



PUBLICACIONES

Asilar lo humano,  
forjar lo común:

*Memorias del  
III Encuentro  
Internacional  
FERNAND DELIGNY*

Diciembre 2023

# **PUBLICACIONES DE LA SECRETARÍA ACADÉMICA DE LA UNSAM**

**ISSN 2545-6938**

## **Autoridades**

Rector: Carlos Greco

Vicerrectora: Ana María Llois

Secretaría General Académica: Alejandra De Gatica

## **Publicaciones de la Secretaría General Académica de la UNSAM**

Edición: Nahir de Gatica

Diseño: Javier Passaglia

## **Contacto**

Ayacucho N° 2197. CP 1650 - San Martín, Provincia de Buenos Aires, Argentina

Tel: (54-11) 4580-7258 / (54-11) 4580-7276 E-mail: [publicaciones.sga@unsam.edu.ar](mailto:publicaciones.sga@unsam.edu.ar)

---

## **Política de acceso y limitación de responsabilidad**

La presente publicación provee acceso libre e inmediato a su contenido bajo el principio de hacer disponible gratuitamente sus textos al público, lo cual tiene como fin promover el crecimiento de la lectura y el debate ciudadano.

La UNSAM no se hace responsable de las ideas enunciadas en los diferentes documentos, ni de las opiniones vertidas por quienes participan en su confección. Del mismo modo, el contenido de las publicaciones no necesariamente expresa las ideas de las autoridades institucionales, sino que es de exclusiva responsabilidad de los y las autores y autoras de cada documento. El objetivo es darlos a conocer y fomentar la libre circulación de ideas.

## **Copyright**

Esta publicación y su contenido se brindan bajo una licencia de Atribución - No Comercial - Compartir Igual 4.0 Internacional. Es posible copiar, compartir, comunicar y distribuir públicamente su contenido siempre que se cite a los autores individuales y el nombre de esta publicación, así como la institución editorial. El contenido de esta revista no puede utilizarse con fines comerciales. La licencia completa puede consultarse en: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.

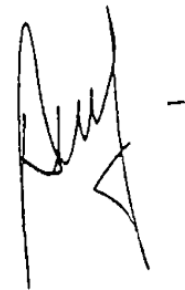


## PRESENTACIÓN

La serie “Publicaciones de la Secretaría General Académica UNSAM” reúne diversas producciones que condensan las distintas políticas académicas que se llevan adelante en la UNSAM.

Esta iniciativa surge de una perspectiva reflexiva sobre la gestión académica, que pretende incorporar la investigación en la gestión. Nos propusimos analizar y reflexionar sobre nuestras políticas y prácticas cotidianas en la Universidad, sobre el sentido de éstas en el marco desde un posicionamiento político-académico que promueva el potencial de transformación de la formación universitaria. Este posicionamiento requiere un trabajo arduo que incorpora la actitud y la práctica analítica e investigativa en el devenir cotidiano, pero nos brinda una mirada profunda sobre el sentido que tiene eso que hacemos para la institución y quienes la conforman: docentes, investigadores, estudiantes y trabajadores.

Así, la serie “Publicaciones de la Secretaría Académica UNSAM” busca difundir las producciones llevadas adelante por el equipo de la secretaría, con el fin de socializarlas y promover un diálogo colectivo y transversal sobre la política académica de nuestra institución. Entendemos que todos los proyectos, investigaciones y líneas de acción que llevamos adelante en el marco del trabajo de la Secretaría Académica, tienen un carácter colectivo y surgen del esfuerzo que, entre todos, hacemos para potenciar el carácter transformador y el compromiso que tiene la Universidad Nacional de San Martín con la formación, el conocimiento y el desarrollo social.



**Alejandra De Gatica**  
Secretaria General Académica  
Universidad Nacional de San Martín

## **ASILAR LO HUMANO, FORJAR LO COMÚN: MEMORIAS DEL III ENCUENTRO INTERNACIONAL FERNAND DELIGNY**

Secretaría General Académica (SGA) de la Universidad Nacional de San Martín.

Diciembre 2023.

### **Coordinadora de la publicación:**

Ana Laura García

### **Equipo de trabajo**

Florencia Sandoval

Noelia Benedetto

Rafael De Piano

### **Cómo citar esta publicación:**

Ana Laura García (2023). Asilar lo humano, forjar lo común: memorias del III Encuentro Internacional FERNAND DELIGNY. *Publicaciones de la Secretaría Académica UNSAM*, Recuperado de <http://www.unsam.edu.ar/secretarias/academica/publicaciones/>

# ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I. Narrar las prácticas educativas que alojan</b>	
<i>I.I. Potenciar narrativamente la experiencia. Andrés Cettour</i>	<b>4</b>
<i>I.II. Reabrir la puerta: el andamio. Amalia Güell; Romina Rojas, Catalina Tabarez Sheridan; Sol Monte; Melisa Scarmato y Mercedes Guallar</i>	<b>8</b>
<i>I.III. Crónicas escolares: lo narrativo y lo pedagógico en alianza. Nicolás Levit</i>	<b>26</b>
<b>CAPÍTULO II. Conspiración de la tos y movimiento turbulento. Una conversación entre Marie Bardet y Camille Louis</b>	<b>34</b>
<b>CAPÍTULO III. Problematizar lo instituido en el cuerpo y en el lenguaje.</b>	
III. I Autogestión pedagógica en la universidad. Una propuesta arácnida. Ana Inés Heras	<b>48</b>
III.II. Quebrantando clichés. Desandando configuraciones. Rafael De Piano	<b>60</b>
III.III esperar con nuevos innombres. Débora Chevnik	<b>69</b>
<b>CAPÍTULO IV. Asilar adolescencias difíciles: entre lo educativo y lo penal</b>	
IV. I. Tirar líneas. Tentativas cartográficas de los modos de existencia y lo común en el trabajo con jóvenes y adolescentes difíciles. Jason Torres Rodríguez	<b>78</b>
IV.II Asilar la adolescencia: composición de una red de vida y presencias. Diego Silva Balerio	<b>89</b>
IV. III. Intervención pedagógica. Un espacio de formación en contexto de encierro. Liliana Berenstein	<b>100</b>
<b>CAPÍTULO V. Breve crónica del taller Merodeos experimentales de un pensamiento de la interrupción. Coordinación Silvia Duschatzky y Pablo Moseinco</b>	<b>108</b>
<b>CAPÍTULO VI. Entre correspondencias. Carlos Skliar y Ana Laura García</b>	<b>119</b>
<b>CAPÍTULO VII. El arte y la construcción de lo común</b>	
VII. I. El devenir dibujo como imagen por venir. Aline (Daka) da Rosa Deorristt	<b>137</b>

VII. II. Fernand Deligny, el mito de la araña o la etología poética. Martín Molina Gola	<b>154</b>
VII. III. Deligny de las líneas. A la hora de las llamas. Alain Jugnon	<b>166</b>
VII. IV Comedora de Lápices: Relaciones entre el arte clínico y la educación. Rita Tatiana Gualberto de Almeida	<b>170</b>
<b>CAPÍTULO VIII. Deligny y nuestras experimentaciones cartográficas</b>	
VIII. I. Crear una vida en común: el impulso de lo necesario. Trazos formativos y experimentaciones cartográficas en medio de una ciudad. Lisette Grebert, Camila Barceló, Camila Reyes, Emiliano Fontán, Fernanda Baladrón, Matias Motz, Juan Manuel Marqués	<b>186</b>
VIII.II. Rap: Entre la parla y la calle. Experiencias territoriales, cartografía y juventud. Gonzalo Sarrais Alier del Colectivo Juguetes Perdidos	<b>205</b>
VIII. III. Colectivo Resistencia Infantil. Por los intentos reconstelantes. José Reyes Contreras	<b>218</b>
VIII. IV. Cartografías incompletas de un pensar en colectivo. Deligny, menudo compañero. Círculo de Estudios de Montevideo: Ezequiel Coughn, Adriana Molas, Zelmar Lucas, Guillermo Moreira Parodi, Luis Parodi, Paola Pastore y Mabela Ruiz Barbot	<b>228</b>
<b>CAPÍTULO IX. Advertir lo singular</b>	
IX. I. El advertir singular y la demanda de Centrar, Educar y Terapeutizar. Francisco Giansanti, Rocío Muñoz, Rodrigo Di Cosco, Silvina Guala y Mariel Chapero	<b>234</b>
IX. II. Encuentro en la experiencia con el otro. María Goretti Andrade Rodrigues	<b>250</b>
IX. III. Por una proximidad radical: arte, cuidado, pedagogía. Jessica Gogan	<b>262</b>
IX.IV. Psicopedagogía, subjetividad e inclusión: Escrituras que asilan, construyen lazo y diseñan prospectivas de acompañamiento. Rosa Catrambone y Andrea Ledwith	<b>268</b>
<b>CAPÍTULO X. Elogio del asilo. Marlon Miguel</b>	<b>277</b>

## INTRODUCCIÓN

Del 27 al 30 de septiembre de 2023 se desarrolló en la UNSAM y en el Centro Cultural Borges perteneciente al Ministerio de Cultura de la Nación, el III Encuentro Internacional Fernand Deligny. El Encuentro contó con alrededor de ciento cincuenta personas entre expositores, participantes y moderadores, provenientes de diferentes países y localidades: Chile, Uruguay, Francia, México, Brasil y Argentina (Buenos Aires, Córdoba, Santa Fé). Dos instituciones públicas de la cultura y la educación de Argentina junto con la Editorial Cactus, se reunieron para alojar este Encuentro que promueve la transversalidad, la interdisciplina y el diálogo entre saberes y prácticas, inspirados en el pensamiento de Fernand Deligny.

Desde el II Encuentro Internacional realizado en Río de Janeiro en 2019 hemos atravesado duros años de pandemia y confinamiento a nivel mundial. Se volvió más urgente el deseo de encontrarnos y de no renunciar a la posibilidad del contagio afectivo, intelectual y de trabajo en común, que estos Encuentros suponen. Durante esos años fuimos trabajando en redes de colaboración el eje temático que nos convocaría en un nuevo Encuentro Internacional y surgió la preocupación por el asilo, en momentos donde se vuelve cada vez más evidente la dificultad de hacer lugar a “lo humano” más allá de las clasificaciones, exclusiones y jerarquías que ordenan y modelizan las formas de vida. Por ello, nos convocamos a trabajar en torno al “Asilar” recuperando ese infinitivo que Deligny construye reelaborando su paso por las instituciones asilares, no para pensarlas como lugares de reclusión o confinamiento de enfermos mentales o poblaciones asiladas, sino en otro sentido. Como expresa el propio Deligny en las Cartas a un Trabajador Social (2021), “el asilo es territorio”, que se crea ante una necesidad primordial que como especie compartimos con los animales, de abrigo, protección y refugio. De ahí que este sea el infinitivo “creador del grupo”, de “lo común”, sin que podamos darlo por supuesto en ningún momento. Asilar, como los otros infinitivos que Deligny crea (tramar, trazar) son actos que nos relanzan en la aventura inacabada del obrar incesante.

El Encuentro se propuso pensar e intercambiar alrededor de aquellas experiencias e investigaciones que se vienen realizando en torno al pensamiento del autor en los países de Latinoamérica, favoreciendo una reflexión crítica y situada respecto de los desafíos que esta construcción plantea en nuestros territorios. Se propusieron una serie

de interrogantes que orientaron los intercambios y las producciones que formar parte de esta publicación:

¿Cómo es ese tiempo que se abre después de la existencia de las instituciones asilares creadas como maquinarias de las sociedades modernas?

¿Es posible pensar las instituciones que habitamos bajo el signo de lo asilar? ¿Cuáles son los condicionamientos que enfrentamos en la tarea de preparar refugio a los nuevos, a los por venir, o a los individuos cualquiera sea su edad o condición?

¿Qué agrupamientos necesitamos hacer para poder acompañar y proteger, sin domesticar o asililar al otro?

Esta publicación recoge algunos de los trabajos presentados en el III Encuentro Internacional. Los mismos han sido revisados y/o ampliados por sus autores/as y, en algunos casos, fueron enriquecidos con fotografías y/o videos que acompañan la presentación. Los escritos conservan ciertas marcas de oralidad, juegos de traducción y conversaciones entre lenguas que, por supuesto, no quisimos borrar.

### **Agradecimientos:**

Agradecemos a todos los que hicieron posible la realización del III Encuentro Internacional haciéndonos llegar sus trabajos, videos y producciones artísticas, y en esta última instancia, sus textos para publicar.

A la Editorial Cactus

Al área de Educación del Centro Cultural Borges, Ministerio de Cultura, Argentina.

De la UNSAM: al equipo de la SGA, al equipo técnico del SIED, a la EST, al CUSAM. A la Subsecretaría de Desarrollo Territorial y el CEP.

Al Comité académico del Encuentro: Diego Silva Balerio, Marie Bardet, Marlon Miguel, Martin Molina, Mauricio Rocha, Peter Pal Pelbart, Tania Rivera, Rafael De Piano, Diego Tejerina, Facundo Chamorro. A las y los moderadores y especialistas invitados.

A nuestros auspiciantes: Abelson-Argentina, Repes- Uruguay y a otros colaboradores/as que de forma personal nos ayudaron.

Muy especialmente, a Giselle Medina, Florencia Sandoval y Noelia Benedetto, por su labor y amorosidad.



La apertura del Encuentro comenzó con un saludo “que viene de lejos”. Como sabemos, la experiencia de Deligny nunca fue en solitario. Sus compañeros entrañables, Gisèle Durand Ruiz y Jacques Lin, artífices de muchas tentativas juntos, nos dedicaron unas afectuosas palabras:



(enlace: <https://drive.google.com/file/d/1a-RtZXs1G506SXhgHLk5K0I-MDF0-e-F/view?usp=drivesdk>)

# CAPÍTULO I. NARRAR LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS QUE ALOJAN

## I.I. Potenciar narrativamente la experiencia. Andrés Cettour<sup>1</sup>.

### Del arte precario a la literatura marginal

“Algunos te dirán que el hombre vive en lo simbólico como un pez en el agua” Deligny (2021). Y, mientras algunas palabras te dicen algo y otras nada, tendrás que elegir palabras que digan de vos y personas que quieran escuchar lo que intentas raspar de tu alma.

Narrar la experiencia es hacerse raspones; escribir, es trazarlos en un papel. Mi trabajo es raspar el lenguaje, cincelo<sup>2</sup>. Soy una cosa que se ralla a sí misma, que quita *envoltura a su lápiz*<sup>3</sup>, intentando volcarse en palabras. Ahí en el lápiz, mi cuerpo es flexible, soy un pez en el agua. Soy un lápiz que piensa, que imagina, que anhela, que duda, que garabatea pocas cosas e ignora mucho de ellas. Soy un lápiz que ama, que odia, que siente. Soy *este* lápiz, o más bien las virutas que quedan de él, luego de las palabras.

Nací en una época en que la mayoría de los jóvenes habían dejado de leer, de la misma manera que sus padres habían hecho de la lectura un acto de culto— sin saber bien por qué. Mi generación había tomado a la imagen como sucedánea del libro, dejando sin valor aquello que no pudiera ser visto: los libros ya no se leían. Siendo así, y dado que el espíritu humano tiende naturalmente a buscar lo más conveniente a su naturaleza, dejé de lado los preceptos de mi época y abordé la literatura como forma de subsistencia; cual balsa abandonada a “la libre navegación de los propósitos aprendidos” (Deligny, 2021).

---

<sup>1</sup> Profesor de Educación Primaria. Diplomado en Pedagogía de las Diferencias (Flacso). Educador de adultos en Comunidad Qom “Lna lam Qomlashi”. Escritor. Editor de textos Qom en Shotaina’ (Estoy aquí). Co-creador de Proyecto Shotaina’. Actualmente Profesor en Escuela primaria n 358. Sauce Viejo, Santa Fe, Argentina. [andrecettour@hotmail.com](mailto:andrecettour@hotmail.com)

<sup>2</sup> Acción de ‘dar cincel’.

<sup>3</sup> *Sauo'o na lvi na lidaxanaxa* en lengua qom laqtaq. “Sacar punta a los lápices produce montones de virutas, leer a Deligny es recogerlas”. Macherey (2017).

De esta forma, tempranamente me encontré desalojado de mi generación. Largo tiempo anduve solo entre la gente buscándome en los grandes espacios que hay a sus alrededores. La literatura era el espacio medio entre mi soledad y yo. Me proporcionaba tal placer que, tal vez, fuera lo único que verdaderamente me agradaba... al igual que salir con mi bote y navegar, a mis anchas, por el Río Paraná.

Recuerdo aquel día tomar el bote y entrar en la laguna '*Los espejos*', a quince minutos de la ciudad, y sentir el agua clara como una vaga promesa de libertad, al estar rodeada de silencio. Recuerdo adentrarme despacio en esa laguna tímida, discreta y respetuosa, como si fuera un bucle que pasa entre mí (o más bien me atraviesa y recorre) y sentir un acceso a ese silencio primordial, donde el orden lingüístico cae y emana la *otra memoria*<sup>4</sup>, fuente ignorada de todo lo que nos sucede. En ese lugar, en las aguas calmas de '*Los espejos*', sentí por primera vez estaba oyendo el silencio. Al fin podía oírme a mí mismo, y no a un signo de mí: todos los signos cayeron, ya no interpretaba, ¡oía!

En la lejanía, el río traía voces rumorosas, tan impersonales como un hecho de la naturaleza: se oían cantar voces nativas. Comenzaban a escucharse desde lejos y, tras una pausa apenas perceptible, se acercaban. Venían del otro lado del río, traían un sabor al mundo, un sedimento del otro que hacía '*sacar-hacia-fuera y pasar-a-través*', que es el significado de la palabra '*Ex-per-ien-tia*'. Ese día, me quedé mudo. Ante la maravilla no se puede hacer otra cosa más que callar. El río traía otros sonidos, otros lenguajes, con la llegada de *Shotaina*'.

Antes de *Proyecto Shotaina*<sup>5</sup>, la Sociedad se me volvía tan ajena en sus márgenes que éramos como peces en el agua, pero en cauces distintos. Luego del proyecto, en el vínculo con cinco alumnos, jóvenes de la Comunidad Qom "*Lna Lam Qomlashi*"<sup>6</sup>, las dos corrientes de agua, la criolla y la originaria, *se tocaron cola a cola*<sup>7</sup> y la Sociedad se me

---

<sup>4</sup> "La otra memoria es la memoria de especie, que funciona fuera de la esfera del aprender, que no debe confundirse con la memoria de la educación, fundada sobre la práctica del lenguaje" (Carta XXXIV, Deligny, 2017)

<sup>5</sup> *Proyecto Shotaina*' es un colectivo de trabajo creado en 2019 a partir del libro Qom: Shotaina' (Estoy aquí) para construir hogares junto a cinco jóvenes Qom de Santa Fe.

<sup>6</sup> "La casa es de la mujer toba" en lengua Qom l'aqtaq.

<sup>7</sup> *Qoshi' a't ñim lapell* en lengua Qom l'aqtaq

volvió del todo enredada. Allí pude vivenciar, en carne propia, cómo Unos concentraban lo simbólico y otros no tenían nada<sup>8</sup>.

No digo que Uno mismo no sea parte de la Sociedad. No hablo de mi como alguien ajeno a la vida social y simbólica. De hecho, “siempre estoy ahí desenredando al individuo de él” Deligny (2021) -de lo que han hecho de él— y reconozco que soy un sujeto de privilegios. Sólo digo que no sabiendo donde ubicarme en la Sociedad -ni teniendo fe incluso en esa abstracción llamada Mundo— me ubiqué, a cierta distancia de todo, que comúnmente suele llamarse *marginal*. Durante años, entonces, he vivido detrás de las palabras, por debajo de la gente; ahora vivo ‘entrellas’ martillando en los márgenes donde la palabra suena. Una palabra aborígen, ¿saben? no es una palabra más: “*Aiom savoteq da ailqa*” (“Amo a mis hijos”).

Yo trabajaba el lenguaje, no como herramienta, sino como forma de vida. Martillaba mi presencia de educador criollo<sup>9</sup> en la Comunidad, martillábamos el nombre de eso que aún no tenía nombre: *Shotaina*. Y, tentativa tras tentativa, lidiando con efectos de red, hallamos nuestra voz poética, los jóvenes Qom y yo, y emerge en nosotros una forma de potenciar narrativamente la experiencia que llamamos ‘*Del arte precario a la Literatura marginal*’.

