están en el corazón y en la razón de ser del oficio de educar, pero a condición de que los adultos que la habitan asuman esa función de reconocerse como responsables de ese más allá de la enseñanza, que es instituir ese entramado cultural de protección, que conlleva reconocimiento e inscripción, que los encadenamientos significantes habilitan.

Recorriendo algunas escenas fílmicas que usamos para trabajar estas ideas con los docentes, recuerdo una escena de la que me advirtió una colega, en un película que es muy dura ,“El amor y la furia”, donde se puede ubicar cómo la ligazón cultural teje esa malla simbólica con la que el sujeto puede hacer algo con sus violencias endógenas, que se desatan ante la irrupción de la violencia exógena que lo inunda. Hablo de una escena en la que un profesor transforma un palo que el chico usa para romper las ventanas, en una herramienta ritual de la cultura maorí, interrumpiendo primero esa impulsividad, no dejándolo librado a la misma, y luego cubriéndolo de relatos con los que busca ligarlo, inscribirlo simbólicamente en su cultura de origen. Los invito a buscarla. Hay otro film que tal vez hayan visto porque ha circulado mucho en los espacios de formación docente, me refiero a “Los coristas”, donde también es interesante ubicar este movimiento que va de las violencias internas y externas a una producción cultural que serena, que regula; en ese caso es a través del trabajo para que los chicos internados se ligen a la música, que se vean reconocidos en otra inscripción: ya no son sólo los huérfanos o violentos internados, sino que se lo reconoce con otra marca de identificación, ahora son coristas. Hay alguien en esa institución tenebrosa, que se instituye con su función adulta desbordando lo que se le reclama desde su rol, en tanto pone a jugar su propio deseo en relación a la música, y por esa vía podríamos decir que lee las irrupciones de violencia como indicios del desamparo subjetivo de esos sujetos. Vale una acotación, y es que este desamparo subjetivo no refiere a una patología, a un cuadro psicopatológico. Lo quiero aclarar porque, como señalé anteriormente, hay una alarmante tendencia a patologizar y criminalizar muchas manifestaciones que se observan en los chicos, como son las impulsividades que hoy nos ocupan, cuando no son leídas como efectos del abandono material y del desamparo simbólico. Al respecto, traigo para compartir una entrevista realizada a un joven que de “pibe chorro”, como se nombra a los jóvenes que delinquen, internado en una institución de encierro, a “poeta”.

Recorté un fragmento de una nota que circuló en los medios de difusión masiva en el año 2006, referido a este tema que tiene alarmante y tristemente mucha vigencia: *“Francia seguirá a los niños como si fueran criminales”*, reza el título. Algunos destacados: *“Si su hijo llora por capricho pateale, no se queda quieto en el jardín de infantes y roba los juguetes de sus compañeros y le muerde la oreja al perro en un arrebató de ira puede ser un delincuente en potencia”*. Esta polémica conclusión a la cual llegó un estudio del Instituto de Salud e Investigaciones Médicas en Francia, inspiró nada menos que un anteproyecto de ley sobre prevención de la delincuencia, que presentó el actual presidente, en aquel momento ministro del interior, Nicolás Sarkozy. Además *“el proyecto de ley recomienda que las escuelas se abran a los psiquiatras infantiles que serán los*

responsables de diagnosticar el comportamiento de los chicos y de los adolescentes. El bilingüismo se cuenta entre las causas que según el informe, harían que un niño presente conductas “anormales”; en este caso el alumno deberá “asimilar” el francés antes que cualquier otro idioma. Y esto no es una película, es algo que está ocurriendo y que nos advierte de los riesgos de tomar salidas estigmatizantes frente a situaciones que tienen un trasfondo social, como son las políticas migratorias, y que conviven con otras que son realmente difíciles de abordar, como es el caso en el que irrumpen las impulsividades en las instituciones. Lo que requieren es ser pensadas para encontrar encauzamientos educativos que muchas veces hoy no tenemos a mano. Aquí advertimos sobre dos riesgos de fuga, uno hacia la patologización, y otro hacia la criminalización y la segregación, que como vemos se retroalimentan entre sí.