La literatura marginal, para mí, es un estilo que habita los alrededores *cernidos*<sup>10</sup> de lo dicho, buscando su propia contemplación, su propia palabra sobre el mundo: la palabra no dicha ni escuchada, la palabra sin la palabra, la palabra dentro de la palabra. Un estilo donde las cosas - y nosotros mismos— no son leídas como signo, sino que tienen su ‘*ahí*’ tan esencial en la *otra memoria*. Y uno comienza a tener idea lo que es “unirse a la naturaleza entera” Tatián (2009), porque la naturaleza era nuestro hogar antes que nos fuera borrada la memoria.

En la literatura marginal -al contrario de lo que se piensa— la palabra no busca trascender su marginalidad. Su ideal “no sería alcanzar el sentido de las palabras, sino el sentido de las cosas mismas” Barthes (1957), en la naturaleza de las cosas. Por eso,

---

<sup>8</sup> En referencia al ‘extractivismo cultural’ que históricamente han sufrido (y siguen sufriendo) las comunidades Qom o tobas.

<sup>9</sup> Expresión que utilizan, en la actualidad, las comunidades originarias para referirse a descendientes de europeos nacidos en territorios sudamericanos.

<sup>10</sup> *Cernés* en francés en contraposición a *discernés* (discernidos).

consagra su relato no hacia el significado o significante; sino en asilar<sup>11</sup> cada universo simbólico como *lugar* de la existencia. Ese lugar-a-medias<sup>12</sup> (*milieu*), que pasa entre-las-palabras y trae la existencia de vuelta a sí misma, la *devuelve* a casa. “Porque mientras haya sí mismo, hay esperanza: esta podría ser la consigna de lo simbólico” Deligny (2021). Quizás su arte precario no sea otro que el arte de hacer que cada uno llegue (aun fugazmente) hasta sí mismo *-de rerum natura-* hasta su propia literatura. Esa literatura que nos habla en un cierto tono, una cierta frecuencia, que hace sonar nuestra existencia en el gesto humano de volver al *hogar*. Lo que escapa de ese gesto, es su obra de arte: su forma narrativa de *estar acá*.

“Si aceptas su presencia en tu espacio, algún día me lo agradecerás” Deligny (2021).

Esto, yo lo declaro.

*Nagui Shotaina' am Shota'guet*<sup>13</sup>

## Bibliografía

- Barthes, R. (1957) *Le mythe, aujourd'hui*. Ed. Mythologies.
- Deligny, F. (2021) *Cartas a un trabajador social*. Editorial Cactus.
- Deligny, F. (2017) *Lettres à un travailleur social*. Ed. L'Arachnéen.
- Lorenzo, I; Gonzáles, C; Yorqui, J; Benítez, A y Gómez, A. (2019) *Shotaina (Estoy aquí)*. Ed. Legüera Cartonera.
- Macherey, P. (2017) Postface do livre "*Lettres à un travailleur social*". Ed. L'Arachnéen.
- Tatián, D. (2009) *Spinoza, una introducción*. Ed. Quadrata.

Enlace al video proyectado en la presentación: “*Habitantes del mundo*”, donde dos Jóvenes Qom (escritores del libro *Shotaina*) conversan y agradecen en referencia a su

---

<sup>11</sup> Asilar es el infinitivo de Deligny a 'dar asilo'.

<sup>12</sup> Aprovecho aquí la etimología de milieu, voz francesa que no puede reproducirse en castellano: el prefijo mi- (a medias, a mediados, a mitad de, a medio) y lieu (lugar).

<sup>13</sup> “Ahora estoy aquí contigo” en lengua Qom l'aqtaq

proyecto, al hilo del preámbulo de la Constitución Nacional.  
[www.youtube.com/watch?v=rY29M3qCLBU](http://www.youtube.com/watch?v=rY29M3qCLBU)  
You Tube: Canal José Cettour "[Habitantes del mundo](#)" - YouTube

## **I.II. Reabrir la puerta: el andamio. Amalia Güell<sup>14</sup>; Romina Rojas<sup>15</sup>; Catalina Tabarez Sheridan<sup>16</sup>; Sol Monte<sup>17</sup>; Melisa Scarmato<sup>18</sup> y Mercedes Guallar<sup>19</sup>.**

*“Una cometa no agujerea las paredes del espacio, no truena ni ruge, hace falta un no se sabe qué para que se sostenga en el viento y siga alegrando con un punto de color vivaz al cielo más gris, o para que se derrumbe y ella, por lo menos, no se destruce más que su propia armazón”.*  
Deligny, F. (2017: 13 y 14)

“Reabrir la puerta”, sostener, andamiar, en el sentido de un espacio diferente a la escuela pero que se vincula con los aprendizajes escolares y otros que se ponen a disposición para transitarlos y apropiarse de estos. Un espacio que se construye entre todes a partir de ofrecerlo como un lugar que asila (Deligny, 2021) acoge, invita, abraza; que pone en suspenso lo negado, lo frustrante, lo inhabilitado que las instituciones, por

---

<sup>14</sup> Lic. y Prof. en Cs. de la Educación, Especialista en Educación y TIC por FLACSO, Maestra Normal Superior y Prof. de Lengua y Literatura. Ha cursado estudios de posgrado en las áreas de las Pedagogías Críticas y Problemáticas socio-educativas, así como en el área de Tecnología Educativa y Currículum. Actualmente se desempeña como docente de Nivel Superior en Formación Docente. Facultad de Filosofía y Letras UBA - SEUBE- Argentina. [amaguell@gmail.com](mailto:amaguell@gmail.com)

<sup>15</sup> Profesora en Ciencias Antropológicas, orientación sociocultural FFyL-UBA. Ha trabajado como docente y articuladora institucional en diversas escuelas del AMBA, tanto en nivel primario como secundario. Actualmente, se desempeña como asistente de coordinación en el marco de un programa de Extensión Universitaria (SEUBE-FFyL, UBA) y como docente de nivel secundario. [roh.rojas@gmail.com](mailto:roh.rojas@gmail.com)

<sup>16</sup> Es profesora en Letras por la UBA y se desempeña como docente de Nivel Secundario en instituciones públicas y privadas en los distritos de CABA y PBA.

<sup>17</sup> Es profesora en Letras por la UBA y se desempeña como docente de apoyo con estudiantes de Nivel Primario y Secundario de la Provincia de Buenos Aires.

<sup>18</sup> Es Profesora para la Enseñanza Primaria y se desempeña como docente de grado en escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

<sup>19</sup> Es Licenciada en Ciencias de la Comunicación y Profesora para la Enseñanza de Nivel Inicial. Se desempeña como docente de Nivel Inicial en una escuela bilingüe de la Provincia de Buenos Aires.

lo menos para este grupo social, produce; que problematiza la realidad en busca de la emancipación de los sujetos (Freire, 2002).

Formamos parte del Programa de Acciones e Investigaciones Educativas<sup>20</sup> que desde 1997 intenta articular el trabajo académico (docencia, investigación y extensión) atendiendo a la dimensión política de nuestra actividad y a la responsabilidad que nos cabe por formarnos y trabajar en la universidad y en otras instituciones públicas. Desde el año 2003 intervenimos territorialmente en asentamientos del barrio de Villa Soldati, CABA, en particular, con población en edad escolar. Nuestros objetivos son: promover el desarrollo personal, social y humano con énfasis en educación de niños, niñas y adolescentes; y acompañar las trayectorias escolares (Terigi, 2010).

La propuesta implica el trabajo en grupos de 10 a 15 participantes cada uno conformados según saberes comunes y edades cercanas entre sí. Sostenemos un abordaje sustentado en los desarrollos teóricos vigotskianos (Vigotsky, 1995) entre los que se destaca: la importancia de lo intersubjetivo, la posibilidad potencial de todos de aprender y el rol mediador del otro par o experto para lograrlo.

En este trabajo nos proponemos presentar algunas preguntas y reflexiones que surgen de la articulación de la experiencia<sup>21</sup> (Larrosa, 2018) que venimos desarrollando y las lecturas y miradas que nos ofrece Deligny. Entendemos que la experiencia y las líneas de investigación que aquí presentamos van en la dirección que se propone a partir del verbo “asilar como una manera de dar cuenta de la elaboración de un modo de vida juntos, que permite hacer lugar a “lo humano” más allá del lenguaje, de las clasificaciones y exclusiones que ordenan y modelizan las formas de vida” (Deligny, 2017).

---

<sup>20</sup> El equipo de voluntarios y voluntarias que forma parte del Programa, interdisciplinario y con formación en didáctica, pedagogía y antropología.

<sup>21</sup> Jorge Larrosa (2018) define este término del siguiente modo: “La experiencia es lo que nos pasa, lo que nos ocurre, lo que nos toca. No lo que pasa, no lo que ocurre, no lo que toca”. (Larrosa, 2018, p. 179)

## Lecturas contextualizadas en un hacer “entre”

La población que asiste a las propuestas del programa, niños, niñas y adolescentes en edad escolar, pertenecen a la comunidad boliviana que habita en el asentamiento Los Piletones y barrios aledaños y que concurren a escuelas estatales cercanas, del Sur de la Ciudad de Bs. As. Su pertenencia a esta comunidad incluye aspectos culturales propios entre los que podemos mencionar: la lengua, las creencias, la crianza de los hijos e hijas, los hábitos alimentarios, los modos de participación social, etc. Estos aspectos no son menores ya que el supuesto de un alumno/alumna “con trayectorias teóricas<sup>22</sup>” (Terigi, 2010), la pertenencia a una cultura homogénea, esperada, ideal, estructuran los saberes pedagógico-didácticos y en consecuencia la construcción de representaciones<sup>23</sup> sobre ellos y ellas y los modos de intervención.

Concebimos a las niñas, niños y adolescentes como sujetos en proceso de constitución a los que no les falta nada, no los/las pensamos como menesterosos en ningún aspecto; sujetos que tienen en cada momento de su desarrollo todo lo que tienen que tener como para relacionarse con el mundo, construir conocimientos sobre él, formular hipótesis sobre lo que en él sucede y todo ello tiene valor de verdad en el contexto en que ello se produce. Entendemos como Bruner (1997), que todo niño es capaz de aprender, siempre y cuando se le enseñe honestamente. Consideramos que al quedar afuera, en el borde, les cuesta mucho esfuerzo, por sí solos ocupar su lugar en la existencia, como plantea Deligny. Seguimos el pensamiento del maestro Jacotot<sup>24</sup>, estamos frente a una igualdad de las inteligencias que no desconoce las diferencias cognitivas, ni tampoco pasa por alto las teorizaciones en el campo de los estudios sobre la inteligencia (Güell, 2013) y mucho menos la desigualdad de las condiciones materiales de los sujetos que implican condiciones de restricción real, pero cuyos efectos no deben ser pensados de manera fatalista al modo de designios trágicos, que justamente por eso, por su carácter de destino ineluctable, volvería estéril cualquier

---

<sup>22</sup> Terigi (2010) indica que el sistema educativo define, a través de su organización y determinantes, “trayectorias escolares teóricas”, las cuales expresan caminos que siguen la progresión lineal prevista por el sistema, en los tiempos marcados por una periodización estándar.

<sup>23</sup> Para Moscovici (1979, p. 18), “la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios”.

<sup>24</sup> Ver la trayectoria de este maestro en el polémico y revelador texto de Rancière, J. (2002) *El maestro ignorante*, Barcelona, Laertes.



intervención, sino por el contrario, afirmamos que somos sujetos inconclusos y conscientes de nuestra inconclusión y nuestro permanente movimiento, estamos siendo (Freire, 2003).

Con el paso del tiempo, fuimos encontrando una demanda creciente de consultas o pedidos de apoyo, expresados de diferentes maneras, en torno al rendimiento escolar de niños, niñas y adolescentes. Frecuentemente escuchamos la frase: “Mi hijo, en la escuela tiene problemas con...” A los puntos suspensivos le seguían y le siguen los más variados tópicos. En atención a ello, desde el año 2004 empezamos el proyecto –“A la escuela hoy y mañana... todos”<sup>25</sup> – de apoyo y fortalecimiento de los aprendizajes, de retención escolar y continuidad de los estudios. La presencia sistemática de una cantidad significativa de infantes y adolescentes, unos 45, que asisten desde el comienzo de manera regular, nos enfrenta a varias cuestiones: por una parte, al hecho de que se trata de niños, niñas y adolescentes que en ningún caso tienen una problemática orgánica, ningún trastorno cognitivo y a los que, sin embargo, en la escuela “les va mal”.

Por otra parte, una incongruencia entre las demandas de los padres, “Mi hijo tiene problemas en...” y no pocas veces las de los maestros y maestras a quienes consultamos y lo que este equipo reconoce, observa y verifica acerca de estos supuestos “problemas”. En todos los casos, las demandas aparecen referidas a las fortalezas y debilidades de sus alumnos y alumnas, desde el punto de vista de logros y rendimiento en clase. No es infrecuente que las/os docentes señalen como déficit de sus alumnos/as el dominio sobre algunas competencias que estos no alcanzan, siempre referidas a las áreas de Prácticas del Lenguaje y Matemáticas. Paradójicamente, fuimos constatando que en reiteradas ocasiones, el niño/a con problemas para la escritura, por ejemplo, tenía un nivel de competencia aceptable y muchas veces satisfactorio en el ámbito de las tareas que les proponemos en el espacio de apoyo y fortalecimiento. En otros casos, el informe que pedimos a los/las docentes, para actuar como apoyo a su tarea y soporte del aprendizaje del niño/a, corresponde a una larga lista de competencias no construidas y contenidos no adquiridos o logros no alcanzados. De tal modo que se vuelve inexplicable que un niño con semejante déficit pueda estar en el grado o año que

---

<sup>25</sup> Con sede en el Programa de Acciones e Investigaciones Educativas dependiente de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

curso. Y no obstante a la escuela va, al aula entra y en ella permanece todo el tiempo que debe permanecer.

A partir de todo esto nos formulamos algunas preguntas para pensar nuestras intervenciones:

- ¿De qué naturaleza es la presencia de un niño/niña/adolescente que, según su docente, arrastra un déficit tan abrumador en relación a los logros esperables?
- ¿Qué prácticas se desarrollan en el aula que el niño/niña/adolescente puede estar varias horas de su vida en ella y pasar, al menos desde el punto de vista instruccional, casi sin ser afectado por lo que allí ocurre?
- ¿Cómo hace el niño, niña o adolescente para permanecer en el aula sin poder comprender las propuestas de su docente?
- ¿De qué estrategias se vale para estar sin estar?
- ¿En qué condiciones, desde la mirada de los propios niños, niñas y adolescentes, aprenden mejor?
- ¿Cuáles son las expectativas de ellos y ellas respecto a la escuela y las representaciones que sus docentes tienen de las mismas?
- ¿Qué del dispositivo escolar (Feldman, 2010, pp. 19-32) está implicado en la perturbación de los procesos de atención que son requisito para el aprendizaje?

Como se ve, son preguntas que requieren aproximaciones complejas para ser respondidas. Por otra parte, todos estos interrogantes se refieren al sujeto/alumno. También nos preguntamos ¿cómo algunos/as docentes operan avanzando y dejando a su paso a no pocos alumnos/as que por “desatentos/as” no aprenden? Con esta pregunta tocamos un aspecto recurrente en estas historias: al niño/niña/adolescente le va mal porque no atiende en clase, afirmación que abre a una serie de hipótesis sobre esa desatención, las más de las veces plagadas de sentido común, con altas dosis de prejuicio y consecuencias que provocan exclusiones de distinto tipo, fragmentaciones y desprecio por la construcción de lo común.

Aquí nos detenemos para apoyar estas indagaciones, en las ideas que nos ofrece Fernand Deligny y en relación con la potencia que tiene especialmente el eje temático: “*Asilar lo humano, forjar lo común*” que guía este *III Encuentro*. Interpretamos que los prejuicios de los adultos que conviven con estas infancias y adolescencias en algunas instituciones educativas, resultan de peso en los modos de intervenir; imposibilitan la

identificación y construcción de posibles líneas de acción que les incluya, que les comprenda; paralizan la capacidad creativa y comprensiva; y se asientan en afirmaciones tales como: “no pueden”, “no saben”, “les falta...”, “no tienen”, afirmaciones que excluyen, discriminan, señalan, estigmatizan, etiquetan, extirpan, expulsan, etc. Este quedar afuera, ser/estar “desasillado”; esta calificación de imposibilidad, deja a los sujetos desvalidos y de algún modo los deshumaniza, los objetiviza, quedando a merced del viento como una cometa. Por otra parte, la necesidad de comprender a estos niños, niñas y adolescentes “ahí” en las instituciones educativas, “aquí” en este espacio al que concurren sábado a sábado, requiere de una comprensión que abrace generosamente y respete lo que tienen en común (Deligny, 2015) como potencialidad y no como incapacidad para.

## Reflexiones entramadas

Nos consideramos trabajadoras sociales, somos maestras, profesoras, educadoras. Convergen en este grupo perspectivas y enfoques construidos a partir de nuestras pertenencias a diferentes campos del conocimiento - pedagógico, didáctico, lingüístico, antropológico- y nuestro trabajo sobre los otros (Dubet, 2013). Nuestro oficio se despliega con sujetos que se construyen, un oficio que consiste en obrar sobre otros y con otros para que esos otros obren sobre sí mismos, se construyan, se formen, se transformen (Meirieu, 2001). Un oficio que da cuenta de un trabajo en red; de un tejido elaborado artesanalmente en el que “se trata de tramar, en los alrededores cercanos de lo detrimentado, un tejido de células vivas” (Deligny, 2021, p. 14). Es en este tramado en el que nos cuestionamos como educadoras, cuestionamos a la educación institucionalizada y a la sociedad que en definitiva producen y reproducen los detritos, los residuos, los retazos<sup>26</sup> despojando a los sujetos de toda humanidad.

Estos cuestionamientos nos invitan a repensar algunas categorías teóricas: desertor, vulnerabilidad, fracaso. En 2007 realizamos una investigación en el marco de nuestro programa que construyó una categoría teórica: “el desertor presente”<sup>27</sup>. En esta

---

<sup>26</sup> Zizek (1994) utiliza este término en un análisis que realiza sobre la concepción del nazismo en relación con los judíos para su aniquilación. Convertirlos en retazos, en objetos desechables e inútiles.

<sup>27</sup> Esta investigación puede consultarse en el siguiente sitio: [https://fundacionarcor.org/wp-content/uploads/2020/11/1387383939\\_revista\\_encursiva2.pdf](https://fundacionarcor.org/wp-content/uploads/2020/11/1387383939_revista_encursiva2.pdf)

producción decíamos que los sujetos estaban presentes en el aula pero que desertaban de los aprendizajes que la escuela se propone y nos preguntábamos qué aprenden los alumnos y alumnas que no aprenden lo que las instituciones educativas esperan que aprendan efectivamente. Sostenemos aún hoy que aprenden siempre, incluso lo que intencionalmente no se espera que aprendan. Lo que ya no podemos sostener es la idea de “desertor”. Un desertor según definiciones de la RAE: “Dicho de un soldado: Desamparar, abandonar sus banderas. Abandonar las obligaciones o los ideales. Abandonar las concurrencias que se solían frecuentar. Separarse o abandonar la causa o apelación”. Es decir que elige no estar, actúa por decisión propia. Evidentemente, no es este el caso, los niños, niñas y adolescentes sufren un proceso de exclusión, de separación de la experiencia escolar; no son vulnerables, son vulnerados primero; no fracasan, en tal caso quienes fracasan son las instituciones, los trabajadores sociales, los dispositivos creados para obrar sobre los otros.

Nuestras categorías teóricas también están cargadas de simbolismos y deben ser revisadas. Entonces, ¿cómo pensar lo simbólico? Partiendo de los aportes de la Antropología retomamos la conceptualización de Paul Ricoeur<sup>28</sup> (1990). Este autor menciona que el símbolo es una expresión lingüística que da qué pensar, es decir que libera sentido. Siguiendo al autor, el símbolo es:

*“La estructura intencional que no consiste en la relación del sentido con la cosa, si no en una arquitectura del sentido, en una relación de sentido a sentido, del sentido segundo con el primero, sea o no una relación de analogía, sea que el sentido primero disimule o revele el segundo” (p.20)*

Por lo cual, el símbolo es algo que se interpreta y que requiere de un trabajo de comprensión que se dispone a descifrarlo. Para abordarlo, Ricoeur propone un doble trabajo hermenéutico. En una primera aproximación desde la escuela hermenéutica de la escucha (Otto, Eliade) intentamos ver qué es o escuchar eso que “está diciendo” el símbolo, su manifestación, luego se procede a la recolección de sentido para luego acceder a la restauración de sentido -hay un valor de verdad en la palabra-. La segunda aproximación desde la escuela de la sospecha (Marx, Freud, Nietzsche) ¿es realmente

---

<sup>28</sup> Ricoeur (1913-2005) filósofo y antropólogo francés

esto ese símbolo?, ¿o quiere decir otra cosa?, esta hermenéutica se pregunta por lo que está oculto o detrás, busca la desmitificación y el desciframiento.

Lo planteado nos lleva a acordar con Deligny en cuanto a pensar a los sujetos desde las categorías de la academia como si fueran palabras santas, emanadas de eminencias indiscutibles, trocitos de conocimiento, fundas para cubrir lo que no deseamos ver o reconocer. Nos sentimos en la obligación de mirar detrás, de reconocer en este recorrido en busca de lo humano lo que hay en lo simbólico y en las construcciones lingüísticas que lo nombran, en cómo la idea de “hombre-que-somos” según Deligny (2021) “[...] se ha forjado en detrimento de un cierto sentido del que debe estar provisto lo común, pero que sería eliminado sin cesar, de generación en generación, y esto desde la más tierna infancia” (p. 17).

Si “[...] como trabajador social eres testigo de primera mano de lo que UNO destina a la eliminación” (Deligny, 2021, p.17), nos preguntamos, ¿estamos presos de esta eliminación?, ¿cómo ser conscientes de esta naturalización invisibilizada? ¿intencionalmente invisibilizada?, ¿formamos parte de una mano de obra cómplice de esta eliminación? Dice Deligny (2021) que estamos en la primera línea, en pos de “hombralidad” producto de la cultura, la pregunta es de ¿qué cultura? y en detrimento de lo humano de naturaleza que surge y resurge. Los trabajadores sociales somos “testigos de primera mano de lo que puede ser eso “humano” que persiste, aunque expulsado y hundido bajo el orden de lo simbólico y la memoria de educación”<sup>29</sup>

Amerita incluir para proseguir con estas reflexiones una cita más extensa del autor. La misma nos permite analizar para comprender algunas situaciones que la experiencia transitada nos va poniendo en el camino, según Deligny (2021):

*Un trabajador social lleva adelante una tentativa que es un hecho de sociedad y no puro y simple efecto de cultura. Los hechos resisten; existen realmente; pertenecen al dominio de lo real; así habla el diccionario. El hombre se hace una cierta idea del hombre, que tú has heredado. O bien los hechos que se te presentan se corresponden efectivamente con la cultura de la que estás embebido, ya sea por apetito de tu parte, ya sea por el hecho de que en esa*

---

<sup>29</sup> Deligny, F. (2021) Cartas a un trabajador social. Editorial Cactus. (contratapa)

*cultura te has sumergido, o bien resulta que están en contradicción con esa concepción alimentada en tu fuero interno y que te parece universal y deseable, y por lo tanto, a fin de cuentas, son tan agradables como pueden ser los yuyos en el campo o en los alrededores del campo o del jardín que es un pedazo de tu labor. Conoces la suerte que se les reserva a los yuyos; extirpados, son quemados de manera que no se reproduzcan. Dicho de otro modo, la cultura se propaga en detrimento de los yuyos. (p.19)*

Junto a esta cita, una afirmación de un miembro del Collège de France, Chageux dijo: “Aprender, es eliminar” (Deligny, 2021), dan cuenta de una cuestión que confirmamos en nuestra práctica social: aprender una cultura determinada para encajar; aun a riesgo de censurar la propia, reconocida, inconscientemente, como detrito, como yuyo a extirpar para pertenecer. Sostenemos esta enunciación en situaciones vivenciadas en nuestro espacio de trabajo. Por ejemplo: Belén, una adolescente que cursa el 2º año en una Escuela Secundaria Técnica de CABA, conoce y usa algunas palabras de su lengua materna, el Quechua (ari (sí) - mana canchu (no hay) - mana (no). Su familia más próxima (padre y madre) le piden que no las use, que no está bien visto, que ella ya se educó en otra cultura, que tiene otra pertenencia, que no nació en Bolivia. Sin embargo, recupera la lengua, la usa, la presenta a sus tíos y abuelos cuando viaja a la tierra de sus ancestros. Cuenta que ellos la valoran, se sienten orgullosos de que la lengua quechua forme parte de su vocabulario, de su humanidad originaria. Belén no sabe, no puede darse cuenta, no comprende aún, por qué sus padres no se lo permiten. He aquí, una extirpación, un yuyal que entorpece el camino hacia la apropiación de una cultura deseable, universal, foránea.

Aníbal, otro niño, en este caso de origen paraguayo, cuya lengua materna es el guaraní, en su casa habla, conversa, interactúa con palabras en esa lengua sin problemas, ni reservas. En la escuela no debía usarla, aconsejaban sus padres, por esto Aníbal no habla una sola palabra en el contexto escolar. Rápidamente, este niño pasa a la lista de los chicos con “problemas de aprendizaje”, con alguna deficiencia a la que hay que ponerle una etiqueta, en definitiva, un estigma. En realidad, lo que sucede es que se resiste a aprender para eliminar su lengua por otra, a perder lo que esencialmente es. El yuyo es, en este caso la lengua, y con ella, Aníbal, su vida, lo humano sin asilo. Amerita esto, pensar que la palabra cultura significa también “cultivo”, por ello, a partir de la imagen de los yuyos, “podría leerse: el cultivo se propaga en detrimento de los yuyos” (Deligny, 2021, p.19)

Las reflexiones y análisis sustentados por categorías teóricas hegemónicas surgidas de desarrollos académicos que pueden parecer adecuados y que se ajustan a una mirada única acerca de lo humano no siempre permiten avanzar en la comprensión de los sucesos. Lo que hacemos los trabajadores sociales es artesanal, individualizado; trabajamos en el “entre” que es red, “red de presencias” (Deligny, 2021, p.22).

Recordamos a Nicolás, un niño que asistió a nuestro espacio desde primer grado y que al llegar a tercero mostró un avance muy importante a lo largo del año. La madre nos comunicó, sobre finales del año escolar, su preocupación ante la posibilidad de que su hijo repitiera como le habían comunicado desde la escuela. A partir de nuestra opinión sobre el progreso de su hijo y las discrepancias con lo que la institución escolar comunicaba, la madre nos pidió un informe para mostrar en la escuela. Consideramos que nuestro espacio “entre” nos permitió particularizar en la situación de Nicolás, verlo como individuo, sus dificultades, pero también sus progresos y logros particulares. Era central no evaluar por comparación con otros alumnos sino en su singularidad. Individualización que no es favorecida por el sistema educativo, en general, y sobre el cual la maestra que consideraba la repitencia, no tiene una completa responsabilidad de la falta, de esta vacancia. Sobre lo que sí tuvo incumbencia fue en el aceptar el aporte de nuestro espacio “entre”, posibilitando la formulación de una “red” entre espacios formales y espacios de “trabajo social”, acercándonos más a la realidad de todo sujeto, en la que se aprende en diversos lugares y se atraviesa por múltiples situaciones. Ese año Nicolás no repitió. A consecuencia de este artesanado, debemos, en todo caso, construir, elaborar categorías intermedias<sup>30</sup> que nos permitan iluminar, desvelar, para descubrir. Dice Deligny (2021): “Es bastante raro que la palabra de sabio sea decreto de tirano, salvo para quienes, al tener necesidad de certezas, están ávidos de tomar por verdad primera el mínimo edicto cuyo eco escuchen” (p.24).

Bruner (1997) afirma que la cultura da forma a la mente, la pregunta que nos hacemos es ¿qué forma?, ¿qué cultura? ¿la que algunos imponen a otros? No pretendemos aquí

---

<sup>30</sup> “[...] la categoría intermedia es el recurso analítico que se construye precisamente para tejer los lazos que permiten transitar entre las lógicas y los conceptos ubicados en el plano teórico de lo general y abstracto, al plano de los histórico y particular” (Cruz Pineda y Echavarría Canto, 2008, p.33). Disponible en [https://www.researchgate.net/profile/Rosa-Nidia-Buenfil-Burgos/publication/315802789\\_La\\_categoria\\_intermedia/links/58e67a7545851598a2acedfb/La\\_categoria-intermedia.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Rosa-Nidia-Buenfil-Burgos/publication/315802789_La_categoria_intermedia/links/58e67a7545851598a2acedfb/La_categoria-intermedia.pdf)

oponernos o discutir una perspectiva culturalista planteada desde la Psicología. Sin embargo, nos parece importante traer aquí algunas categorías que asumimos y están presentes en nuestras prácticas pedagógicas. También nos parece pertinente re-visitarlas teniendo en cuenta que Bruner realizó algunas de sus investigaciones con grupos sociales vulnerados, niños particularmente. El autor sostiene que la evolución de la mente no podría ocurrir si no fuera por la cultura porque “la evolución de la mente homínida está ligada al desarrollo de una forma de vida en la que la “realidad” está representada por un simbolismo compartido por los miembros de una comunidad cultural” (p.21). ¿Qué sucede entonces con aquellos que no comparten los mismos simbolismos culturales? La necesidad de pertenecer, de ser incluidos en una “cultura” hegemónica, impuesta, incluso por los propios que también fueron yuyos y sobrevivieron a su extirpación, los convierte en sobrevivientes subjetivamente lastimados, aunque inconscientes de esas dolorosas heridas.

### ¿A quiénes llevamos a bordo?

El “contraellos”/ “contraella” (p.29). Algunas escuelas, algunos docentes asilan los perjuicios causados en una repetida y consuetudinaria forma instituida por la historia de la escuela moderna<sup>31</sup> construyendo una “cultura” a partir de “descrear” (Deligny, 2021, p.27) la propia, originaria, fronteriza. Hoy se repite la extirpación del yuyal. ¿Por qué decimos que se repite? Si nos remontamos a los inicios de la constitución de nuestro sistema educativo y como consecuencia, a la escolarización masiva, la consigna era educar al ciudadano. ¿Para qué?, ¿cómo?, ¿a quiénes? La oleada de inmigrantes, gringos inadaptados que llegaba al país; la campaña de exterminio de los pueblos originarios; el desprecio por el gaucho vago y bandolero rural (Pérez Amuschástegui, 1972) fueron configurando un sujeto-alumno a educar, una cultura a compartir, subjetividades a “descrear”. Luego serán otros los “objetos” de este proceso, serán los migrantes internos, los migrantes de países limítrofes, los que viven en asentamientos, en villas sin urbanización, y así sucesivamente. Traemos aquí, a modo de ejemplo que

---

<sup>31</sup> La escuela “se consolidó como la forma educativa hegemónica porque fue capaz de hacerse cargo de la definición moderna de la educación [...] La escolarización es el punto cumbre de condensación de la educación como fenómeno típico de la modernidad” (Pineau, 2001, p. 30)



retrata parte de ese pasado, el fragmento de un relato de Beatriz Sarlo (2007) en base a los recuerdos de Rosa del Río, maestra normalista<sup>32</sup>:

Llegué y el primer día de clase vi a las madres de los chicos, analfabetas, muchas vestidas casi como campesinas, con el pañuelo caído hasta la mitad de la frente y las polleras anchas y largas. Algunas no hablaban español, eran ignorantes y se las notaba nerviosas porque seguramente era la primera vez que salían para ir a un lugar público argentino, a un lugar importante, donde se les pedían datos sobre los chicos y papeles. Estas madres muy tímidas, y calladas, dejaban a sus hijos en la puerta. Los primeros años que dirigí esa escuela tenía un chico extranjero cada diez chicos argentinos también eran hijos de extranjeros y no escuchaban palabra de español en la casa, sobre todo si eran niñas y se habían criado de puertas adentro. Esos chicos no parecían muy limpios, con el pelo pegoteado, los cuellos sucios, las uñas negras. Yo me dije, esta escuela se me va a llenar de piojos. Lo primero que hay que enseñarles a estos chicos es higiene<sup>33</sup>. (p.42)

¿Por qué recuperamos historias, relatos y referencias del pasado? Porque pensamos que ese pasado no es tal sino que se reedita en otros cuerpos, en otras humanidades en tiempo presente. En principio fueron los africanos esclavos, los pueblos originarios y los gauchos, luego los inmigrantes europeos y asiáticos, más tarde los migrantes internos y los de los pueblos hermanos de América Latina y siempre los pobres.

---

<sup>32</sup> En Argentina, el normalismo se inició con la creación de la primera Escuela Normal de Paraná en 1870, bajo el impulso del presidente Domingo F. Sarmiento. El Estado diseñó los inicios, el desarrollo y el final de un sistema de Escuelas Normales donde se asentó una burocracia nacional destinada a formar maestros/as para la escuela primaria/básica, a lo largo de 100 años, es decir, entre 1870 y 1970. Cabe señalar que la creación de las Escuelas Normales acompaña la constitución del Estado Nacional y con este la construcción del ciudadano argentino.

<sup>33</sup> En *Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870-1940)* las autoras y editoras, Di Liscia y Salto indagan las funciones y las posibilidades que los agentes asignaban a la higiene y a la educación para torcer el mandato de la herencia, para instaurar un nuevo proceso de selección, pero, al mismo tiempo, auspiciar una transformación en los sujetos. Esta metamorfosis era leída, por los agentes de disciplinamiento –médicos y educadores–, como mejoramiento de la raza en aras de acrecentar la grandeza de la nación. De manera que el perfeccionamiento racial contemplaba actividades de regeneración física desplegadas en ambientes idóneos, como las Colonias de Vacaciones para niños débiles (pobres). Asimismo, para el proyecto nacional era indispensable construir ciudadanos productivos, ordenados, clasificables y disciplinados; los cuerpos infantiles parecían ser la mejor materia en procura de una ortopedia del carácter, cuya ambición era conquistar el alma del sujeto (el inconsciente). A través de la repetición y la incorporación de tiempos y espacios disciplinarios, las tecnologías del poder buscaban producir sujetos aptos para una nación capitalista y moderna.

Asilamos “lodeellos”, lo encerramos, lo velamos para que no se vea, para que no “ensucien”, no contaminen a esa otra cultura que se impone como pensamiento único. Asilar lo humano es en cambio proteger lo que de humanidad persiste, en su genuina humanidad, propia, de cada uno/a, en singular, en busca de lo común, en la construcción de lo colectivo que también somos. Vigotsky (1995) también nos ayuda a pensar-nos, si somos lo que hacemos es porque somos sujetos individuales y colectivos al mismo tiempo, es decir, una individualidad colectivizada, una conjunción co-construida.

En este recorrido reflexivo no podemos dejar de acudir a Rodolfo Kusch (2007) para pensarnos y sentirnos desde nuestra América. La europeización del pensamiento, la occidentalización de este despoja de sus identidades y singularidades históricas a nuestros pueblos, se los define inferiores, primitivos y por ello “colonizables”. Sufren un tratamiento de limpieza, de desmalezamiento, por lo tanto, se convierten en detritos. Incluso aparece una suerte de desprecio que busca la diferenciación de esos otros, unos otros que se “dejan estar” (Kusch, 2007, p.178) porque no hacen nada para cambiar, para adaptarse, para ser alguien. Sus cuerpos huelen raro, huelen mal, son cuerpos “hedientos<sup>34</sup>” (Kusch, 1999, p. 21). No responden al hedor civilizatorio, es un hedor mestizo que se vincula con el mundo, lo interpreta de otras formas no europeas. Y nos olvidamos de que los hechos educativos son geo situados, que están inscriptos en un paisaje habitado por lo humano a descubrir (Deligny, 2021), por historias, experiencias, identidades diversas (Tasat, 2021).

¿Qué pasaría si nos “sentipensáramos” (Kusch, 2007) es decir, si pensáramos y sintiéramos en y desde América (Tasat, 2021, p.23), desde una nación ampliada, una “Patria Grande”? ¿Qué pasaría si esa fuera la convicción desde la que estuviéramos siendo<sup>35</sup>, educándonos, enseñando, transmitiendo la herencia como contrabandistas de la memoria, según dice Hassoun (1996)? Tal vez estaríamos frente a una sociedad

---

<sup>34</sup> “El calificativo *hediento*, que esgrimo a veces, se refiere a un prejuicio propio de nuestras minorías y nuestra clase media, que suelen ver lo americano, tomado desde sus raíces, como lo nauseabundo, aunque diste mucho de ser así. Evidentemente, tuve la deliberada intención de mostrar el hondo sentido positivo que tiene ese presunto hedor”. (Kusch, 1999, p. 21)

<sup>35</sup> “La fórmula del estar-siendo implica la paradoja de lo humano mismo, donde el obrar apunta al “es”, pero dentro de lo que ya está dado, en lo impensable del estar. De ahí lo gerundio del es, la dinámica de la esencialidad de lo humano, se debe a la paradoja misma, según la cual no hay determinación posible, sino la circularidad de una reiteración de lo impensable que adopta muchos modos de ser...” (Kusch, 2007)

ampliada, reconfigurada, de puertas genuinamente abiertas, de puentes tendidos. Una sociedad, aquella que se sostiene en el “ser” (como infinitivo) humano.

Se afirma, hasta categóricamente, que estas infancias y adolescencias portan, tienen, casi en su ADN, “problemas de aprendizaje”. Las propias familias asumen esto como cierto e irreversible. Escuchamos y escuchan sentencias tales como:

- *“los bolivianos tienen un techo”,*
- *“no hablan, son calladitos”,*
- *“se encierran en su comunidad y no dejan que nadie ingrese”,*
- *“son lentos, no pueden”,*
- *“no tienen las bases del conocimiento”* (una docente a la mamá de Kevin, un niño de 10 años como justificación de la repitencia de grado).

Sabemos bien que lo que sucede es otra cosa. Son muchísimos los niños que asisten diariamente a la escuela sin que ésta los afecte desde el punto de vista cognitivo, que es el aspecto central del atravesamiento de la institución escolar, sin desmedro de los aspectos socio afectivos que la experiencia escolar requiere, pero que al no ser independientes de lo cognitivo, por el compromiso del sujeto total que la educación implica, también se ven afectados. Nos preguntamos cuál es hoy el sentido de la experiencia escolar, sentido que en su manera tradicional y clásica ha implosionado. Son otros los sujetos que habitan la escuela, piensan en otros contextos, sobre otros temas y utilizan para ello otras herramientas, otros modos.

Miramos la figura, no vemos el fondo, no advertimos lo que existe más allá. “La falla del aprender, predominante hasta el punto de eliminar lo que molesta, permite la aparición de otro infinitivo - sepultado - que puede llamarse el “advertir”, infinitivo entonces que predomina en detrimento del aprender - que no tiene lugar -”. (Deligny, 2021, p.31). Pareciera un verbo que no aplica en algunas escuelas, que pocos identifican. Se supone, se hipotetiza sobre una “dificultad”, sin ver a él o a ella. Esto revela una ceguera y una avidez interpretativa: se necesita una etiqueta, una clasificación.

Tomemos alguna de las sentencias incluidas más arriba: “No hablan, son calladitos”. ¿Por qué su silencio no es respetado? ¿Por qué tenemos que ponerles palabras? ¿No atacamos acaso su particular humanidad de este modo? ¿Por qué el colectivo prevalece sobre el individuo (Deligny, 2021)? ¿Solo la palabra es indicio de expresión? Estas

preguntas intentan invitar a meditar, a sopesar lo que como educadores hacemos, no tienen una respuesta, tampoco la esperan. Somos conscientes que el verbalismo nos atrapa y abrumamos a otros; ponemos palabra donde es necesario un tiempo de silencio, un tiempo que podría ser precioso para mirarnos, para sentirnos; los secuestramos en nuestro decir. Ponemos palabra foránea, la nuestra, no la de ellos, como una suerte de interpretación libre de sus pensamientos, ideas, creencias, hábitos. ¿Acaso nos asusta el silencio, el hablar pausado, la voz tenue?