Con el equipo de investigación y formación que coordino en FLACSO, venimos observando en torno a las derivaciones que las escuelas realizan a los sistemas de salud, que la tendencia de las derivaciones ha virado en los últimos años, de los problemas de aprendizaje a una mayor incidencia de los problemas de conducta. Y es más, los problemas de aprendizaje cobran otra forma que también se desliza hacia la patologización, que es la desatención (entre otras tantas manifestaciones) como categoría psiquiátrica. El ADDH, es una de las siglas con las que se conoce el llamado síndrome de desatención con o sin hiperactividad, que no es inocuo para quien es así diagnosticado. Se viene verificando que los niños son medicados desde edades cada vez más tempranas, lo cual tiene severas consecuencias de diferente índole en sus trayectorias escolares y vitales en general. Hay investigaciones a partir de seguimientos transversales, donde se verifica que quienes han sido medicados desde muy pequeños, no logran por ello en la adolescencia estabilizar su relación con el conocimiento, todo lo contrario.

Desde la perspectiva que les estoy ofreciendo, habría una ceguera con respecto a leer la correlación entre el desamparo estructural con el que llegamos los humanos a este mundo y los efectos que produce el desamparo simbólico. Hay frases que escuchamos insistentemente como “con estos chicos no se puede” o “no fui preparado para esto”, que denuncian la impotencia de recursos para afrontar situaciones inéditas a las que no estábamos acostumbrados. También hablan de un cambio de mirada sobre problemas históricos, inherentes al trabajo educativo, como son las distracciones, que antes eran leídas como parte del asunto, por eso tanta insistencia desde siempre en “la motivación”. Hoy nos encontramos con esos deslizamientos que fugan hacia lo que el mercado y ciertas políticas racistas ofrecen: una solución química “rápida” por la vía de la medicalización, o la segregación en sus diferentes variantes.

Vuelvo a la idea del desamparo estructural entonces, porque entender su lógica nos lleva a producir herramientas educativas que alojen a los sujetos, porque sabemos que no alcanza para ello contar con una vacante. A los tres aspectos ya señalados, que en sí mismos nos ofrecen algunas pistas para el abordaje de situaciones cotidianas, agregamos un cuarto aspecto que deriva de los tres anteriores, relacionado con la **producción subjetiva de lo prohibido**. Se trata de una operación necesaria que interviene sobre las impulsividades endógenas estructurales, que en la escuela se ponen en evidencia en las dificultades que presentan muchos chicos para aceptar los límites y de las dificultades que manifiestan los adultos para conseguir que ellos consientan a

aceptarlos, es decir, para que acepten el “no”. Para pensar caminos educativos al respecto, que no vayan por la vía de la medicalización ni de la segregación, cabe advertir la lógica que subyace a la constitución del “no”. Se trata de su costado oculto e indisoluble del mismo, que es la producción de un “sí”. No hay un “no” que tenga chances de ser eficaz si no hay un “sí” previo. Se trata del sí a un lugar simbólico para que el sujeto sea alojado en su singularidad, es decir, reconocido como tal e inscripto como necesario para el colectivo al que pertenece, operaciones que atañen a la función adulta a la que ya hicimos referencia. Aunque no sea evidente, cuando el no es acatado por un chico, esto da cuenta de que hubo un sí previo para él. Como ven, el “sí” se produce a partir de las tres operaciones que atienden el desamparo subjetivo por parte de quien cumple la función adulta, en la medida que ofrece un lugar de reconocimiento e inscripción. Estas constituyen un punto de partida con el que hoy muchos chicos que llegan a las escuelas no cuentan, con lo cual están desamparados con respecto a sus propias impulsividades –ineludibles- que irrumpen, así como con respecto a la posibilidad de metabolizar la realidad externa que muchas veces viene teñida de violencias- sobrantes-. Cuando no damos por sentado que tales operaciones están garantizadas, ofrecerles recursos simbólicos que les permitan metabolizar tanto las endógenas como exógenas, es un modo de abordar el problema de manera estrictamente educativa.