¿No es esto acaso una forma de extravío de lo humano (Deligny, 2021), un modo de deshumanización? ¿Hablamos de sujetos, de lo humano en esos sujetos, o de objetos? ¿En qué sentido los objetivamos? ¿Por qué? En pedagogía esto no es otra cosa que lo que Freire (2003) denominó educación bancaria:

*Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que solo les permite ser coleccionistas o fichadores de las cosas que archivan. [...] De allí que ocurra en ella que: [...] el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos con los objetos pensados, el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan [...]. (pp.72-74)*

Depositamos palabras, formas de vivir, recomendaciones del cómo sentir, cómo expresarse, cómo estar en el mundo que además suponemos que es “el” mundo de todos y todas. Deslegitimamos lo propio, incrustamos un imaginario simultáneo, hegemónico y único que los y las desconoce.

## Continuum reflexivo

Tenemos que reconfigurar la mirada, la perspectiva clasemedio<sup>36</sup> con la que vemos, miramos e interpretamos a los otros, a las niñas y a las adolescencias. Reconocer a quienes están delante de nosotras, allí en el sitio en el que nos encontramos. Asumir que lo que les pasa nos conmueve, nos atraviesa y nos duele. Es imprescindible, para

---

<sup>36</sup> Si bien las percepciones y el pensamiento de los docentes no son uniformes, su pertenencia, por lo menos en su imaginario, a la clase media, sesga sus interpretaciones y en consecuencia lo que espera que aprendan y sean sus alumnos y alumnas.

acercarnos, para comprender, para descubrir, para advertir, romper con los modos de mirar, de sentir y de escuchar a los otros. Dice Federico Gerónimo que: “Para ello, se requiere descolonizar los sentidos y no solo el saber. Para poder reconocer aquellos saberes otros, sus epistemes, es imprescindible poder reconocer sus existencias” (Tasat, 2021, p.52).

En nuestro contexto particular, consideramos que parte de "individualizar" a los sujetos con los que trabajamos es reconocer su multiculturalidad, traerla a colación, hacerla presente, siendo que sin importar la nacionalidad que expresa su DNI o el intento de sus padres de "argentinar", a la hora de enfrentarse al mundo en este país en el que viven, van a ser juzgados y valorados en base a esta "multiculturalidad", "multiculturalidad" sobre la que la educación formal tiende a una mirada homogeneizante. Pretendemos que el reconocimiento de esta multiculturalidad ayude en el desarrollo y el desenvolvimiento de estas infancias y adolescencias como sujetos sociales. Aspiramos, deseamos que, como dice Celeste Scalise (2021):

*[...] la educación sea una práctica de la libertad, como quería Paulo Freire. Que los educandos aprehendan a decir su palabra propia, que se alce la propia voz como poema, proclama o manifiesto. Que aprender sea en reciprocidad de conciencias. Que la pedagogía sea pensada con el otro y no para el otro. Que en ese transitar de la vida en la escuela se construyan autonomías responsables. Que el educador se comunique y abra espacios de dialogicidad donde todo pensamiento y emoción, parafraseando a Freire, sean una posibilidad de constituirnos con el otro. (Tasat, 2021, p.66)*

Invitamos a diversos autores y autoras. Conversamos con diferentes campos del conocimiento. Intentamos entramar sus ideas y pensamientos con la experiencia, con los recorridos realizados, con las voces de los niños, niñas y adolescentes que a lo largo de casi veinte años pasaron y pasan por el programa cada sábado de marzo a diciembre, con nuestras voces. Ninguna más valiosa, ninguna por sobre la otra, ninguna definitiva ni única. Los autores nos acompañaron en la comprensión de los sucesos, de los hechos, nos acercaron una lente para mirar diversos aspectos de estos. Pensamos en un proceso reflexivo más que analítico, aunque no lo excluye sino que lo subsume, porque la perspectiva de la reflexión implica una relación sujeto-sujeto, en el que el sujeto del análisis no está fuera, sino que está involucrado en el problema (Tasat, 2021).

Encontrarnos con Fernand Deligny y su obra nos ofreció un camino diferente para la reflexión pedagógica. Renovó nuestras miradas y profundizó nuestras convicciones. Seguimos construyendo año a año este programa de acción que se caracteriza por lo inconcluso, por lo inacabado pero que sobre todo cobra sentido en las niñeces y adolescencias con las que lo compartimos, con las familias que confían en nuestras intervenciones y sugerencias. Estamos seguras de que nuestro vínculo con su trabajo, sus relatos, su forma metafórica de presentar las situaciones y descubrimientos más dolorosos y más hermosos, debe profundizarse, nutrirse de relecturas y nuevos acercamientos, de renovadas discusiones e intercambios. La apropiación de su obra es un proceso que estamos transitando.

Queremos cerrar este trabajo, por lo menos preliminarmente, con otra cita de Deligny (2021) que nos interpela y nos abraza/abrsa como trabajadoras sociales:

*Todo trabajador social, más allá del rol que se presume oportuno que pueda jugar en el devenir de aquellos que resulta que tiene a cargo, debería sentirse movilizado en esta investigación concerniente a lo humano por descubrir, ya sea que haya desaparecido, ya sea que haya sido tomado como rehén por alguna pandilla o familia - ideas dominantes- Que el trabajador social no espere encontrarse a alguien, desesperadamente aterido en su mazmorra después de milenios de secuestro. Si alguna vez encuentra algún aspecto de lo que busca, se tratará de algo que se presentará como un modo de relación del cual, desde el principio, no verá nada. Que no vea nada es el primer indicio que puede ser decisivo si, a pesar de todo, persevera. (p.43)*

## Bibliografía

- Bruner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Visor, aprendizaje.
- Corbo Zabatel, E. y otros (2007). *Los desertores presentes. Que aprende el alumno cuando no aprende*. Revista "En cursiva". Año: 2, Nº 2, editada por la Fundación Arcor. Edición dedicada a la socialización de la Investigación dirigida por el Mg. Eduardo Corbo Zabatel.
- Deligny, F (1979) *Los vagabundos eficaces*. Editorial Laia.
- (2015) *Lo arácnido y otros textos*. Editorial Cactus.

(2017) *Semilla de crápula. Consejo para educadores que quieran cultivarla*. Editorial Cactus. Tinta Limón Ediciones.

(2021) *Cartas a un trabajador social*. Editorial Cactus.

Di Liscia, M. S. y Salt, G. (eds) (2004) *Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870-1940)*. Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa.

Dubet, F. (2013) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa Editorial.

Feldman, D. (2010) *Enseñanza y escuela*. Paidós. Cuestiones de Educación.

Freire, P. (2002) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

(2003) *Pedagogía del oprimido*.- 1º ed. 1º, reimpr.- Siglo XXI Editores.

(2004) *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores

(2015) *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo XXI Editores.

Güell, A. (2013) Inteligencia, creatividad y talento. En E. Corbo Zabatel y J. Mayol (Comp.) *Psicología General. Una introducción a la problemática del sujeto*. Editorial Mnemosyne.

Kusch, R. (1999) *América profunda*. Editorial Biblos.

(2007) *Obras completas*. Tomo I. Editorial Fundación Ross.

Larrosa, J. (2018) *P de profesor*. Noveduc, libros del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Meirieu, P. (2001) *Frankenstein educador*. Laertes.

Pérez Amuchástegui, A. (1972) *Mentalidades argentinas 1860-1930*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Pineau, P. (2001) *La escuela como máquina de educar*. Paidós.

Ricoeur, P. (1990) *Freud: una interpretación de la cultura*. Capítulo 1 Del lenguaje, del símbolo y de la interpretación (pp.7-21), Siglo XXI Editores.

Sarlo, B. (2007) *La máquina cultural*. Emecé Editores S. A. / Seix Barral.

Tasat, J. (Coord.) (2021) *Pensar en movimiento. Aportes a la práctica docente desde pensadores americanos*. Prometeo Libros.

Terigi, F. (2010, 23 de febrero) Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares [conferencia] *Jornada de apertura ciclo lectivo 2010*. Santa Rosa, La Pampa.

[https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg\\_flavia\\_terigi\\_las\\_cronologias\\_de\\_aprendizaje\\_un\\_concepto\\_para\\_pensar\\_las\\_trayectorias\\_escolares.pdf](https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares.pdf)

Vigotsky, I. (1995) *Obras escogidas*. Aprendizaje Visor. Tomos 3, 4 y 5.

### I.III. Crónicas escolares: lo narrativo y lo pedagógico en alianza.

**Nicolás Levit<sup>37</sup>**

Durante varios años trabajé en un programa socioeducativo llamado Reorganización de las Trayectorias escolares de niños y niñas con sobreedad en el nivel primario, también conocido como Aceleración. Desde que ingresé, mi rol siempre fue el mismo: maestro de programa. Ese dato es el que debía completar cada vez que se me solicitaba consignar mi tarea. Sin embargo, dentro de Aceleración hay dos funciones bien diferenciadas: maestro de grado de Aceleración y maestro de grupo. Ambas tienen una configuración sustantivamente distinta y algunas similitudes. Las dos modalidades trabajan en conjunto con una asistente técnica en el segundo ciclo de la escolaridad primaria, prioritariamente con alumnxs con sobreedad y/o con una trayectoria escolar muy alejada de las trayectorias ideales. Muchas veces la Aceleración funciona como meta u horizonte, es decir se instala el objetivo de que lxs niñxs puedan promocionar de forma anticipada y hagan dos grados en un solo año.

La modalidad de grupos suele agrupar a una pequeña cantidad de estudiantes (tres o cuatro) para trabajar fuera de su curso de base durante un módulo de clase entre una o dos veces por semana. Los agrupamientos están atravesados por múltiples variables, la primera hipótesis es reunirlos por estadíos próximos en el aprendizaje: aquellxs que aún no están alfabetizadx, lxs que tienen mucha dificultad en Matemática, por nombrar algunos regentes organizadores. Sin embargo, a veces se reagrupa de esa forma puesto que otras variables entran en juego: el recurrente ausentismo, la dificultad vincular entre algunxs estudiantes que obturan su propio aprendizaje o el de otrxs. Entonces emergen otras posibilidades como trabajar unx a unx, probar en otro grupo, en otro horario, en otro espacio, etc.

El grado de Aceleración difumina un poco su propia forma y adquiere aspectos gramaticales de la organización “más tradicional”. Aquí el primer cambio significativo. Si unx alumnx se matricula en un grado de Aceleración, su escolaridad es exclusivamente cursada desde allí. No existe la doble pertenencia, al menos desde la legalidad. Cursan dos grados en simultáneo y participan de la vida escolar como estudiantes de

---

<sup>37</sup> Nicolás Levit (Argentina); Licenciado en Educación (Unahur); Especialista en Psicoanálisis y prácticas Socioeducativas (Flacso); Profesor de Educación Primaria (Ens 7). [nicolaslevit@gmail.com](mailto:nicolaslevit@gmail.com)



“Aceleración”. La conformación del grado es un amasado institucional en diálogo entre escuela, programa y familia.

Trabajar con niños con sobreedad, la única “enfermedad” que se contrae en la escuela, ironiza Ricardo Baquero, sirve de categoría para sintetizar los sujetos con los que me tocaba trabajar. También reivindico, aunque hoy se discute, la que inventó Winnicott: “niños difíciles”. Trabajar con niños difíciles me lleva a transitar una gran cantidad de malestares en la posición profesional que en muchas ocasiones conducen a *impasses* en el vínculo educativo. ¿Cómo no quedar atrapado en la impotencia? En el “a mí no me formaron para esto”

Trabajar en Aceleración es hacer equilibrio en un cronómetro de la prisa. Los sujetos llegan representados por significantes de la urgencia: “tiene diez años, tiene que alfabetizarse ya”; “tiene 12 años y todavía está en cuarto grado”, se entra en la lógica del “algo hay que hacer”, cuyo efecto institucional es el de ponerse a correr, como efecto también, la propia función es tomada por este discurso quedando bajo esa lógica que el amo establece para que las cosas marchen: “no detenernos demasiado tiempo” e ir “sacando rápidamente las situaciones”. Si bien, como agentes de Aceleración podríamos ir despejando aquellos significantes de la prisa, lo cierto es que el dispositivo en sí resulta funcional a esa urgencia. En muchas ocasiones nos encontramos en esa operación de aclarar que Aceleración, actualmente, no responde a la semántica del apremio, si no, en todo caso, de los efectos que suceden con muchxs de nuestrxs alumnx: a la luz de su propia trayectoria terminan aprendiendo muchas cosas en poco tiempo, allí la aceleración. Sin embargo, en muchas ocasiones estos encargos de la urgencia por el aprendizaje terminan operando en mí como demandas que debo cumplir ¿cómo dar lugar al deseo para restituir el lugar donde se agencia mi función?

Presentaré, entonces, un dispositivo que me permitió en muchas oportunidades salirme de los giros en falso, de malabarear las demandas y conseguir un lugar de deseo. Las llamaré Crónicas Escolares. La potencia que les encontré es que funcionan como superficie textual multifacética que la juega de diván y de espejo de las prácticas; de distancia y acercamiento con lxs alumnx. Escritos para no dimitir de la tarea y no quedar capturado en el imperante malestar educativo. También, puede que lo haga porque simplemente me gusta. A fin de cuentas no se necesitan vías legitimantes para este oficio. Aquí es donde entra Fernand Deligny, erigiéndose como faro que ilumina esta búsqueda. Cuando me encontré con *Semilla de Crápula* se me produjo una gran

identificación porque resultan de los primeros escritos que investigan sobre el lazo pero con una profunda preocupación sobre la voz estética. Sus ironías, sus aforismos ácidos, sus antiayudas, guardan una constante denuncia social sobre las desigualdades, las injusticias y la marginalidad. Fue como una condensación textual de toda una búsqueda, inclusive este congreso o encuentro con su nombre.

Las crónicas escolares o bien, lo narrativo, me funcionan como antídoto contra la urgencia, como modo de subvertir el tiempo. El pasaje del narrador al maestro y del maestro al narrador me permite pivotar la posición. No solamente el acto de escribir en sí, la circulación de las escenas retroalimenta las intervenciones, se hamacan entre esos dos lugares complementarios, cooperan a revestir simbólicamente aquellos agujeros enigmáticos que producen angustia en cada escena; poder compartirlos es salir de la soledad, una sublimación y por ende una llegada al cauce del deseo.

Antes de compartirles algunas de las crónicas quisiera subrayar la complejidad o el desafío que me encontré para organizar esta ponencia. Haber hecho todo este recorrido, supongo, debe haber generado expectativas por leer algunas de ellas. Por lo tanto, además de haber abordado algunos elementos teóricos que nutren la experiencia, en el mejor de los casos acabo de repartir unas gafas exigentes para leerlas. Entonces me pregunté si compartirlas al principio para no condicionar la lectura, pero luego me di cuenta que si abordaba lo teórico posteriormente iba a condicionar los efectos del texto para cada quién. Iba a empantanarme en la viscosidad que tiene el discurso pedagógico. Aquí comparto dos.

### **A mi trátame bien**

*El chirriar del timbre anuncia el momento triunfal de la salida. Mientras le recuerdo a Dylan que no se olvide el buzo, Candela se queja de Marcos que se está colando en la fila. Trato de devolverle lo absurdo del conflicto para un séptimo grado pero Román me grita en la cara que Brian se está llevando tres sándwiches y a él no le tocó ninguno. Inútilmente les ruego que se callen, todavía quedan tres chicas colgadas que tienen las carpetas arriba de los bancos y guardan sus útiles lentamente en la mochila mientras charlan. Soy un obrero al que le toca apurar a todo el mundo porque llegó el momento de izar la bandera, me sostengo en esa forma milica de pedir dos hileras para desplazarnos*

*escalera abajo hacia el patio y bajar rápidamente. Estamos de turno. Debo elegir dos chicas y dos chicos del grado para que bajen la bandera del mástil.*

*Llegamos al patio. Los grados van llegando, para que la ceremonia inicie debemos estar todos los grados presentes, en silencio. Sin embargo, los más pequeños juegan, corretean, gritan, se empujan. Mis colegas, con la última gota de aliento que dejó un largo día de trabajo, lanzan gritos derrotados de orden: "¿Ustedes saben lo que significa hacer una fila?" "Esto más que una fila parece una víbora" "Formemos rápido que yo también quiero irme a mi casa".*

*Mi compañera que también está de turno, se dirige al equipo de sonido para ir preparando la canción del arrío de la bandera. Enchufa el pendrive melódicamente pseudoprogresista, que, como un Sarmiento Andy Warhol, aloja canciones que hablan de los valores y la patria pero te hacen mover la patita.*

*Llega la directora. Se la ve enojada, realmente enojada. Parecía más furiosa con los adultos que con los niños. "Esther, callá a tu grado", "Cecilia, ¿Qué hacen tus alumnos?", "A ver si aprenden a poner un poco de orden". "Ustedes tres, vengan acá. Caminen. Por más que sean chiquitos y de siete años ahora van a aprender a respetar las normas. Hicieron un desastre en el aula. Vayan inmediatamente a ordenarlo ¡Ya! Vamos, caminen, caminen". Los tres niños se van caminando cabizbajos al aula.*

*Salgo finalmente a hacer el arrío de la bandera. En este momento debería estar sonando aquella canción amistosa y fraternal, la que cambia cada día. Pero no. Justo se había roto el pendrive, como si tuviera alojado un virus premonitorio.*

*-Mejor. Vamos a cantar "Aurora" acapella.- Ordena la directora. Nadie la sabe. Se lamenta por un instante y ordena que todo se haga en silencio.*

*Así como Yupanqui dejaba rechinar los ejes de su carreta para que el silencio no lo atormentara, un puñado de niños empieza a hacer silbiditos. Son aislados. Cuatro o cinco niños de toda una escuela de más de ciento cincuenta emiten unos pitidos débiles.*

*-¿Quién silba? ¿Quiénes son los desubicados?- Pregunta la directora*

*¿Quién silba? reafirma con mirada penetrante a lxs de séptimo grado.*

*-A ver, Vení Uriel- El alumno, ahora pudoroso y con las mejillas enrojecidas, pasa en frente de todas y todos.*

*-¿Tenías ganas de silbar? Dale, silbá.- Alumnos y docentes mudos, cómplices, espectamos.*

*-Dale, silbá para todos. Uriel nos va a silbar.- El niño ríe en la vereda opuesta de la impavidez. Entonces, como si cada silencio, cada pausa, fuera una invitación para inflamar la vergüenza del niño, arroja:*

*-¿Quién quiere que Uriel silbe?-*

*-Yo, yo.- Corean algunos niños tímidamente*

*Uriel no se había olvidado la técnica para silbar, en realidad se está comiendo la de Bruce Bolaños, de Matilda.*

*La directora se da cuenta de que el niño no iba a hacerlo, posiblemente tampoco haya sido su propósito. Entonces le pega tres palmaditas sobradoras en la espalda y dice:*

*-Dale, dale nene, tomatelá-*

*Repite la misma frase pero ahora dirigiéndose nuevamente a todo el alumnado, diserta "Recuerden respetar las normas, la tolerancia, la solidaridad, los valores patrios, el reciclaje, la resiliencia, el mundo, los alrededores, el día de mañana, bla, ble, bli; Nos vemos maña.."*

*Uriel vuelve cabizbajo con todos sus compañeros pero antes de llegar, se infla el pecho, gira su cabeza hacia la directora y lanza:*

*-A mi tratame bien-*

*No logro identificar inmediatamente el alcance de su frase, lo dijo algo bajito pero verifico la recepción del mensaje porque ahora sí, el silencio es absoluto.*

*La directora mira de reojo, se detiene un milisegundo a ver si efectivamente había escuchado bien, decide ignorarlo y retoma "Acuerdense de traer la plata para mañana que hay kios.."*

*-A mi tratame bien-. repite mi alumno, ahora con menos vacilaciones.*

*-Si si y vos también tratame bien. Hasta mañana para to...-*

*"Sí pero vos no me estás tratando bien. A mi no me digás tomatelá." Se anima Uriel con ojos de dique rebalsado.*