Otro aspecto que atañe a esa relación que vincula el “no” con el “sí”, es que no hay consentimiento al “no” por parte del sujeto si éste no encuentra una satisfacción alternativa que sustituya el impulso a la satisfacción inmediata de sus pulsiones, entre ellas las agresivas. Entre esas alternativas está el temor a perder el amor del adulto, el lugar simbólico que se le ofrece, o la satisfacción por conquistar un goce estético. Vemos de este modo la importancia central que tiene atender a este aspecto del amparo simbólico. Hay una relación estrecha entre lo prohibido y lo permitido, aquello que el “no” habilita, como dos caras de una misma moneda, porque no hay renuncia genuina sin satisfacción simbólica a cambio. La satisfacción alternativa puede estar en el despliegue del trabajo con la cultura, pero esto sabemos que no es tan sencillo, ya que depende también de cómo se relaciona con la misma quien la ofrece, de manera más o menos entusiasta, y de su convicción de que algo puede llegar a encender el entusiasmo del sujeto a quien se dirige.

Dos especificaciones con relación al valor estructurante que tiene para un sujeto el trabajo con la cultura. Por un lado que en la infancia el desamparo subjetivo requiere ser tramitado fundamentalmente por vía de la ficción. Hay una dificultad estructural del sujeto infantil de encontrarse con determinadas cuestiones de la realidad, tanto interna como externa, de manera directa. El recurso a la ficción, el ingreso por esta vía oblicua a los problemas, va conformando un tejido simbólico privilegiado. El “dale que yo era”, así como la necesidad del cuento antes de ir a dormir que serena, o la profusión de bandas musicales entre los adolescentes, así lo atestiguan. En el caso de estos últimos, además del recurso a la ficción, tiene un peso fenomenal el hecho de que la misma se despliegue de manera muy entramada a otra operación que es estructurante en esta etapa de la vida: la de producir identificaciones por fuera del marco familiar. Sobre estas identificaciones que van permitiéndole al adolescente producir y variar sus personajes, escribí ya hace algunos años un artículo titulado justamente “Contra el desamparo”, donde planteo esta necesidad vital. Los personajes pueden adoptar la forma del violento, el drogón, el ladrón y todos

los calificativos que podamos escuchar. Considerarlos como personajes que están jugando sus dramas subjetivos a través de estas múltiples identificaciones, modos de ensayo para salir al mundo con identidades propias, con una palabra propia, nos resguarda a los adultos de sancionar al personaje como una identidad ya acabada. Esta consideración atiende a la eficacia simbólica que pueden llegar a tener estas sanciones, porque como vimos, el sujeto necesita que su lugar simbólico sea habilitado por el Otro. Sobre este tema escribió el antropólogo francés Lévi- Strauss, quien estudió en diferentes comunidades la eficacia simbólica de la palabra que se dirige a una persona y el lugar que tiene la mirada que le brinda su comunidad. Nos ofrece estudios que muestran cómo un integrante de la comunidad puede llegar a morir cuando es mal visto por ser considerado embrujado, por ejemplo, por lo cual se le quitan todos los lazos que lo vinculaban.

Los personajes que construyen para sí los adolescentes por vía de las identificaciones, nos llevan nuevamente a ese otro desamparo del que hablé al comienzo que es el de la trama social, que hoy se ve muy desprovista para ofrecer espacios donde puedan jugar extra familiarmente personajes que los ligen productivamente con la comunidad a partir de sus propios deseos. Ubicar esta necesidad nos da pistas para ir a la búsqueda de alternativas posibles desde la escuela, pero en una trama con otras instituciones por fuera de ella, como aquellas que los vinculan con el mundo de la cultura y del trabajo.

4- Ficción e identificaciones como dos claves posibles de lectura, nos llevan a observar a edades cada vez más tempranas, cómo la estructura psíquica desamparada se pone en juego anticipadamente. Pero esto es posible porque hay un mundo adulto que lo sanciona de ese modo. Son fugas anticipadas, como lo denuncia un muchachito de apenas 14 años al referirse a su propia vida: a nosotros no nos esperaron. Tiempo de espera, de ficción, de ensayo necesario. Como ya señalé, los adultos somos efecto de las necesidades que surgen de ese desamparo subjetivo y allí donde renegamos del mismo, estamos renegando también de nuestra función y de nuestro lugar adulto. Con esto no estoy connotando que ese renegar sea definitivo, ya que todos entramos y salimos de la función en distintas situaciones y circunstancias.

Hasta aquí algunas notas sobre el desamparo en su doble vertiente, social y subjetiva, siendo que ésta última supone entonces tres operaciones psíquicas: inscripción, reconocimiento y como efecto de ambas la posibilidad de que se produzca un proceso de filiación cultural. Sin inscripción social y sin reconocimiento simbólico la filiación cultural se dificulta. El filósofo Paul Ricoeur plantea al respecto algo muy interesante para la educación: que el reconocimiento es el que le abre paso al conocimiento.

5- Voy a ofrecer ahora algunas notas sobre la violencia. Si bien algo ya fuimos asomando, buscaremos pensar ahora con ese telón de fondo que son los desamparos estructurales y simbólicos algunas de las violencias, porque no estoy abarcando todas. En las instituciones se suele considerar la violencia como un acto aislado y se lo piensa sólo en relación al sujeto que lo produce. Esto generalmente lleva a dos tipos de salidas, por un lado el recurso a la evitación del acto violento o a la segregación del sujeto que lo realiza, lo cual genera una espiral de violencia en un circuito de acción y reacción corta. Considerar la violencia como un acto, que lo pone en acción

un sujeto o dos sujetos, nos acerca a este circuito corto de acción y reacción. Ahora, ¿por dónde intentamos pensarlo desde nuestros espacios de investigación y de formación? Ingresando al acto violento en un determinado tipo de relación. La violencia no es un acto aislado, se manifiesta en un acto pero se inscribe en un determinado tipo de discurso; cuando digo discurso me refiero a un tipo de lazo, es decir, que estoy homologando discurso y lazo social. Lo que se pone en evidencia como el acto violento, tiene un trasfondo de desamparo que se produce en determinado tipo de lazos. Lo llamo discurso porque nos permite ir modelizando tipos de lazos según tipos de discursos, lo cual a su vez da lugar a transformar esa fotografía que es el acto violento, en una película que puede ser rebobinada donde transcurren múltiples circunstancias, donde hay personajes que las protagonizan, de la que se puede aprender qué activa el acto violento y qué es lo que lo aplaca. El discurso es ese lazo entre el sujeto y quien ocupa el lugar y la función de ese Otro indispensable para la constitución subjetiva, que requiere ser pensado de manera ineludible en el marco de una determinada relación.

En la escuela a esa relación en la cual el acto violento se produce, la voy a llamar relación de *autoridad pedagógica*, que se despliega en un determinado tipo de discurso, de lazo. No hay una autoridad por fuera de una relación, así lo plantea el sociólogo Richard Sennet en su obra “La autoridad”, donde propone distintas figuras que responden a diferentes tipos de relaciones de autoridad. Las mismas permiten ubicar la emergencia del acto violento a partir del lugar que asume quien ejerce la autoridad y por esa vía el lugar en el cual queda ubicado el sujeto al que se dirige. Una de las figuras es el *paternalismo del falso amor*, un modo de lazo en el cual quien la ejerce, lo hace bajo ciertos condicionantes que hacen muy frágil el lugar simbólico para el sujeto: “como te reconozco me debes fidelidad...”, por eso lo llama “del falso amor”. Esto fertiliza el terreno para la emergencia del acto violento, como respuesta a la desligadura simbólica que deja sin un lugar de inscripción y de reconocimiento al sujeto cuando algo de la fidelidad, inevitablemente, no se puede sostener. Hay otra figura que propone que es la *autonomía sin amor*, que corresponde al “déjalo ser”, idea a la cual también hace referencia Hannah Arendt, aunque en otros términos, cuando plantea el riesgo de dejar a los niños librados a su propia suerte, a sus propias pulsiones agresivas, y a la crueldad de sus propios pares. El psicoanálisis también brinda algunas claves interesantes para pensar diferentes tipos de lazo, a los cuales les atribuye justamente un estatuto de discurso, porque se dan en el marco de una relación de lenguaje, aunque no haya palabras, y que también permite ubicar en qué lugar se deja al sujeto. Plantea por ejemplo el lazo de autoridad que podemos asemejar a un tipo de lazo autoritario, que no es sinónimo de autoridad, al que Lacan llama Discurso del Amo, inspirado en la dialéctica hegeliana del amo y el esclavo, en el cual a quien lo ejerce lo que le importa es que las cosas marchen, más allá de lo que le pase a cada sujeto al que se dirige. Es un tipo de discurso, es decir un tipo de relación que cuando se fija en esa modalidad, lo que genera es rebeldía. Hay otro tipo de vínculo de autoridad, instalado en lo que llama un Discurso Universitario, en cual quien lo sustenta se sostiene en un tipo de saber totalizante, que no deja lugar para el saber del sujeto al que se dirige, porque lo que le importa a quien se ubica como figura de autoridad de ese modo, lo que quiere es transmitir un saber ya establecido, y todo es leído desde algún saber. Fijado en este tipo de lazo de autoridad, lo que se genera es pasividad, aburrimiento, efecto que también es leído