*-Hasta mañana para todos" dictamina M como cierre del día.*

### **Fragmento de "El niño en la ventana"**

*No era la primera vez que estos dos se peleaban o se disputaban cierto lugar de poder. Era usual verlos competir por ver quién la bardeaba más. Si Huguito puteaba a la directora, Tato tiraba todas sus carpetas por la ventana. Si a Huguito lo venía a retirar anticipadamente alguien de su familia, Tato se quejaba porque quería la misma sanción "para mi es un premio irte de la escuela". Si uno discriminaba y basureaba a algún compañerx, coalicionaban hasta que se cansaban y terminaban peleándose entre ellos. Pero esta vez fue diferente, Huguito quedó en el piso, frente a la mirada de todxs. Por mi parte, tuve que separarlos con mi cuerpo para que dejen de pelearse. Los re cagué a pedos. Todes, inclusive Tato y Huguito estaban mudos. Sabían que cuando me ponía a cara de perro se habían mandado alguna inadmisibile. Sin embargo, recién ahí pude volver a recuperar la autoridad, cuando el daño ya se había puesto a trabajar.*

*Salieron al recreo, Tato se fue corriendo a toda prisa en dirección al patio con su frase de cabecera: "El que llega último es gay" pero Hugui se quedó con máxima furia estaqueado a su silla sin importar la orientación sexual que le confirieran los amantes de aquel apasionante patriarcal juego infantil. Me acerqué a su banco. "Hugui te quiero decir..." pero ni bien dije eso, comenzó a pasar su birome*

*a través las varillas metálicas que forman el debajo del banco generando un sonido de rallador cumbiero en cámara lenta, un timbre chirriante y molesto que usaba a menudo como arma silenciadora de lo insoportable. Una vez más fue imposible comunicarnos.*

*“Buenas tardes, profesor. Hoy Hugo no irá a la escuela. Está con dolor de panza”*

*A Tato quiero preguntarle lo menos posible por sus cosas personales porque en cada pliegue de su intimidad anida una tragedia. Son de esos pibes que me ponen muchas veces en una encrucijada binaria; a veces me voy por el camino de ubicar todos sus actos en el guión del desamparo social y familiar y por tanto, justifico cada cosa que hace. Me olvido de mirarlo como mi alumno y solo veo su cuerpo como una hoja de calcar que intenta reproducir la silueta de la infancia en un cuarto todo oscuro. Entonces, me sumo al encabezado del enunciado masivo: “Pobre, no trajo el cuaderno”, “Pobre, no tiene lapicera”, “Pobre, putea todo el día”, “Pobre, cagó a piñas a su compañero” y me torno aborreciblemente naif, como si su vida fuera de la escuela le otorgara un saldo infinito de piedad.*

*“Buenas tardes, profesor. Hoy Hugo no irá a la escuela. Le sangra la nariz”*

*Otras veces me sucede lo contrario. Me voy por la otra senda, la que sé que me corresponde transitar. Entonces lo trato como a todes les estudiantes. Deposito expectativas, trato de alcanzar los objetivos dictados por el Diseño Curricular, pero me agoto, me fastidio, no puedo con el deber ser y vuelvo a depositar todas mis ilusiones en endogámicas soluciones que tanto me sosiegan: “Pobre.. Lo quiero adoptar”.*

*“Buenas tardes, profesor. Hoy Hugo no irá a la escuela. No descansó bien anoche”*

*Todo se pone tan difícil. Leerles un cuento, hacer una puesta en común, charlar o sentarme dos minutos en el recreo resultan odiseas inalcanzables. Entonces pienso que con Tato no se puede y coqueteo con abrir un kiosco, ese rubro alternativo que solemos endosarles a colegas que desdeñamos. Me pongo jodido: escribo en cursiva en el pizarrón aguardando a escuchar “Eh profe yo no sé esa letra” para contestarle “Deberías” y soy seco, exigente, duro y deseo que*

*no venga más a la escuela. Fantaseo con lo armonioso que sería el grado sin él y todos los logros que podrían llegar a conquistar sus compañerxs. Entonces, al otro día, llego una hora más temprano a la escuela a modo de disculpa.*

## CAPÍTULO II. CONSPIRACIÓN DE LA TOS Y MOVIMIENTO TURBULENTO. UNA CONVERSACIÓN ENTRE MARIE BARDET<sup>38</sup> Y CAMILLE LOUIS<sup>39</sup>.

Durante el III Encuentro Internacional Fernand Deligny, Marie Bardet y Camille Louis se juntaron para conversar del libro de esta última, titulado “La conspiración de lxs niñxs” recientemente publicado por la editorial Cactus, estableciendo relaciones con los aportes de Deligny. Presentamos aquí la desgrabación<sup>40</sup> de esa conversación editada.

**Marie Bardet:** La presentación del libro de Camille Louis, *La conspiración de lxs niñxs* nos convoca a pensar cierto entramado entre la filosofía y la dramaturgia, que marca su recorrido. A su vez, quisiéramos hacer de la lectura de este libro una ocasión para retomar algunas de las preguntas que nos trae, o que nos provoca, leer a Deligny. En este sentido, se trata menos de hacer de Deligny un objeto de estudio, que de relevar algunas de sus provocaciones hacia nuestras prácticas, y que resuenan hasta el día de hoy.

Por un lado, nos interesa conversar en torno a la cuestión de la conspiración que está en el título, y por el otro, la cuestión del movimiento. La primera línea, la encontramos en Deligny, en *Lo Arácnido y otros textos*: “*Que pena que el hombre al elaborar sus mitologías, no haya situado al cielo en el centro de la tierra. Siendo el último en llegar, se hubiera vuelto discreto, tímido, respetuoso. Viendo por todas partes, en todo vegetal, en*

---

<sup>38</sup> Marie Bardet es doctora en filosofía (Paris 8) y en Ciencias Sociales (UBA). Se desempeña como docente-investigadora de la UNSAM. Su investigación desplaza las fronteras entre filosofía y danza, prácticas somáticas y escritura. Ha publicado los libros *Pensar con Mover* y *Perder la cara* (Cactus). Dirige la colección Pequeña Biblioteca Sensible de Editorial Cactus.

<sup>39</sup> Camille Louis es filósofa, dramaturga y activista junto a personas exiliadas. Ha enseñado en las universidades Paris 8, Paris 7 y del Rosario en Bogotá donde hizo un postdoctorado. En 2009 co-creó con Laurie Bellanca el colectivo interdisciplinario [kom.post](http://kom.post) con el cual multiplica creaciones en numerosos países. Es dramaturga y asociada a distintos teatros, principalmente en Francia y Bélgica donde ha creado una «escuela experimental». Su primer libro, *La conspiration des enfants*, se publicó en octubre del 2021 en ediciones PUF y fue publicado por la Editorial Cactus en septiembre de 2023. Su próximo libro *La fabrique des yeux secs* está previsto para 2024.

<sup>40</sup> Agradecemos a Ana Laura García, Noelia Benedetto y Flor Sandoval por su gran ayuda a que esa conversación esté ahora como texto.



*todo animal, un predecesor: le ha sucedido por otra parte, que piense de esta manera, pero casi furtivamente, arrastrado por la moda del proyecto pensado, cuya utilidad parece innegable. Y he aquí que vacila, se recompone pero ahora su andar es inseguro, tambaleante. ¿Y cómo podría ser de otro modo? Lo innato está agotado, atrofiado, no tiene más que pulmones, cuando le harían falta branquias: Oír... ya no es capaz de eso. Escucha. Se escucha pensar; pero oír es distinto de lo puede decirse”.<sup>41</sup>*

Con esta propuesta percutiva de Deligny al invitarnos a pensar el oír cerca del “ouïe”, - porque en francés “ouïe” es a la vez la capacidad de oír o la facultad de oír, y las branquias, nos vamos a adentrar para pensar la conspiración. Y para pensar la conspiración, antes de entrar más en el libro, queremos retomar este concepto que veníamos pensando ambas, en distintos lados. Primero plantearlo desde una situación, vinculada a la pandemia: Dando la clase por *zoom*, en UNSAM/EIDAES terminaba casi todos los encuentros casi sin respiración; además de las ganas de llorar cada vez que cerraba el *zoom*, me quedaba con la respiración corta. Lo que me hizo pensar en que tal vez en el aislamiento que nos tocó (y que sigue siendo importante pensar lo que nos ha hecho durante esos 2 años y lo que nos sigue pasando con esto), podemos analizar que lo que muchas veces ha sido pensado como una falta de contacto, también lo podemos entender de otra manera, o con un cariz más: a través de esta ausencia de contacto lo que nos teníamos era la posibilidad de “con-spirar”. Que no quiere decir que sea una respiración común, al unísono, o armoniosa, sino que cuando estamos juntxs, en un mismo espacio para hablar y escuchar(nos), algo se acompasa de nuestra respiración. Y por la pantalla, tal vez no era tanto ese contacto cuerpo a cuerpo lo que nos faltaba (con el riesgo de reducir el cuerpo a su extensión cartesiana), sino que lo que nos faltaba era en esa frecuentación de los cuerpos, la posibilidad de la con-spiración. De respirar, es decir oírnos, con branquias al mismo tiempo en un mismo lugar.

He aquí que el libro que sacó Camille el año pasado se llama “conspiración”, entonces la primera zona de conversación que quiero abrir es ¿Por qué o cómo se arma la conspiración de les niñes? ¿Qué viene nombrar esta conspiración?

---

<sup>41</sup> Fernand Deligny, *Lo Arácnido y otros textos*, ed. Cactus, Buenos Aires, p.49

**Camille Louis:** la conspiración se usa efectivamente aquí en el sentido de *respirar con* alguien. Quería aclarar, antes de todo, este punto: este libro, no es sobre Deligny, sino que creo que lo escribí con Deligny, tomando de sus prácticas de *estar con* niñas y niños, una manera muy sencilla de acercarme de ellxs, no como si se tratara de un objeto a analizar y observar, sino más bien, con la sensación que hay, aquí, con ellxs, un lugar necesario desde el cual podemos mirar nuestro mundo común de manera diferente. No con la idea pre-construida de que sería una “mirada infantil” que, nosotrxs, lxs más grandes, tendemos a asociar con ingenuidad y simplificación. Pero con una confianza, una manera de fiarse, muy en serio, en los modos de experimentar el mundo que desarrollan esxs niñxs que llamamos “especialxs”. Creo, con Deligny, que lo que tienen no es un “defecto *especial*”, pero sí es una *especialidad* - en el sentido de experticia - que les hacen experimentar el mundo al mismo tiempo que redistribuyen y “desordenan” las condiciones de lo que llamamos “experiencia”. Las dos condiciones para experimentar son el espacio y el tiempo. Pero en nuestra racionalidad gobernada por la dinámica del proyecto, el tiempo se ha reducido al ritmo de las emergencias, y el espacio no se habita: solo se cruza por temas de utilidad. Esxs niñxs enseñan cómo re-habitar la tierra, cómo cuidar de detalles, cómo cortar las líneas directas para desviarse por la señal de un árbol o de un pájaro. Despliegan también una relación con la temporalidad que nos hace mucha falta, nosotrxs que estamos corriendo siempre, y, para mí, es una de la gran enseñanza que tiene Deligny de esas niñeces: la de un tiempo estirado, sin finalidad y con la posibilidad de habitar sin correr, ensanchando las coordenadas del espacio y el tiempo.

Esxs niñxs entonces ponen movimiento en lo que parecía inamovible, reabren la circulación, hacen circular el aire y la posibilidad de tomar el tiempo de respirar.

Así, en mi libro, la conspiración fue al mismo tiempo la posibilidad de respirar juntas y de percibir esta posibilidad de los seres y los modos de ser que pensamos como de aliento débil. Las niñas y los niños de los que hablo en el libro están todxs enfermxs, porque tienen una enfermedad en común que se llama “saturnismo”, que viene por la contaminación de los pulmones por el plomo. Así estxs trxs niñxs que seguimos en el libro, están enfermxs, y tienen su manera de respirar con la enfermedad: están tosiendo todo el tiempo. Esta respiración que puede ser defectuosa, al final, es una respiración que nos instruye en muchas cosas. Porque el hecho de que esxs niñxs no puedan respirar correctamente, de manera “normal”, nos hace ver que quizás es el ritmo del mundo y su falta de respiración lo que no tenemos que seguir más. La respiración,

cortada por la tos, de esxs niñxs nos habla más de la enfermedad del mundo en el que estamos viviendo que de su enfermedad.

Escribo la historia de tres chicas y chicos: Anna, Ashkan y Julia. Cada uno y cada una tiene una manera particular de vivir esta enfermedad del saturnismo e intento ponerlos en relación entre ellos, aunque normalmente por ser quienes son (una niña afectada por autismo, un niño refugiado que llamamos “menor no acompañado”, una niña de la comunidad Rom<sup>42</sup>) no deberían encontrarse. Esto me permite subrayar un vínculo entre mi intento y el título de este encuentro que es “Asilar lo humano”: vivimos en una sociedad hecha de fronteras y que separa “los casos especiales”, de la comunidad mayoritaria por cierto, pero también cadx unx de cadx unx. Tenemos dispositivos para asilar lxs enfermxs, como para asilar lxs refugiadxs, pero olvidamos que, para cadx unx, se trata de asilar lo humano. Se trata de “asilarnos” el mismo tiempo que “asilamos” a otrxs. Lo que intento hacer con esta conspiración es la posibilidad de respirar juntxs *a pesar de* las fronteras que separan lo sano de lo enfermo, lo normal de lo extraño, lo fuerte de lo frágil. Quiero considerar las posibilidades de respirar y vivir, no *a pesar de* la fragilidad sino más bien *con* esa fragilidad. Una fragilidad que es común y que reconstruye un tipo de comunidad capaz de destituir la sociedad capitalista de la fuerza y de la performance.

En el libro entonces, cada unx de esxs niñxs tiene una identificación diagnosticada que hace que deban encerrarlxs. Anna es diagnosticada como autista, y la manera en que los profesionales médicos quieren ayudar es encerrarla en un hospital y no dar importancia a cómo ella encuentra sus propios recursos para habitar la enfermedad. No para salir de la enfermedad, sino para inventar un modo de vida que se hace dentro de la enfermedad.

Ashkan tiene que vivir el destino reservado a los “menores no acompañados”, entendido como una categoría en Francia y Europa que establece un estatuto particular para las personas migrantes menores de edad lo cual establece un tratamiento especial para las “gestiones” de las migraciones en Europa. Aun cuando se dice que se busca acoger a este grupo de personas se les termina encerrando en estructuras que son hechas *para* ellas pero *sin* ellas.

---

<sup>42</sup> Comunidad gitana.

Tanto a él, como a Anna o la tercera persona también, Julia, que es de la comunidad *rom*, se lxs quiere hacer entrar en una casilla: ordenada por la policía y la política que se vuelve policía, en Europa. Lo que intenté, y tiene que ver con “asilar lo humano”, es “crear las condiciones para que una existencia sea posible”, tal como lo plantea Deligny. Para eso se trata de reconocer dónde está la existencia, no es un individuo, con su identidad identificada, que tiene que ser sanado o salvado. Sino que es siempre alguien que ex-iste, además de su propia identificación. Por lo tanto acompañar las existencias, asilar lo humano, no es ayudar a este “tipo” de chicxs sino crear las condiciones para que la gente pueda moverse en su trayecto de vida y de existencia.

Por todo esto, la conspiración fue una manera de empezar a escuchar que hacen lxs niñxs, sin diagnosticarlx, sin explicarlx, sino de prestar atención a cómo nos cuentan las posibilidades de un mundo desastroso. Ver cómo su manera de hacer con su enfermedad en este mundo nos permite ver nuevas maneras de con-vivir y de conspirar juntxs.

**Marie Bardet:** para entender esa conspiración que se figura a lo largo del libro a través de la tos, les voy a leer un fragmento del libro de Camille:

*Pero bajo un resto de ceniza que se quería olvidar, una niña sin sueño se pone a toser.*

*Unx niñx tose, diez niñxs tosen, dieciséis niñxs tosen, algunas familias tosen, lxs bomberxs tosen, las familias de lxs bomberxs tosen, lxs inspectores laborales tosen, lxs periodistas tosen, lxs agentes de mantenimiento tosen, lxs guardaparques tosen, lxs guardacostas tosen, lxs perrxs tosen, las palomas tosen, lxs manifestantes de chalecos amarillos, verdes o negros tosen, lxs policías que lxs bombardean con gas lacrimógeno tosen, las personas viejas tosen, el niño sudanés a quien le incautaron, junto con sus cosas, sus medicamentos contra el asma, tose, los gatos vagabundos tosen, lxs marinerxs tosen, los peces de los mares-prisiones y de los mares-cementerios tosen. Más que un pueblo, es todo un mundo, múltiple, mezclado, el que tose y crea una disonancia rechinante, tan insoportable al oído como la ceniza que pica a los ojos. Cerramos los párpados, tapamos las orejas y sellamos los tímpanos tras haberlos hecho explotar bajo los himnos cantados a pleno pulmón.*

*Mecida por la imagen tranquilizadora de las llamas domadas, Francia se duerme, Grecia se duerme, Europa se duerme, el mundo se duerme -pero otro mundo continúa tosiendo-. En una misma tos, en un mismo estertor, ese mundo mezclado ya hace que se encuentren pulmones de lxs niñxs contaminadxs y “pulmones del planeta” devastados. Después del bosque griego, comienza a quemarse la selva amazónica.*

*En el frente de la escena, los autores del drama distribuyen los papeles: el presidente francés, habiendo ganado el título de vencedor de los incendios (tanto de monumentos como de vidrieras quemadas por los revoltosos), da lecciones al presidente brasileño, que habría “quebrantado las reglas medioambientales” que Francia, por su parte, respetaría al pie de la letra. Unx niñx tose. Sobre las pantallas, se ve que desfilan las imágenes de los “bosques” en llamas: de la isla de Eubea al Estado de Mato Grosso, del bosque de Agrilitsa al tropical de Brasil, pasando por el que constituía el techado de Notre Dame. Unx niñx tose. Aparecen luego escenas de reunión en los lugares simbólicos donde los diferentes gobernantes han convocado a los pueblos a llorar juntos, por duelo nacional, la desaparición de los bosques, naturales o fabricados. Unx niñx tose. Por último, llegan los episodios de la extinción y la reconstrucción cuyas imágenes, desde el continente europeo al sudamericano, se reconocen como equivalentes. Mismo cielo lleno de humo agrietado por los aviones del ejército, mismxs soldadxs del fuego, mismxs “jefxs militares” y jefxs de Estado anunciando la salida de la crisis, los planes de salvataje y el retorno a la salud de las naciones y de su mundo. Unx niñx tose. “Reconstruiremos esta catedral”, dice el presidente Macron. Y mientras que el gobierno “solidario” llora la pérdida de los árboles griegos y brasileños, mientras condena a quienes los sacrifican en nombre de la economía, sonrío al ver depositados, sobre la plaza contaminada, 1300 robles centenarios que extrajo Groupama de las 20.000 hectáreas de bosque que las “aseguradoras creadoras de confianza” poseen en el Eure6. Unx niñx tose, diez niñxs tosen, centenares de niñxs tosen y, desde su noche sin sueño, velan. Velan y ven todo lo que lxs organizadores del drama barren a los costados.<sup>43</sup>*

---

<sup>43</sup> Camille Louis (2023) *La conspiración de lxs niñxs*. Ed. Cactus, p.17.

Esta tos de la conspiración que va a atravesar todo el libro, es una conspiración que no convoca una gran y plena salud armoniosa, sino esos pulmones, o más bien esas branquias, que desarrollan esos niños mientras van tosiendo.

El segundo aspecto que teníamos ganas de compartir hoy además de la conspiración es en relación con el movimiento y esta vez no vamos a citar un fragmento de Deligny, sino a retomar una práctica, la práctica del trazado, de trazar las “líneas de errancia”. Donde las personas adultas que trabajan con esos chicos autistas en ese pueblo del sur de Francia, empiezan no “lamentando” su imposibilidad de comunicación, sino que empiezan a trazar sus trayectos.

Cuando trazan en esos papeles, con esos grafitos los trayectos de esos niños con esa intuición de Deligny y de todo el colectivo que con él trabaja trazando esos trayectos, con la confianza de que iban a poder entrar en contacto *con algo* a través de este trayecto, una de las cosas que a mí me impactó viniendo de la danza o del movimiento, como una manera de pensar el mundo y la política de los cuerpos, es que había encontrado un dispositivo, una propuesta, una intuición para hacer un registro del gesto, para poder trazar algo de lo que no se puede necesariamente “poner en palabra” pero que sí, hace a modo de contacto, entre aquellos modos que tenemos que movernos juntos, que no quiere decir en armonía.