desde este discurso a partir de un saber ya establecido, como por ejemplo desde las categorías diagnósticas a las que me referí anteriormente, que suponen un saber sobre homogéneo sobre todos los aburrimientos, o sobre todas las manifestaciones de desinterés. Fíjense que en los dos tipos de autoridad sostenidas de manera fija en esos discursos, el estudiante queda en un lugar sin una palabra propia, donde quien ejerce la autoridad no se implica en los efectos que produce, sino que se los adjudica al sujeto: es violento, es ADDH. Lee el acto violento, como una fotografía, no el proceso que lo produce, que supone rebobinar la película de la cual también forma parte. Otro tipo de lazo de autoridad es aquel en el cual quien la asume busca autorizar al sujeto, le da un lugar para su propia palabra. Es un tipo de autoridad que incita a aquel a quien se dirige a una búsqueda, al deseo de conocer, no sólo de transmitir un saber cerrado y absoluto que es patrimonio sólo de quien ejerce la autoridad. Son distintas figuras desde marcos teóricos diversos, la sociología, el psicoanálisis, que nos permiten leer el tipo de lazo en el que ese acto violento se precipita, lo cual abre un abanico de intervenciones posibles ya que nos advierte sobre la necesidad de interrumpir la fijeza y producir otro tipo de lazo que le garantice un lugar simbólico al sujeto en cuestión, lo cual posibilita a su vez la regulación de sus impulsividades. Vemos así que estas claves para pensar la emergencia de la violencia en el marco de un discurso, de un lazo, establecen una relación directa con la cuestión del desamparo.

Este hincapié en pensar el lazo social para ubicar las violencias, se enmarca en el contexto de esta época que vivimos, caracterizada precisamente por la fragilidad de los lazos sociales, la que facilita que el sujeto quede rápidamente desenganchado. Es necesario especificar bajo qué lógicas se producen en cada contexto particular, en América Latina, de Argentina, y de cada escuela, esos desenganches. Los lazos sociales sostenidos por ideales, por proyectos políticos, por proyectos colectivos fragilizados, llevan a ejercer la autoridad en contextos con complejidades diferentes a las de otros tiempos, de allí la insistencia de pensar el acto violento en el marco de un tipo de lazo determinado, y de alentar búsquedas que permitan revertir dichas fragilidades, búsquedas que son de cada uno pero en el marco de proyectos colectivos.

Hay al menos tres claves de lectura a las que apelamos para pensar la emergencia del acto violento en el marco de la fragilización de los lazos sociales, y que se vinculan con el problema del desamparo subjetivo. Por un lado una vertiente que atañe a la **pérdida del lugar imaginario**, que se traduce en la confrontación entre “o vos o yo”; hay frases muy recurrentes que se dejan escuchar, que apelan a la comparación, por ejemplo “mirá cómo se porta Juancito”... Un comentario banal y cotidiano que no es nuevo, pero que ante la fragilidad de los lazos que precipitan el desamparo, dispara con mayor facilidad al sujeto hacia el acto violento: vemos recurrentemente un chico que frente a una determinada mirada sale corriendo, y ante un “me miró mal”, rápidamente se pasa al acto. Es el riesgo de la pérdida de la propia imagen, de una imagen amable, lo que facilita que se precipite este acto violento. Es una vertiente imaginaria en el sentido que es especular: hay un solo lugar o para uno o para otro, no hay lugar para todos, o es un lugar degradado. Hay otra vertiente que atañe a **la pérdida de un lugar simbólico**, que refiere a no tener un lugar para el Otro, sobre la cual ya nos hemos explayado, y que se traduce en el lazo en términos de “en qué medida yo cuento para vos”, “en qué medida soy necesario para vos”.