En estas “líneas de errancia”, a su vez, nos encontramos con un problema, nos encontramos con una inquietud que es el riesgo de hacer del movimiento un ideal: si cada vez que algo se mueve hacemos una fiesta, o cada vez que algo se detiene una tristeza, o de pensar que el dinamismo en sí es bueno. El movimiento es más bien un concepto en disputa más que una gran fiesta cierta, entre *Lo arácnido* y *La conspiración de los niños*: si pensamos en los movimientos migratorios que son los movimientos desde los cuales piensa Camille, y escribe, es bastante llamativo, que la prohibición del movimiento va de la mano de la obligación a moverse. La organización del trabajo golondrina, es al mismo tiempo, en las relaciones entre países, una prohibición de circulación, porque no podés ir más allá, pero un forzamiento de que tenes que ir allá para trabajar. El doble imperativo contradictorio (*doble bind* para retomar el término de Spivak para hablar de lo subalterno): “circulá, pero quedate acá”; “tenés que moverte pero también, tenés que parar de moverte”. Esto nos da un indicio de que esa paradoja está atravesada por contextos situados, y entonces el movimiento no tiene un valor moral, o positivo necesariamente, siempre de la misma manera. Forzar e impedir el

movimiento va de la misma mano de la gubernamentalidad. Eso para alguien que viene de la danza es algo que puede impactar tanto con Camille, como con la lectura de Deligny. Porque, en algunas prácticas llamadas “de danza”, se vuelve evidente que mucho se mueve cuando no nos movemos, o que hay en la inmovilidad una posibilidad de ir *ensanchando* los movimientos, los “apenas gestos” incluso cuando aún no hay un desplazamiento.

Esa tensión es la que tenemos ganas de traer, incluso como una hipótesis de lectura del libro de Camille, es que va a aparecer una distinción entre la detención y la inmovilidad.

Sí, a Camille la inquieta en el relato los momentos de detención, pero puede haber mucho movimiento en esa inmovilidad. De la misma manera, en las líneas de errancia de Deligny esos circulitos muchas veces se trazan como un movimiento allí donde hay una inmovilidad. Esa habilidad de percibir un movimiento allí donde aparentemente nada se mueve, podríamos decir que es un arte de Deligny: el arte de percibir aquello que tiembla, o algo que “turbula”. Podríamos hacer un verbo, “turbular” como lo turbulento. Lo que va “turbulando” se puede asociar a lo que acaba de nombrar como ex-istiendo. Podríamos decir, de la mano de Deligny, que es aquello que escapa en su movimiento inmovil al proyecto pensado, entonces en esa paradoja yace y se ensancha esa posibilidad de ir percibiendo todos los “apenas gestos” que no son detenciones. Insisto en ello, porque en muchas de nuestras prácticas, de nuestros encuentros, de nuestras reflexiones, tendemos a tener horror con la inmovilidad y fiesta con el movimiento cuando a veces se desplaza algo que no mueve nada. Y a veces está aparentemente inmóvil algo que está turbulando.

**Camille Louis:** lo que traes desde la danza, yo lo pienso desde el activismo sostenido que tengo con las personas en migraciones (particularmente en Europa) que viven (o sobreviven) una situación cada día más difícil. Es desde este punto de enunciación que intento acercarme a la distinción, que tu hacés de manera muy necesaria, entre detención e inmovilidad. Eso aparece en el libro particularmente con Ashkan, es decir con un niño que, al mismo tiempo, tiene que irse de su país y que, cuando llega en Grecia, donde no quieren que se quede, al mismo tiempo no dejan que se vaya: tiene que ser detenido en un campo. Este trayecto de tener que irse y de tener que quedarse, es la paradoja inmensa de la situación de migración hoy en Europa. Y aquí también se matan las condiciones de experiencia: no hay espacio entre el exilio permanente y el

“encampamiento”<sup>44</sup>, no hay tiempo entre la eternidad de la esperanza - dentro de un campo como dentro de la cárcel - del examen de tu petición de asilo, y la emergencia de las expulsiones repetidas. Las personas migrantes están privadas de sus existencias y les que llamamos “menores” ven sus infancias expulsadas de ellxs mismxs. No son niñxs, son migrantxs, son lxs que tienen que irse o que estar encerradxs.

En este libro traté de dar un paso más que el de la filosofía política tratando las políticas migratorias, e intenté acercarme a cómo unx hace con esa imposibilidad de parar y la imposibilidad de moverse. Aquí viene la fabulación, es decir la posibilidad de inventarse salidas dentro del estar encerrado. Así lo hace la primera niña, Anna, con su imaginación; Ashkan también lo hace, en el sentido que doy a la fábula: la posibilidad de, cuando una cosa está parada, estirar sus posibilidades. Cuando una cosa se encuentra encerrada en los límites de su definición o de la existencia, ¿cómo se puede insistir sobre las líneas “de errancia”, o las líneas de un porvenir que se aloja en este presente sacrificado. Es lo que hacen esxs niñxz, lejos de oponer el movimiento y el parar, ¿cuáles son las posibilidades de moverse en una situación detenida? Y eso puede tener distintos aspectos: el hecho de inventarse salidas, con la fabulación en el sentido de la imaginación, pero también puede ser muy concreto: ¿cómo voy a poner algo de movimiento en un lugar encerrado?

Por ejemplo, Ashkan, forma parte de esxs niñxs que se encuentran en las “zonas de espera” en los aeropuertos donde se encierran a las personas que, cuando llegan a Europa, a una ciudad, no pueden irse del aeropuerto, pero tampoco pueden volverse a donde vienen. Tienen que esperar durante semanas, tres semanas es el máximo en una “zona de espera”, una sala sin nada, contemplando la espera. ¿Cómo hacen lxs niñxs para quedarse en esta situación que no es un lugar, es nada?

La manera en la cual a menudo, juntxs, pueden sobrevivir y existir, es hablarse, contar historias, inventar posibilidades y crear alianzas improbables. Improbables porque no tenían, ellxs, que encontrarse, pero esta “experiencia límite” lxs pone en relación y, al mismo tiempo, en situación de reconstruir un común fuera de las asignaciones de residencia. Para mi ese es un ejemplo de potencia mantenida que muy a menudo no miramos, porque siempre cuando trabajamos y actuamos cerca de vidas en exilio,

---

<sup>44</sup> Esta expresión retoma el concepto de “encampement” del antropólogo Michel Agier. el cual se refiere a colocar gente dentro de un campo de refugiados.



queremos denunciar esa situación. Creo que es tan importante acercarnos a aquello que se construye desde esa situación, nos permite distinguirnos de las lógicas policiales y de política de migración que, como dije, cancelan la existencia de esas personas, la infancia de esas personas y, al final, cancelan las personas como personas. Solo están percibidas como categoría identitaria y tenemos que cuidar no reproducir esto en nuestros escritos que tratan “de los migrantes”. Hay que trabajar para dejar aparecer caras, gestos singulares, historias especiales dentro de esta gran categoría “migrantes”.

Muchas veces estamos hablando de lo que hacen o se debe hacer delante de ellxs, pero es muy raro que escuchemos lo que hacen, cómo lo hacen, y de qué manera no son solamente víctimas de un sistema político terrible, sino también actores de su propia vida, cómo encuentran energía y recursos para seguir. Se opera un desplazamiento de un análisis de lo que se ve, a la escucha de los gestos que hacen a una vida posible. En eso, le debo mucho a Deligny: no quejarse de la imposibilidad de la comunicación, sino acercarse al lugar del movimiento y trazar la manera en la cual habitan este silencio. Esa posibilidad de dejar la mirada soberana de quienes supuestamente pueden pensar (adultxs), para entrar en conversación al nivel de las fragilidades y de las vidas más pequeñas.

**Marie Bardet:** Voy a leer un momento de la fabulación de Camille, en esa detención no detenida:

*Al mirar a sus compañerxs que volvían del mar trayendo los fragmentos con los que se puede jugar en tierra, Ashkan recuperaba la respiración. Esa mañana en Lesbos, convertida en la isla de una Europa perdida y de un mundo que se ha exiliado de sí mismo, Ashkan se acordaba de todo. Su mirada, sin embargo, no volvía hacia atrás, hacia la forma retrógrada de un pasado que solo existe en el registro mórbido de lo congelado. La memoria que convocaba no tenía la pesadez de las monumentalizaciones que cargan sobre nuestros hombros la piedra de los recuerdos que nos hundén. Esta memoria densa y ligera, contradictoria y circular, no aplastaba el presente abajo del pasado. Por el contrario, los recogía a ambos, y al mismo tiempo llamaba a los futuros que se habían abortado. A lxs niñxs cuyo futuro se decía totalmente trazado, podía devolverles los pasados que, aunque recubiertos y ahogados, no habían sobrevivido solamente en la forma de los traumatismos propios de las víctimas*

*identificadas. Los pasados no pasaban, sino que permanecían en las memorias, que no solamente eran atormentadas por ellos, sino que se volvían también actrices de su permanencia. Ni pura víctima, ni puro héroe, Ashkan se convertía en el actor singular de una rememoración que le devuelve duraciones a los vivxs.*

*Sentado sobre su pequeño trozo de isla, Ashkan miraba derecho hacia adelante, y mirando a lxs otrxs niñxs, desafiaba el porvenir con la potencia de un recuerdo invertido. Ante la nostalgia de la pérdida -de sí mismo, de su país- a la cual lo conducían sin pausa lxs adultxs que se había cruzado, prefería la energía de la recomposición y de la invención. Él, que no poseía nada y a quien las instituciones encargadas de la acogida de lxs niñxs exiliadxs no le daban nada, tenía en realidad entre sus manos la riqueza de un “tesoro perdido”. Detentaba, sin propiedad, un mundo mezclado y en movimiento. Un mundo que venía y que él veía venir así como discernía su porvenir. No lo percibía a la manera del espejismo azulado que hacen bailar los desiertos ante los ojos de los sedientos. Su visión de futuro era concreta y estaba dotada de una materia singular que la volvía palpable y tangible.”<sup>45</sup>*

Decido cortar la cita en estas palabras “palpable y tangible” para volver a pasar por esa paradoja del desplazamiento, pero que en esta fabulación y con-fabulación se vuelve una paradoja del tiempo: el pasado no queda solamente en el imaginario del atrás. Y esa inversión, o la posibilidad de disociar la evidencia de que el pasado está atrás, y el futuro está por delante, para mi hace complicidad con lo que Silvia Rivera Cusicanqui trae desde su experiencia en Bolivia de un pensamiento andino donde el pasado está adelante porque es lo que ya vimos, y el futuro está atrás porque es lo que aún no hemos atravesado. En esa inversión, o en ese disociar más bien, aparece no solamente la cuestión de lo visible, sino también de lo palpable, y eso sería como un tercer aspecto que me gustaría abrir: la insistencia de que no se puede pensar sin cuerpos, sin lo tangible como alianza necesaria y permanente con lo que vemos. Como nos toca y como tocamos aquello que describimos como algo visual. Hay todo el tiempo, en esa materialidad sensible que emerge a lo largo del texto y del libro, en esa fabulación con la materialidad sensible, un llamado a todo lo que se ve y lo que se toca. De ese tocar de Ashkan, que está recogiendo objetos y arenas, cenizas, maderas quemadas, pasamos a

---

<sup>45</sup> Camille Louis, *Ibid.*, p 135

una escena al final del libro en el que esos niños juntos hacen un castillo con las cenizas. Allí se entrena lo que Camille llama la “*musculatura fabulatoria*”, lo que ancla devuelta el libro en ese hacer dramático de la materialidad de los cuerpos.

Entonces, ¿cómo podemos pensar ese ejercicio de la teoría y de la escritura conceptual? ¿Cómo podemos pensar la escritura conceptual y la escritura filosófica como una recolección más que como una elaboración abstracta? Una teoría que permite recolectar las experiencias. De hecho, cuando leemos a Deligny no estamos leyendo una teorización *sobre* sus prácticas sino una recolección, que no deja de ser un gesto infantil, que nos vuelve cada vez que vamos a la playa y recolectamos conchitas. Así podemos abrir la pregunta o el imaginario de una filosofía que se hace recolectando experiencias o pedazos de cosas extrañas encontradas en el camino.

También me interesa pensar una tercera capa a esa tangibilidad de la fabulación; la filosofía como recolección, pero también preguntarnos por el rol, el lugar y el modo en el que se hace institución. Estamos aquí reunidos en una Universidad Pública del Conurbano bonaerense, y podemos preguntarnos cómo las instituciones pueden ser también un lugar de recolección de pedazos de cosas extrañas encontradas en el camino, y de recolección de experiencias que ponemos a trabajar conjuntamente en las aulas, en el campus, y sus afueras.

Asimismo me importa pensar ese hacer docente, ese hacer de investigación-docente que nos toca en este lugar, y ese hacer estudiante con el que nos encontramos cuando estamos acá, como un modo de recolección que, a la vez, que instituye en esa recomposición de lo recolectado, destituye algo de un modo de hacer. Pensar a la universidad como ese gesto de institución que destituye permanentemente lo que se presupone que es ser docente, lo que se presupone que es ser estudiante, lo que se presupone que es ser investigadora.

**Camille Louis:** En mi manera de recolectar, que también es un trazar, no se trata de hablar de, no se trata de explicar, se trata más de dejar ver cosas o posibilidades que generalmente no se ven porque son detalles, son menores, son pequeñas. En mi práctica de filósofa y dramaturga, yo siempre doy interés a lo que está en el borde de la imagen central, así que lo que me interesa recolectar son los saberes que pueden dar sabores a nuestra manera de vivir en el mundo, pero que son sabores profanos, que no

tienen su lugar en la universidad, o la academia, pero son saberes que necesitamos para poder seguir viviendo en un mundo que se pierde. Los saberes o las experiencias de las que hablé y estudié son particularmente experiencias que no se conocen, que no se ven porque el poder no quiere este tipo de experiencias porque son experiencias en las cuales gente muy distinta comienza a actuar junta. Es lo que el poder odia, odió y odiará.

Cuando las personas empiezan a organizarse y actuar juntxs sin una teoría, o ideología, solamente porque hay que actuar, porque hay que hacer, sin proyecto. Aquí el poder no había planificado lo que iba a pasar y aún menos la manera de contrarrestarlo. Aquí el poder, aunque sea de manera muy breve, empieza a temblar y, para mí entonces, aquí hay un intersticio que podemos explorar.

Yo vivo en Grecia, y ahí hay muchas experiencias que inspiran mi escritura, muchas experiencias que se llaman “iniciativas solidarias”, que son modelos sin modelo, pero experiencias muy hablantes de maneras de hacer un común y de hacer una política desde la base de los gestos sin el gran modelo del sistema que tenemos que construir. Son experiencias que instituyen un espacio común, que es un término que tomé del filósofo francés Merleau-Ponty cuando escribió: “instituir es solo dar tiempo a las experiencias”. De nuevo, se trata aquí de estirar cosas hechas para realmente trazar lo más que se pueda. Y esto es una institución, no la institucionalización, sino solamente armar un lugar para dar duración a las experiencias que tienen que proseguir. Esta manera de retomar saberes menores para ponerlos en el centro de nuestro pensamiento, para mí, es también lo que ocurre con este desplazamiento cerca de lxs niñxs. Escuchar, retomar maneras de ver y de vivir, no para analizar los márgenes, sino para realmente tomarlos como nuestros y nuestras mayores docentes, por su manera de toser, o de moverse en su inmovilidad.

*En esta inversión de los papeles -tanto del “quien” y del “que”, como del “quien aprende” y “quien enseña”- se puede describir Mikros Dounias como una “escuela al aire libre”. El aire se renueva en común gracias a los aportes improbables de aquellxs que se singularizan a través de la fragilidad y la alteración de sus pulmones. Ellxs, por haber aprendido a respirar sobre un fondo de intoxicación, detentan la potencia de los corales y el saber de una corriente de aire a la que no se llama pero que viene. Aquí, el colectivo hecho de padres y madres aficionadxs y educadorxs tan singulares como en otra ocasión lo fue*

*Fernand Deligny, no debe “recuperar”, salvar o reeducar a lxs niñxs “problemáticxs”<sup>3</sup>. Lxs niñxs revoltosxs no son “puestxs en aislamiento” para que reciban un tratamiento particular; además ya no están aisladx, ni de sí mismxs ni de lxs otrxs niñxs nacidx aquí. Existen volviéndose lxs invitadx cuyos anfitriónxs reconocen que no son una carga, sino una necesidad. Sin esos más allá que incordian lo establecido, lxs pequeñxs y lxs grandes ocupantes saben que echan a perder las instituciones ajustadas al pequeño mundo como perderían la tierra, el mar y el bosque.*

*Al contrario de lxs habitantes que, desde hace mucho tiempo, han cerrado las puertas y los postigos de su hogar, lxs que eligieron vivir en este pedazo del mundo, en la punta de la isla, han conservado un contacto singular con lo que trae el mar. No han perdido ni de vista, ni de oído, ni de memoria, aquello de lo que “Egeo” no hablaba pero que el agua siempre ha dicho. Oyen el eco de lxs niñxs sacrificadx, no perciben al necesario salvador Teseo, sino la posibilidad de deshacer la dramática del salvador y lxs salvadx como la del sacrificador y lxs sacrificadx.<sup>46</sup>*

---

<sup>46</sup> Camille Louis, *Ibid.*, p. 230.

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

### III. I Autogestión pedagógica en la universidad. Una propuesta *arácnida*. Ana Inés Heras<sup>47</sup>

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

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

---

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

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

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

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

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

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





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



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



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



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

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

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

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

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



Imagen 6. Signos. Fotografía: Ana Heras.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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



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



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

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

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



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

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

## Bibliografía

- Bleger, José (2007; 32ª reimpression. Original de 1964). *Temas de psicología. Entrevista y grupos de aprendizaje*. Nueva Visión.
- Deligny, F. (2015). *Lo arácnido y otros textos*. Editorial Cactus.
- Heras, A. I. (2018). *Mutuo. Aportes del pensamiento de Sándor Ferenczi al análisis de grupos e instituciones*. Ediciones Incluir.
- Heras, A. I. (2019). Ferenczi's theory on power and its pollination to and within Latin America. *IMÁGÓ Budapest*, 8(2), 36-44.

Heras, A.I. (in press). Group work, autogestión and collaborative research in Argentina. A *theoretical and methodological framework to analyze the construction of power*. GroupWork Journal.

Lapassade, G. (1977 a). *La autogestión pedagógica*. Gedisa.

Lapassade, G. (1977 b). *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*. Granica Editor.

Pichón Rivière, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Nueva Visión.

Pichón Rivière, E. (1995). *Diccionario de términos y conceptos de psicología y psicología social*. Nueva Visión.

Pichón Rivière, E. (2008, 26ª reimpresión). *Teoría del vínculo*. Nueva Visión.

Sapoznik, A. (2021). *Cartografías de la errancia: un itinerario por los territorios del deseo*. Tesis doctoral en la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía.

### **III.II. Quebrantando clichés. Desandando configuraciones. Rafael De Piano<sup>48</sup>**

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

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

---

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

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

## Pensamiento diagramático, cliché, catástrofe

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

Preocupado por la producción y la creación, se aproxima al atelier y lo considera como un taller en el cual confecciona “una síntesis del tiempo” que organiza en tres momentos consecutivos: pre-pictórico o de preparación, diagramático y de emergencia de los colores y las luces (dar lugar a lo que nace). El pintor, de ese modo, se enfrenta en su práctica a las fuerzas del mundo.

La propuesta es intentar interrelacionar las situaciones en las que trabajamos a diario - los problemas-, con lo que ocurre con la pintura así concebida y desplegar una situación. El pintor, en primer lugar, se enfrenta con una tela en blanco; nos imaginamos que esta podría ser también nuestra situación al presentárenos un problema. Ante la tela en blanco, ante el caso nuevo, nuestra primera tendencia sería recurrir a clichés, a modos ya representados de actuar y pensar. Escribimos, pintamos, decimos aquello que tenemos ya pensado; dibujamos la casita esquemática, reproducimos. Esa es nuestra primera respuesta. Pero si no atacamos el cliché, no hay acto pictórico, no hay creación.