Pensemos en ese lazo de autoridad que se erige con un saber totalizante, que no deja espacio para que el sujeto pueda ingresar con su singularidad, con su diferencia. El proyecto zarkociano es extremo en este sentido, no hay lugar para la emergencia de la singularidad. Y una tercer vertiente como clave de lectura es **la segregación en relación a la lógica de los grupos**, que parte de entender su funcionamiento íntimamente ligado a los procesos de identificación a un rasgo entre los miembros. Lo que es identificado como lo bueno forma parte del grupo y lo malo es lo que queda afuera, lo malo puede ser llenado de distintas particularidades, y pasa a ser lo extranjero, que puede ser el gordo, el negro, el traga o el inmigrante. Siempre hay uno que va a parar a ese lugar de la excepción, que también es una clave para leer la emergencia de la violencia, así como para poder operar produciendo un vaciamiento de ese lugar, procurando que quien va a parar allí no quede fijado, fijado en su pérdida tanto de un lugar imaginario como simbólico.

Esta trilogía permite pensar modos de tramitar el desamparo que precipita violencias, a partir de pensar dispositivos institucionales que ayuden a ingresar a los sujetos en otro tipo de discursos, en otros lazos.

En tiempos en que quienes encarnan al Otro, los adultos, se hallan también vulnerados y por tanto desregulados y con dificultades para cumplir funciones subjetivantes y de amparo simbólico, es necesario **volver la mirada sobre nosotros, los adultos** para pensar modos de sostenimiento mutuo, que contribuyan a sostener los desamparos de los chicos haciendo lugar a un ingreso de lo que aparece como el acto violento en el marco de un determinado lazo discursivo pacificante. Solemos observar en las instituciones que ante la emergencia de aquello que no se puede, que no podemos porque nos sentimos faltos de recursos, nos dejamos llevar por la inercia de pedir que aparezca otro que lo pueda hacer. Es allí donde se producen las derivaciones que no atinan a resolver los problemas y, con ellas también las disputas “yo lo derivé al equipo de orientación escolar y no me dio respuesta”, a lo cual éste responde “bueno, pero mira la maestra cómo lo trata”. Es decir, aparecen las disputas al interior del universo de los adultos porque el mecanismo es “que otro haga lo que yo no puedo”. Distinto es ir por la vertiente de pensar cómo ingresar la situación en otro discurso, más allá de quién lo haga, lo cual nos instituye como autoridad ante los chicos. Es diferente a pedir que haya otro que se haga cargo de lo que yo no puedo, ya que en este movimiento lejos de instituirnos como autoridad nos desautorizamos.

Algunas hipótesis sobre las que estamos trabajando, surgen a partir de ir a la búsqueda de nuevas formas de sostenimiento de la autoridad, entre varios, producto de estar **estudiando experiencias** en nuestro país, en diferentes ciudades, y también en otros países. Richard Sennet plantea: hoy las personas no les tenemos miedo a la autoridad, sino que tenemos miedo a que no haya. En los ensayos que realizan muchos profesionales, muchos docentes, en sus búsquedas de nuevas formas de autoridad, nos vamos encontrando al menos con dos modalidades. Una que es efecto de un proceso de investigación que vengo llevando personalmente, y que acuñé bajo el nombre **entre bastidores**. Es una metáfora que hace referencia a un modo de sostener la autoridad, que es semejante a aquella que sostienen quienes están detrás de los bastidores en la obra de teatro, para que los protagonistas, los actores (en nuestro caso los estudiantes) puedan estar en escena. Es contra cultural con respecto al modo hegemónico de sostener la autoridad en nuestras