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

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

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

La catástrofe es fundamental, pero si sólo es padecida no hay cambio, tiene un doble sentido. Por un lado es destrucción de las posibilidades actuales ya pensadas, por otro es condición de creación de una nueva práctica.

Bacon no trata de pintar siluetas, cree que eso es una representación idealista del sujeto. Un cuerpo está permanentemente afectado por fuerzas no visibles; nosotros no vemos la ley de gravedad, no vemos la culpa, pero sí sus efectos. Vemos cuerpos doblados, vemos modos de pensar muy dogmatizados, vemos cosas que se repiten demasiado. Esos son los efectos de que ciertas fuerzas están operando sobre los cuerpos, deformándolos. El pintor toma esos puntos de deformación para volver visible lo invisible, las fuerzas del mundo.





Imágenes: Obras de Francis Bacon<sup>49</sup>

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

## Matías

Intentaremos operativizar lo expresado en relación a un joven que llamaremos “Matías”, quién es asistido desde la escuela especial en la escuela ‘común’.

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

---

<sup>49</sup> Técnica: pintura al óleo. De izquierda a derecha: “Autoretrato” (1971); “Autoretrato” (1972); “Autoretrato” (1973); “Papa” (1990); “Papa” (1989); “Papa” (1991).

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

#### **Pasemos al análisis:**

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

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

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

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

## Otra noción: exigencia de la situación

No hay una forma en la que deberíamos actuar, se trata de descubrir un poder hacer que tiene sentido desde la situación que estamos viviendo.

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

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

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

Advenido el caos, es a partir de partículas-signos, de gestos, que se podrían armar enlaces para constituir un diagrama particular en esa situación. Los padres de Matías dijeron: “Hay una psicopedagoga, otra cosa posible, un turno vespertino, otra comunidad”, y decidieron intentar. Todos ellos pensaron diagramáticamente.

En relación con la tarea profesional, nos podríamos transformar en aceleradores de diferencias al precipitar el caos cuando se hace necesario, para salir de la repetición que encorseta.

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

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

## **Aferrados a nuestros clichés**

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

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



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

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

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

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

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

## Bibliografía

- Deleuze, G. (2005). *Francis Bacon. Lógica de la sensación*. Madrid: Arena Libros.
- Guattari, F. y Suely R. (2000). *Micropolíticas. Cartografías del deseo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Guattari, F.(1976). *Psicoanálisis y transversalidad*. Siglo XXI.

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

### III.III esperar con nuevos innombres. Débora Chevnik<sup>50</sup>

Comparto algunos textos que escribí al salir de la guardia del hospital pediátrico donde trabajo. Fueron escritos entre 2020 y 2021, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Infancias y juventudes, en su pasaje por el hospital (me) conmueven, (me) interpelan. *Estar post guardia* solicita narraciones. Y darlas a leer.

Con emoción acerco seis textos Post Guardia a este III Encuentro Internacional Fernand Deligny.

#### Post Guardia 1

...que pirulita  
que menganito  
que la falta de límites  
y que qué barbaridad.  
Nada de hola tanto tiempo ni qué tal las vacaciones  
La jornada laboral amanece con el índice levantado  
Los colores de la noche se desvelan sin desperezarse  
La guardia no empieza. La guardia, (casi) siempre, ya empezó  
(Casi) siempre, están siendo las seis de la tarde en la estación más concurrida del subte  
(Casi) siempre está siendo una gran ciudad  
Alguien dice que dormían cucharita;  
que ella no parecía ni ahí de 13 y que él ya tiene 17

---

<sup>50</sup> Trabajo desde hace poco más de 20 años donde siempre quise trabajar, un Hospital pediátrico de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Como psiquiatra infanto juvenil, soy parte de la Guardia (área de urgencias del Hospital). Otros ámbitos muy queridos y relevantes de trabajo han sido el Programa de Atención Domiciliaria en Salud Mental de CABA (*AdoP-AdoPi*), la Radio La Colifata Salud Mental y Comunicación, y la Cátedra Teoría y Técnica de Grupos II en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (*Grupos Dos*). Durante la pandemia escribía textos ni bien salía de la guardia. Rápidamente comenzaron a publicarse en la Revista Adynata (<https://www.revistaadynata.com/>). Gran lugar de acogida esa trama de textos, imágenes, afectos y sostén para los textos Post Guardia. [chevnikdebor@gmail.com](mailto:chevnikdebor@gmail.com)

que la otra vez que vino al hospital tenía tipo 14, y que está re alto  
También se escucha el clásico esto no es un hotel  
y el infaltable estos pibex usan el hospital como parador  
Una voz imperecedera intenta un qué suerte haber podido procurarse un lugar  
donde parar.  
No se informa que dos pibex habitués de la calle encontraron un lugar donde  
caer vivxs.  
Se informa que se fugaron de madrugada.  
La voz perenne dice que no se fugaron porque un hospital no es una cárcel;  
que tal vez decidieron desertar del mundo del control de los signos vitales y de la  
dieta general.  
Mientras dormíamos,  
lxs insoñadxs de siempre  
se fueron rápido, antes del alba.  
Nos desayunamos con la ausencia de lo que nunca quisimos tener.  
En la cornisa de una responsabilidad indeseada  
dimos por concluido lo que nunca comenzó.  
No sabemos qué hacer con las bolsas de residuos llenas de sus pertenencias,  
que ni son llenas ni son suyas,  
porque no sabemos quiénes somos cuando ustedes están acá.  
Tampoco sabemos qué palabras-sin-madrugar  
atesorar  
para esperar con nuevos innombres,  
a lxs pibex que andan creciendo solxs  
entre madrugadas y cucharitas.

## Post Guardia 2

Imposible despertarla. Tan imposible como la vigilia. En la cama de al lado de la  
de su hijo duerme una frágil vitalidad soñante. Horas pasaron y seguía  
durmiendo. La noche anterior nadie supo de ella.  
Horas. Horas. Horas de dormir. Quizá, de soñar una última guarida. Como quien  
consigue al fin algún calzado en medio de la arena ardiente.  
Mientras nos acercamos a la cama, el nene, un experto en legos, construye un  
arma gigante. El oficio judicial pedía evaluar e informar respecto de la capacidad

de maternaje. Una demanda de resolver en tiempo record algo sin solución ni tiempo.

Cuando intentamos despertar a su mamá, el nene, decidido, nos hunde la espada en la panza.

### Post Guardia 3

Alta. Lánguida. Parada en la mitad del pasillo de la sala de internación. Inmóvil. La mano derecha apoyada en el pie de suero del que cuelga una bolsita con el alimento que llega hasta su estómago a través de una sonda que entra por la nariz.

Son las tres A.M.

De camino a la sala se respira frío. Y se oyen los ecos de las llamadas evaluaciones. Están en el aire. *Se internó por un trastorno de la conducta alimentaria con ideación suicida. Se quiso escapar, por eso se le puso haloperidol. Está con una crisis con mucho síntoma físico. Ha puteado a profesionales y al hospital entero.* Escucho angustia, escucho que aún espera algo. Evaluaciones dicen *insomnio*. Escucho: soledad entre fantasmas.

Intento (no) extraviarme en la espesura de la maleza; confiando en lo por brotar.

Me acerco. Voy hasta donde está. Casi susurrando le digo que le hablo así porque hay muchxs chicxs durmiendo en la sala, así lxs ayudamos a seguir descansando. Pero que nos podemos escuchar igual. Asiente. *¿Cuál es tu habitación, esa? ¿Qué te parece si seguimos charlando ahí?* Acepta enseguida. Se recuesta. Cierra los ojos. *“¿Me seguís hablando bajito así me duermo?” Dale.*

## Post Guardia 4

Un bebé de seis días va a morir dentro de poco. Sin saberlo, lo sabemos. *En otros lugares esta patología se desahucia*, dice una voz de la cirugía cardiovascular. La mamá, de 23, a 6 días del parto, entre sollozos, se abraza la panza. El papá, también con 23, le implora, susurrando, que no llore. Una voz de la medicina, dice que hay que operarlo por una complicación de la enfermedad con la que nació. La mamá y el papá, detrás de los barbijos, hablan. Muy poco y muy bajo y con palabras que no conocemos. Palabras que en las facultades no aprendemos. Dicen que “no”. Con un gesto, detienen todo un servicio, una institución sanitaria, una de derechos. En silencio, la mamá, gira la cabeza de lado a lado. Detiene el tiempo. Qué astucia, lograr detener el tiempo justo en las vísperas. El discurso estatal dice *el niño no es de los padres, debe ser sujeto de derechos*. Insiste con *se lo va a operar, estén ustedes de acuerdo o no, porque es el derecho del niño*.

La mamá y el papá no soportan estar lejos, sienten que lo dejaron solo. Quieren tenerlo upa. Y que Dios, diga. La blancura de nuestras palabras se desencuentran con las resonancias quichuas que acunan a un bebé dormido; y a sus xadres. La moral de los derechos ejerce su poder sin culpa, con ejemplaridad y en línea recta. La mamá, mira para abajo y mueve la cabeza, insiste el “no” ante el poder blanqueador. Entre torbellinos y con tenacidad, no firman el consentimiento informado. Entonces, la cirugía no puede hacerse de inmediato. Hay que hacer intervenir a unx juezx para que la autorice. El tiempo pasa, el bebé empeora. Una medicina tiembla, y una institución de derechos tiembla. Algunxs representantes, médicxs y no médicxs uniformadxs de blanco, se agarran fuerte para no caer. El bebé no empeora. El bebé está peor desde que nació. La mamá y el papá saben eso. EL saber, no sabe de caminos sinuosos. El bebé es objeto de la siempre bien intencionada aplicación de protocolos, esta vez, por los derechos. La mamá y el papá, se estremecen ante la inminencia del final; quieren irse del hospital con el hijo recién nacido. *No pueden irse, ya les explicamos y no entienden*, arremete un enunciado tan esclarecedor como impotente. Ni el papá ni la mamá conocen palabras cuyo sentido técnico se aprende en la facultad. Es la primera vez que escuchan *peritonitis*. *Anestesia*. *Analgesia*. La vez que conocieron un hospital fue para ir a visitar a un tío que falleció. Tratamos de armar un diccionario común, para entendernos mejor. La arrogancia de pensar que lo que falla son las explicaciones. La mamá y el papá,

cada vez que insistimos, ansiando que firmen el consentimiento, se miran y en silencio vuelven a dar la negativa con la cabeza. Desde la inmensidad de un abismo salado, dicen que no quieren que sufra. Y nosotrxs...ay nosotrxs! Nosotrxs, sin saber cómo lidiar con lo intraducible. *Ya les explicamos y no entienden, aunque ustedes no lo firmen se hará lo que es mejor para el niño, tenemos que garantizar sus derechos.*

Cuando los oídos se nos llenan de burocracia, y las bocas de palabras enfermas terminales, necesitamos hacer silencio. No para despedir al bebé, que la sigue peleando. Necesitamos hacer silencio para escuchar alguna música que arrulle nuevas palabras por nacer.

## Post Guardia 5

Las sirenas anuncian su llegada a la guardia. El profesional que hace el traslado en ambulancia dice que tuvo una *excitación psicomotriz* en el hogar donde vive. Y que eso se viene repitiendo estos últimos días.

Pasan al consultorio... (¿la paciente?, ¿la paciente psiquiátrica?, ¿la excitada psicomotriz, ¿el trasladado?, ¿la que repite hasta que alguien escuche?) la nena y la operadora del hogar que la acompaña.

La nena acepta sin ningún problema el barbijo que le damos del hospital. Y sin ningún problema se pone el suyo arriba, lleno de lentejuelas, no le faltaba ni una.

El sentido común nos guiona el inicio de... (¿la entrevista?, ¿la evaluación?, ¿la valoración psiquiátrica?, ¿la evaluación psicosocial?, ¿la conversación?) del momento de no sabemos exactamente qué porque aún está por ocurrir.

*¿Qué pasó, por qué vinieron al hospital?*

La nena, pícara, levanta los brazos y hace un gesto como de qué-se-yo con las manos, los hombros y la cara.

La acompañante está a punto de responder, seguramente con el guion prêt-à-porter de *excitación psicomotriz* o *trastorno de conducta*, pero algo pasa que nos

desguionamos justito un instante antes y la interrumpimos para hablar con la nena.

- *Ya que estás acá...tenés ganas que charlemos un ratito?*

- "Sí".

- *Dale! De algo en especial?*

- "Sí, quiero un cuento".

- *Cuál?*

- "El del pirata".

- *Qué onda, sabemos algo del pirata?*

- "Se iba en barco a francia, con amigos, a buscar un tesoro. Antes era médico".

- *Cuántos años tenía el pirata?*

- "14. Y tiene una amiga de 12 y cuatro amigos de 14, 16, 19 y 11. Llevaban una guitarra".

- *En francia tocaban en la plaza o algo así?*

- "No. La mamá les mandaba plata".

- ...

El cuento iba vertebrando ese rato en el que algo podía advenir. Hilvanando tierras de por aquí y mares de por allá, de repente, se interrumpe (momentáneamente).

La acompañante arroja que la nena suele ir a un baño del hogar que no está habilitado y que con una amiga se meten en la bañadera. Y que no acepta límites y que tiene que entender que no lo puede hacer. Y que es invierno y que hace frío. Bañadera llena con agua fría, amiga y baño inhabilitado es mar bravío para una institución que gusta más de aguas mansas.

La cantinela hogareña no tiene nada que ver con lo que importa. La pibita dice que para ella ese lugar es la tranquilidad.

Muy terminante le dice a la acompañante que ella no es quién para decirle qué hacer porque no es su mamá.

La nena cuenta que descubrió ese lugar hace poquito. Recuerda día y hora.



## Post Guardia 6

Un día nos va a llegar la fe de erratas. Y vamos a leer que donde dice *criterio* debería decir otra cosa. Y que donde dice *admisión*, la mitad de las veces deberían sonar los ecos de la exclusión. Y la otra mitad de las veces, también. Y que cada vez que se lee *orientación* debería preferirse la niebla. Y que cuando se deletrea *evaluación* debería recordarse cuántas veces nos anuló el dispositivo pedagógico. Y que en cada página que se escribe *no es para esta institución* debería probarse con palabras más mullidas. O mullidas, directamente. La fe de erratas tendrá una nota al pie que dirá que no se trata de un problema de fe o religioso si no, quizá, de un problema político. Y que las palabras no son hipnóticos porque para hipnótico están los hipnóticos. Y dirá que las palabras, las veces que estamos en la vida viva, son despertadores.

La fe de erratas dirá que en cada boca que se dice *esto no depende de mí* debería decir (en letra temblorosa) *¿y yo, de qué la juego?*

La fe en los errores dirá que cada vez que se escribe *no* debería probarse un *¿y sí...?* Y que las veces que dice *seguimiento* o *control* sentiremos un pellizco en el culo que nos hará recordar que gesto clínico y dispositivo policial eran cosas diferentes. Y que donde dice *ahh no me di cuenta*, sobrevendrá la memoria colectiva y dirá que la indiferencia mata.

Leeremos en la fe de erratas que cuando dice *paciente colaborador* sentiremos un escozor y querremos escribir todo de nuevo. Todo. Aunque no sepamos cómo. La fe de erratas será una nota que acompañe un hermoso ramo de flores. La nota dirá que nos ha crecido un cementerio en la lengua. Y que ahí nos hemos extraviado.

**Esperar con nuevos innombres. Algunas consideraciones entre muchas otras que pudieran abrirse luego de leer Post Guardias.**

Traigo a este III Encuentro Internacional Fernand Deligny “*Asilar lo humano, forjar lo común*”, situaciones clínicas de una guardia de salud mental de un hospital de niñeces y juventudes. Fragmentos del qué hacer cotidiano en un hospital pediátrico, un lugar

inmensamente conmovedor. Donde también, como en todas las instituciones, se juegan tensiones entre hospitalidad y hostilidad, entre asilar y asilizar.

Actualmente, post pandemia, hay una inédita búsqueda de atención de muchísimxs jóvenes y niñxs. Vidas intensamente padecientes, sobrevivientes de infiernos descomunales, vidas caídas, rotas, abusadas, vidas callejeras y callejeadas, vidas enloquecidas y enloquecedoras, vidas saturadas de instituciones, vidas hambrientas, voraces, vidas amenazadas y amenazantes, vidas extrañamente pacientes. Vidas en fuga, vidas desmesuradas, pasan por los hospitales.

Atención.

Atención no significa necesaria o exclusivamente tratamiento en clave psicopatológica. Atención, prestar atención. ¿A qué?

Vidas dolidas ni bien llegan a los hospitales entran en contacto con la lengua sanitaria. Lenguaje técnico, disciplinas, interdisciplinas, hábitos en las maneras de decir, clasificaciones, (des)ordenan el tránsito por las instituciones. En cada existencia y en la elaboración de una existencia en común.

El lenguaje, las palabras, las imágenes, los afectos, los presentimientos hacen clínica.

¿Con qué lengua (des)entendemos, leemos, escuchamos estas vidas?

Si entender es un proyecto institucional y humano, escuchar, quizá, abra otros caminos.

Me interesa interrogar el sentido común institucional que, camuflado de lenguaje técnico, funciona congelando y taponando lo que pasa. Y reparar en el desborde sensible que insiste.

Interrogar relaciones entre una lengua institucional que se burocratiza y vidas intraducibles, que resisten que se las nombre, y que no encuentran refugio en una lengua que (no) las dice.

Poner en crisis prácticas instituidas cuando conjugan vidas dolidas con una lengua indolente.

Rayar la lengua. Des-conjugar la recepción de quienes llegan a los hospitales como astucia anti anestesia. Una búsqueda de recuperar lo infinito del infinitivo en su potencia de suscitar nuevos posibles de la vida en común.

Entonces, errando entre una guardia y esta jornada de Deligny, comparto algunos textos que escribí al salir de la guardia, en ese estado aún encendido de la post guardia inmediata (entre 2020 y 2021), con el deseo de que este Encuentro ayude a destejer lo que la lengua de la burocracia teje.

## CAPÍTULO IV. ASILAR ADOLESCENCIAS DIFÍCILES: ENTRE LO EDUCATIVO Y LO PENAL

### IV.I Tirar líneas. Tentativas cartográficas de los modos de existencia de la errancia y lo común en el trabajo con jóvenes y adolescentes difíciles. Jason Torres.<sup>51</sup>

#### Proyecto pensado; institucionalidad de la ley penal juvenil en Chile.

*“Lo que sucede y que, muy a menudo las desgarran (a las redes), es la sobrecarga del proyecto, a su vez tan constringente que se hace tomar por la razón de ser de la red; y el impostor no ha cesado de proponer otra sociedad; (...) hela allí; sociedad; a partir de lo cual se secretan redes y la red devenida poder organizado se exaspera haciendo la limpieza, inventa escobas (...)”*  
(Deligny, 2015; pp 28-29)

Desde el año 2007, en Chile se cuenta con una ley penal juvenil, conocida como ley 20.084 sobre responsabilidad penal adolescente. Luego de 10 años de discusión legislativa, controversias políticas, impugnaciones jurídicas y emplazamientos técnicos, se resuelve instaurar un régimen penal diferenciado con infraestructura y programas específicos enfocados en la reinserción social y la responsabilización penal.

En el contexto de la ejecución de tales penas enfocados en población adolescente, la oferta se distribuye entre centros privativos de libertad, considerados para las condenas de régimen cerrado con programa de reinserción social, en la cual los adolescentes cumplen una condena en un Centro Cerrado, privados de libertad durante el tiempo total de la condena, con programas de salud, escolarización y capacitación. Dentro de la oferta privativa de libertad, se encuentra la condena de régimen semi-cerrado, la cual consta de una internación parcial principalmente en horario vespertino de 20:00 horas

---

<sup>51</sup> Sociólogo chileno y Magíster en Psicología Social. Desde el 2014, se desempeña como profesional de atención directa en programas de justicia juvenil en Chile, ejecutados por Fundación DEM. Es docente adjunto de la Facultad de Salud y Ciencias Sociales de la Universidad de las Américas. Sus áreas de interés corresponden a justicia juvenil, cartografía, intervención social, sociología de la salud y teorías críticas del diagnóstico. [jptorresrodriguez@gmail.com](mailto:jptorresrodriguez@gmail.com)

a 07:00 horas, teniendo en la jornada matutina, ofertas en materia de capacitación y/o inserción laboral.