sociedades, y en particular en el ámbito de la docencia, en el marco de la lógica en que se estructura nuestra escuela moderna. Cuando nos corremos de alguna manera de la misma, cuando entra a tallar el supuesto de que no tenemos todo el saber, que hay un saber que podemos suponerles a los chicos y a otros colegas, se requiere de un ejercicio que no siempre es fácil, que es producir **un vacío de saber en nosotros**, es decir, que hay que saber lo que no hay que saber, por ejemplo, sobre qué necesita el estudiante. Hay una modalidad entre bastidores que nos ubica al costado de la escena, que no significa no estar en la escena ni que sea la única modalidad. En mis investigaciones lo que vengo encontrando y que favorece el trabajo educativo con algunos chicos, es por un lado una **aptitud de flexibilidad en los modos de sostener la autoridad, de entrar y salir de diferentes maneras en el sostenimiento de ese lazo, de virar de un tipo de discurso a otro**. Hay otros modos que algunos autores llaman una **práctica entre varios**, que tiene su origen en la experiencia desarrollada en una institución educativa en Bélgica, y es un modo de sostener la autoridad que hace campo en el sujeto, donde cada adulto se ubica con una función que favorece su trabajo educativo. Nos encontramos en este caso con un modo muy interesante de atender no sólo al desamparo del sujeto sino también al desamparo de los adultos, al sostener la autoridad entre varios.

Se trata de distintas configuraciones, que además pueden ser circunstanciales, el punto crítico aquí es tener en cuenta este horizonte de lazos fragilizados y de modos de enlazarse y desenlazarse. Se trata de tener en cuenta el peso que tienen hoy las desligaduras simbólicas como las plantea el sociólogo Michel Autès (2004), quien trabaja la dimensión simbólica de la exclusión, y afirma que una de las formas contemporáneas del malestar en la cultura es el "riesgo de desligadura". Estas desligaduras simbólicas o desafilaciones como las llama Robert Castell, llevan a que multiplicar los puntos de referencia para el sujeto multipliquen la chances de enlazar aquello queda desenlazado y que se verifica en el acto violento, pueda ingresar en algún tipo de discurso. No todos los adultos podemos arreglárnoslas con todos los chicos, y esto también hay que legitimarlo, **hay chicos con los cuales no podemos entrar en relación y ese no poder entrar en relación que atenta contra el reconocimiento, la inscripción y la filiación, nos lleva al riesgo de una precipitación del acto violento**. De ahí que las variaciones de una práctica entre varios, que requiere por momentos sostener a un colega, en una modalidad entre bastidores. Esta última nos abre el juego a nosotros y también a los sujetos, a partir de que pone en función **cuatro principios** que pude ir ubicando, y que estarían como orientando estas prácticas, estas formas de sostener la autoridad, entrando y saliendo de distintas modalidades de discurso. Uno de ellos es **hacer campo en el sujeto, en el sentido de un campo de fuerzas que buscan sostenerlo** y la pregunta que nos orienta es qué Otro necesita el sujeto. Nos ayuda a distinguir entre el acto violento que se precipita porque el sujeto siente que hay un solo lugar, que no hay lugar para dos, que sólo hay lugar para uno que se comporta de determinada manera, del acto violento que se precipita porque no hay un lugar simbólico en el Otro. En un caso el sujeto necesita separarse de un Otro que lo aplasta porque se puede ser de una determinada manera, que es como la define quien ejerce la autoridad, y en otro caso necesita Otro que lo aloje de alguna manera. Un **segundo principio** es que ese lazo requiere que haya una **terceridad y esa terceridad son los contenidos de la cultura**. En una de mis investigaciones, cuando le pregunto a los chicos que están terminando

quinto año a quién eligen para que les entregue el diploma, como un modo indirecto de ir a ubicar dónde identifican una autoridad legítima para ellos, no hacen referencia a las personas de manera integral, sino a algunos rasgos. Hay algunos **rasgos que insisten**, como por ejemplo, que eligen a un determinado profesor porque les tuvo paciencia en relación a los aprendizajes, porque se mantuvo como profesor, porque enseña. Los chicos valoran mucho esa autoridad que construye esa mediación con los contenidos; entonces en este punto hay algo muy importante porque lo que está interpelado es lo curricular, lo curricular que también requiere acompañar modos de enlazarse particulares, con marcos de flexibilidad y también de vivificación de los contenidos de la cultura. Hay **una experiencia que estoy estudiando y que me parece muy interesante, en una escuela de la ciudad de Buenos Aires que ha logrado en muy poco tiempo bajar los niveles de violencia** y es producto de una apuesta a ofrecerles a los chicos dos cosas, una es una oferta cultural muy rica y la otra abrir las aulas y multiplicar las referencias para los chicos. No son procesos fáciles porque son contra-culturales para la cultura escolar, en esta experiencia pude observar el caso de un chico que en la dirección de la escuela le dijo a la directora y a una colaboradora que estaba allí presente: no puedo entrar al aula porque si entro voy a matar a alguien, pero también había manifestado que quería estudiar, que quería terminar el secundario para tener el título.

A ese chico se lo escuchó y se le armó durante tres meses un espacio de trabajo para que pudiera preparar las materias, pero sin entrar al aula. Se armó un aula aparte y se trabajó con él. Tuve oportunidad de entrevistarlo dos años después de aquel episodio. Hoy puede tramitar sus confrontaciones con sus pares producto de haber sido alojado en ese desamparo que padecía con respecto a un Otro que lo alojara, o que lo alojara de otra manera. No estoy diciendo que es fácil, ni lo estoy poniendo como ejemplo para multiplicar en todas partes; quiero dar cuenta de la eficacia que tiene poner en función estos principios, que nos mueven de nuestros modos habituales de vincularnos con los chicos y de producir dispositivos de trabajo.

Un **tercer principio alude a ubicarse en un vacío de saber**. Fíjense que parece contradictorio a lo anterior, es necesario ofrecer y ofertar los mejores contenidos de la cultura posibles; pero al mismo tiempo ejercitar un vacío de saber, como en el entre bastidores. Cuando el adulto se presenta sabiéndolo todo, es una suerte de pared que lo repele o contra la cual el sujeto choca y no tiene donde ingresar, dónde alojarse. Y la **cuarta cuestión es abandonar la pretensión del discurso único de todos y para todos** “nos tenemos que poner de acuerdo para ser coherentes y dar todos el mismo discurso”. Esto va en dirección contraria a la modalidad del entre varios, que se orienta por la pregunta de qué Otro necesita el sujeto, bajo la premisa en este caso sí del para todos, en el sentido de que todos necesitan de ese Otro que los aloje, pero que no es homogéneo. En este trabajo entre varios, orientado por estos principios hay acuerdos necesarios, como por ejemplo, que cada uno se instituye o se destituye para hacerle lugar a un colega cuando el sujeto lo requiere: yo con este chico no puedo, con este podés vos, yo porto una determinada manera de arreglámela con los chicos y vos otra. Recuerdo que una profesora me decía: yo si no es por lo académico no me puedo conectar, y vi a estos chicos conectados con un colega que ingresaba por la vía del fútbol y entraba por ahí para pasar a lo académico. Entonces ahí hay un juego casi teatral

en el que cada uno en el entre varios puede ir conformándose en un personaje necesario para diferentes sujetos, o aún para el mismo.

Para concluir abriendo la conversación

Hemos transitado hasta aquí aquello que se dirime en la micro-política de las instituciones, pero cabe señalar la dimensión macro-política es central, haciendo referencia al papel del Estado. Creo que el entre varios y la distribución de las responsabilidades, requiere de condiciones que las hagan posibles, y esas condiciones son recursos y políticas estatales, indudablemente. Pero lo pienso como un juego complejo, desde diferentes espacios, uno de ellos es el que se produce en el terreno mismo de las prácticas, de las micropolíticas, donde es necesario seguir ensayando lo posible. En este sentido, hoy en día las investigaciones que venimos llevando adelante, así como en las propias prácticas de intervención en las instituciones, nos centramos en leer las condiciones de aquello que de alguna manera funciona, en el sentido de un trabajo educativo que logra hacer inexistir algunas violencias, o al menos no incrementarlas, para formalizarlas y socializarlas. El entre varios requiere más recursos y políticas estatales, sin lugar a dudas; pero también requiere pensar el trabajo con la propia posición ante los obstáculos que se nos presentan, porque en el gesto de la directora cuando habilitó un lugar para el sujeto, también podemos leer un gesto político, en el sentido de una política de subjetividades con las que lidiamos cotidianamente.

Hasta aquí algunas coordenadas para pensar esta relación entre violencia, desamparo y segregación, para retornar a la pregunta inicial y dejarlo abierto para el debate: qué posibilidades tenemos y en qué medida, de hacer inexistir la violencia en las instituciones.