En lo referente a lo que se conoce como medio libre, las sanciones constan del cumplimiento de actividades orientadas en la responsabilización y la reinserción social, mediante la adherencia de adolescentes a entrevistas con profesionales de atención directa -llamados Delegados- quienes diseñan y ejecutan un plan de intervención individual, cuyo contenido se distribuye entre objetivos y actividades ajustadas a las necesidades identificadas en las atenciones con el adolescentes y durante visitas al domicilio. En este contexto, las sanciones corresponden a libertad asistida especial y libertad asistida simple, diferenciándose en la intensidad del control conductual y la extensión de las condenas. Finalmente, encontramos sanciones que responden a delitos de menor gravosidad, conocidas como Sanción en Beneficio a la Comunidad, en la cual se diseñan intervenciones sociales orientadas al trabajo comunitario.

Para la ejecución de estas sanciones, se cuentan con baterías psicoeducativas, prácticas de diagnóstico psicosocial, evaluaciones y supervisiones a los programas ejecutores, así como una red de atenciones en el circuito penal juvenil, concentrado en líneas de trabajo para el tratamiento de consumo problemático de drogas y de reinserción educativa.

La gestión neoliberal de las adolescencias populares o la economía política del riesgo previo a la promulgación de la ley de responsabilidad penal adolescente, en el año 2007, la institucionalidad de la atención de niños, niñas y jóvenes en situación de vulneración y de infracción de ley, dependían de una multiplicidad de organismos colaboradores del Servicio, la mayoría de los cuales operan en atención directa de niñoses y juventudes. Desde 1979, en contexto de dictadura militar, el servicio nacional de menores cuenta con la tarea “de contribuir a proteger y promover los derechos de los niños, niñas y adolescentes que han sido vulnerados en el ejercicio de los mismos y a la reinserción social de adolescentes que han infringido la ley penal, de conformidad al artículo 2º de esta ley. Para dicho efecto, corresponderá especialmente al SENAME diseñar y mantener una oferta de programas especializados destinados a la atención de dichos niños, niñas y adolescentes, así como estimular, orientar, supervisar y fiscalizar, técnica y financieramente la labor que desarrollen las instituciones públicas o privadas que tengan la calidad de colaboradores acreditados.”

De este modo, en el artículo primero de la creación de la institucionalidad, se indica la presencia de la externalización de la acción estatal, remitiendo sus funciones a la facilitación de entidades privadas de atención directa, mientras que la acción del Estado recae en la supervisión técnica y financiera de estos, relevando el carácter subsidiario y managerial del rol estatal frente al cuerpo social. Sin embargo, este espíritu subsidiario encuentra su traducción práctica, en el artículo 3º, incisos 5 y 6, los cuales indican de modo explícito “Desarrollar y llevar a la práctica, por sí o a través de las instituciones reconocidas como sus colaboradoras, los sistemas asistenciales que señale la ley o sean establecidos por el Ministerio de Justicia.” y “Estimular la creación y funcionamiento de entidades y establecimientos privados que presten atención y asistencia a los menores de que trata esta ley.”

Ya en el año 1980, se promulga la ley 20.032, correspondiente al establecimiento de un régimen de subvenciones para las instituciones colaboradoras, indicado en el decreto como fuerza de ley del siguiente modo: “Artículo 2º. EL régimen de subvenciones propenderá a crear, mantener y ampliar instituciones asistenciales de menores en situación irregular cuyas estructuras, recursos materiales, humanos y demás elementos propios de aquéllas, proporcionen un adecuado ambiente formativo y posibilite el desarrollo integral de la personalidad del menor en concordancia con las normas e instrucciones que para tal efecto dicte el Servicio Nacional de Menores.” Es este aparejamiento entre la génesis del Servicio y su régimen de subvención, lo que generará la creación y fiscalización de dispositivos de intervención con niñeces y juventudes, los cuales deberán postular a las diferentes líneas programáticas del servicio.

Desde la promulgación de la ley de responsabilidad adolescente en Chile durante el año 2007, el campo de la delincuencia juvenil adquiere relevancia por cuanto se implementa no sólo su ejecución penal, también se diseña una política de transferencia de recursos financieros para la operación de las agencias y dispositivos de ejecución de las condenas, así como plataformas digitales para el registro, supervisión y gestión, entre otras acciones, que configuran un territorio virtual de control penal sobre AIL.

Tentativa institucional, saturación del riesgo y saberes concéntricos del sujeto infractor en la normativa técnica que precisa SENAME para ejecutar programas de la línea de Libertad Asistida Especial (PLE), la implementación de éstos se sustenta bajo cinco enfoques principales que operan tanto en contenido como en forma, estos

corresponden a: a) enfoque de Derechos, b) Riesgo-Necesidad-Capacidad de Respuesta, c) Desistimiento, d) Enfoque Ecosistémico y d) enfoque de Redes (SENAME, 2012), precisando que el marco explicativo y metodológico del fenómeno de la delincuencia juvenil, opera específicamente bajo un paradigma del riesgo (Velásquez Valenzuela, 2014; McNeill, 2012; O'Malley, 2012; Harcourt, 2012), considerando la psicoeducación (Dionne & Zambrano, 2009; Dionne & Altamirano, 2012), como modelo privilegiado para la gestión de la intervención psicosocial con adolescentes en conflicto con la ley.

La implementación de la política pública en materia de delincuencia juvenil, se encuentra reglamentada bajo la ley 20.032, que establece un régimen de subvención del Servicio Nacional de Menores y del Ministerio de Justicia a ONG's y fundaciones sin fines de lucro que mediante licitaciones públicas, postulan y ejecutan la programática de las tres principales áreas de acción del Servicio, correspondientes a Adopción, Protección/Prevención y Justicia Juvenil, áreas que fueron reformuladas durante el año 2022 y 2023, en la división y creación del Servicio Mejor Niñez, orientado a las funciones preventivas y de protección de derechos a niñeces y adolescentes, a la vez que en enero del año 2023, se promulga la creación de un Servicio Nacional de Reinserción Social Juvenil.

Ante el giro evaluativo que desde el 2015, el Servicio como el Ministerio de Justicia inauguran con el denominado Plan RPA, la demanda por los resultados de los logros de la intervención con AIL, ha generado una serie de medidas y oficios que pone énfasis en cuanto al carácter managerial de la sanción penal (Brandariz García, 2016; Osborne & Gaebler, 1995), relevando la noción de diferenciación y la introducción de una nueva batería de dispositivos de evaluación e identificación de niveles de compromiso delictual, aumentando de esta manera, el trabajo y registro administrativo (registros, verificadores, evaluaciones de logro, etc.).

Pandemia, mutación de la presencia y digitalización del malestar en el trabajo social con adolescentes difíciles. Con el advenimiento de la crisis socio-sanitaria generada por las condiciones materiales que la pandemia visibilizó en el cuerpo social durante el año 2020 hasta inicios del 2022, el ensamblaje de esta tripartición oferta programática, se mantuvo vigente, en relación a las prácticas de supervisión, evaluación y monitoreo que operaban en condiciones que llamaremos 'regulares' o pre-pandémicas en contextos de

intervención psicosocial. La cronología de los eventos que suscitan la transformación de la atención directa es la siguiente:

1. Con fecha del 3 de marzo de 2020 se identifica la primera persona contagiada en Chile.
2. El 16 de marzo, entra en vigor la resolución 879, sobre la implementación de una nueva gramática de registros de atención y el mandato de continuidad a procesos de intervención vía remota, mediante la intervención no presencial preventiva de contagios.
3. El 18 de marzo, se establece la declaración de estado de catástrofe en Chile.
4. Con fecha del 25 de marzo, se da inicio a las cuarentenas, en primer lugar, las comunas sector oriente -que concentran el mayor porcentaje de poder adquisitivo- e independencia - comuna de estrato socioeconómico bajo y medio-bajo.
5. Finalmente, el 26 de marzo, se promulga la resolución 1002 del Servicio Nacional de Menores, la cual hace referencia a la actualización del registro de atención (de códigos presenciales se suman códigos de intervención no presencial) y pago de subvención; intervención directa no presencial con o sin COVID19.

Esta vigencia de las operaciones de gestión neoliberal en contextos de crisis subyace en la ausencia de alternativas frente al modo gubernamentalizado en el diseño de políticas sociales.

Este contexto en el cual, la presencia directa es reemplazada por una presencia incorporal, constata una suerte de realismo digital, en el modo en que el trabajo social con adolescentes en conflicto con la ley mantiene por mandato legal, su intensidad y control. Llevando adelante, la misma tarea de reinserción y responsabilización, en contextos de creciente precarización de la existencia -tanto en aquellos sujetos intervenidxs como en aquellxs que intervienen- de manera tal que el trabajo se realiza con un sujeto incorporal, espectro digital de la presencia. En el contexto pandémico, la presencialidad como soporte de la economía política de la intervención, es modificada ante una pandemia que no cesa de actualizarse a nivel global.

La digitalización de los mecanismos de gestión de casos, adquiere una relevancia inusitada, incorporándose la virtualidad de los procesos de intervención (contactos



telefónicos, whatsapp, videollamadas, uso de plataformas como zoom, etc) en la actualización del mandato económico para el pago de la subvención. De este modo, la presencialidad, aquella otrora condición necesaria para el flujo financiero de los programas (Gray, 2013; 2019; de Giorgi, 2007) abre paso a la gestión virtual de la intervención: el modo de existencia digital de jóvenes y adolescentes asoma como un nuevo vector de subjetivación en el contexto pandémico, asociado a la economía política de la intervención y con ello, de una práctica de gobierno en permanente mutación.

## Nombres del sujeto, cerco del lenguaje e individuo vacante

*“Una sociedad no le teme a sus propias palabras. Le dan consciencia de sí misma, y entonces se orienta con ellas y se reconoce en ellas.”*  
(Deligny, 2021; p.14)

Tanto en el contenido de la ley, como en las baterías u orientaciones técnicas de la oferta programática para la atención de la población adolescente-juvenil en conflicto con la ley, se cuentan con modos de nombrar que les son específicos de acuerdo al campo disciplinar que le afecta. Es decir, desde el ámbito jurídico, el adolescente infractor, nombra a aquellxs adolescentes, entre 14 y 17 años, quienes, al cometer un delito, son procesados bajo la ley 20.084.

Respecto al ámbito psicosocial, este designa al sujeto como adolescente, bajo criterios técnicos de la psicología del desarrollo, la criminología y el enfoque sistémico. En este sentido, la incorporación de este dinamismo psicológico, caracterológico y actitudinal, opera como una base para diseñar intervenciones y actividades que suponen la existencia de aquel adolescente y sus vicisitudes psicobiosociales. En este punto, es relevante señalar que las formas de nombrar autorizan o delimitan la virtualidad de las acciones posibles de comprender y con ello, de intervenir bajo los criterios de uno u otro campo de saber, lo cual, se efectúa en el lenguaje especializado y la formulación de estrategias de intervención fundamentadas en los saberes implicados en la captura del lenguaje sobre ESE-individuo-AHÍ, cuya presencia es descodificada en diagnósticos, capacidades, potencialidades, prontuarios, peligrosidad, riesgos y vulnerabilidades para ser rearticulados en la lógica institucional, se quiere, mediante instrumentos diagnósticos y dispositivos de evaluación, CONOCER. Sin embargo, ¿no se está

conociendo en rigor, lo que estos saberes quieren relevar?, ¿Qué poderes se autorizan el nombrar ese modo de existencia humana liminar? ¿Qué es lo que podría quedar por fuera de estos actos de querer y de conocer?, una pista: “Hay siempre colusión entre querer y poder. Basta con saber lo que se quiere o solamente con creer saber lo que el otro puede querer, o no querer. No conocer más que el querer (sea de uno, sea de otro) ya es darse el derecho de un poder” (p. 71)

Si bien este cerco no logra ser totalizante dada la porosidad y las dinámicas de la atención directa de estxs adolescentes difíciles, su aparato de captura opera no sólo en la dimensión técnica de los instrumentos, sino también, en el carácter relacional de los modos de nombrar, cuya operación es incorporada en la misma percepción de interventores al momento de diseñar actividades. Dicho de otro modo, la institución del lenguaje configura un MIRAR, de modo que lo que se observa, confirma el cerco y deviene en la vacancia del individuo. No hay mirar inofensivo cuando el lenguaje transmite por los ojos el cerco a través del cual nombra al sujeto, al decir de Deligny (2015) “Es decir que cerco delimita, que habría un adentro y un afuera, y por ende bordes. El cerco es circular, o casi, hay por tanto una sola línea, que haría de borde.”(p.152).

Una tentativa arácnida sería inmanente al proyecto pensado o cómo la red anticipa la coacción Deligny (2015) nos indica a propósito de lo arácnido “si quisiera indicar una de las constantes de la red, pondría ese fuera como uno de los pedazos necesarios (...) Dicho esto y cuando el espacio deviene concentracionario, la formación de una red crea una suerte de fuera que permite a lo humano sobrevivir” (p. 20). La noción de a-fuera o de exterioridad en nuestro caso, se gesta en medio de las prácticas institucionales, creciendo como hierba en asfalto, despliega una vitalidad que requiere de un acto de instauración, que no es querer, sino de conspirar o colaborar.

En este sentido, nos encontramos frente a un modo de existencia propio del actuar, que escapa a la codificación técnica o gestionaría de la atención directa, prestándose para trazar otras posibilidades de vida en el contexto de trabajo social. La delimitación del espacio concentracionario que hemos definido como el proyecto pensado institucionalizado para la penalidad juvenil, permite en el mismo acto de determinación, establecer un borde donde el afuera se despliega, entrando en juego otras interacciones entre semejantes, afectos y pasiones que se traducen en dolores, frustraciones, júbilos y alegrías, afectaciones que constituyen un tipo de errancia común

frente al lenguaje técnico-institucional y que por extensión, no obedecen siempre al lenguaje, sino a un afuera, un modo de asignificancia que se identifica en la medida en que se traza en sensibilidades.

¿Qué afuera y que referencias entonces?, la de aquellxs que inventan permanentemente modos de sobrevivencia a la precarización, miseria existencial y castigo, la transgresión a la ley sería un modo de existencia entre otros, respecto a estas estrategias vitales de habitar el cuerpo social. A estos movimientos se sigue entonces en la tentativa de creación de redes que sujetan y soportan las dinámicas de adolescentes y jóvenes. Carta trazada y carta obtenida, lo advenido y lo dado, en estos avatares de la subjetivación adolescente en instituciones correctivas y penales, las redes emergen como territorios, esquinas y trayectorias que habitan en la porosidad de las instituciones.

Deligny (1971) diseña una tentativa, “el hombre que viene a buscar a los jóvenes delincuentes para acompañarlos hasta el patronato o hasta una casa de reeducación no tiene que atarlos, como hacen los guardias con los presos. Ellos le siguen. El hombre podría encargarse de trasladar a treinta. Los treinta le seguirán como las ratas al flautista de Hamelin. El tono de flauta lo tocan, en este caso, el viento, el cielo y las casas”. (Deligny en Planella, 2012, p. 101). Una tentativa del medio libre, de cartografía respecto a sus propios afectos y territorios, y cómo éstos configuran esa no obediencia compuesta por un encuentro con lo que es de suyo relevante, el viento, el cielo y las casas como coordenadas para un compromiso recíproco en y con lo común.

## La tentativa cartográfica y hacer línea

“Fernand Deligny transcribe las líneas y trayectos de niños autistas, hace mapas: distingue cuidadosamente las «líneas de errancia» y las «líneas habituales». Y eso no sólo es válido para los paseos, también hay mapas de percepciones, mapas de gestos (cocinar o recoger leña), con gestos habituales y gestos de errancia. Lo mismo ocurre con el lenguaje, si es que existe. Fernand Deligny ha abierto sus líneas de escritura a líneas de vida. Y las líneas se cruzan constantemente, coinciden un instante, se suceden durante algún tiempo. Una línea de errancia coincide con una línea habitual, y ahí el niño hace algo que ya no pertenece exactamente a ninguna de las dos, encuentra algo que había perdido” (Deleuze y Guattari, 2006, pp. 206-207).

Ante la existencia de una gramática técnica que nombra a los sujetos de modo oficial, homogeneizando esos modos de relación entre jóvenes populares y sus entornos, sean estos infraestructurales como afectivos, se experimenta un modo de hacer que no descansa en el lenguaje oficial, evitando etiquetas o tecnicismos, sino en el medio por el cual las cosas (viento, cielo y las casas...) anudan los trazos cotidianos realizados por jóvenes, ensamblados-con-el- entorno, relación que los sostiene, los autoriza y también, les arriesga en la circunscripción de un medio que les es propio. En este sentido, Ana Laura Garcia (2019) indica "(...) que no se trata de cartografiar la producción de nuevos enunciados ni de trazar una cartografía del inconsciente, sino que el asunto involucra un cambio en la percepción de lo real y, por lo tanto, implica nuevas prácticas y conceptualizaciones. Desde su perspectiva, se trata de hacer surgir una cartografía de "lo humano", entendido esto como lo que está ahí, en ese actuar despojado de finalismos, sujeciones u obediencias; algo anónimo, impersonal, refractario al orden simbólico. Se trata de cartografías de aquello que para Deligny es común, constitutivo y que existe desde siempre preludiando al lenguaje." (p.96).

Se trata en este sentido, de un uso del territorio, de una pragmática de la territorialización que no requiere, a diferencia de un ejercicio etnográfico, de interpretación, sino de un acompañamiento y lo que el territorio va desplegando sobre los sujetos. De modo que este ejercicio no adquiere regularidad, como tampoco uniformidad en el acompañamiento varía de acuerdo a las posibilidades que el mismo efecto del entorno genera. Errancia de la linealidad temporal en favor de una temporalidad de las líneas que SE trazan. En el medio de una intervención social, sostenida por el mandato de persistencia, el objetivo, de la planificación y de codificación, se propone una cartografía que alimenta de lo virtual y de los encuentros.

¿Qué es lo que se traza entre elementos heterogéneos?, líneas, segmentos, circunstancias, contextos, en rigor, hacer la línea, a la Deleuze (2013)" yo trato de explicar que las cosas, las personas, están compuestas de líneas muy diversas, y que no siempre saben sobre que línea de sí mismos están, ni por donde hacer pasar la línea que están trazando". (p.14). El seguir una línea plantea formular una cuestión de precisión metodológica y táctica. ¿Qué composiciones se dan en el acompañamiento y en la territorialización? ¿Qué dispositivo para cual trazo? Línea territorial, línea afectiva, línea de tensión, línea burocrática, línea de filiación, línea de fuga, línea de muerte. ¿qué circunscripciones, "circunstancias", bordes, entornos, cercos, que espacios de subjetivación hacen posibles estas líneas?.

A través del acompañamiento en contexto barrial, se realizó un trabajo de reconocimiento de fronteras de las experiencias vitales de lxs adolescentes, respecto a sus modos de territorialización en un sector popular de Santiago, en la comuna de Quilicura. Este acompañamiento aprovecha el mandato de control conductual, para transformar esta acción en una oportunidad de conocer aquello que no se deja ver desde el lenguaje institucional.

Nombramos en indefinido, el aquello, dado que no existe un propósito pensado sobre esta deriva con lxs jóvenes, resultando en una lectura compuesta entre el territorio, los cuerpos en él y sus identificaciones, a menudo, indicadas a través de los afectos.

En la expresión carcelaria, el tirar línea hace referencia a calcular o planificar alguna situación. A propósito del actuar el acompañamiento, la expresión se ha visto modificada en relación a su atributo del actuar, dando paso a un pensamiento que organiza los cuerpos desde el territorio, desde la memoria de los cuerpos configurados mediante hábito, repetición y cobijo. El territorio delimitado por calles, casas, plazas y parques es pensado por la experiencia, produciendo lugares que son pensados por la sensibilidad antes que su significante.

La lectura sensible del territorio embarca tanto a jóvenes y adolescentes en el trayecto como al acompañante, en la medida en que lo transmitido se da por afectación, en el caso de jóvenes mediante la memoria y en el acompañante por la exploración de esa territorialidad, de modo que la consistencia material de la villa o población da lugar a una composición común para unxs y para otrxs. De esta manera, la villa no pre-existe a esta composición afectiva, siendo reimaginada por el constante trazar gracias a la autorización de la memoria de jóvenes y adolescentes para compartir su modo de habitar.

## Bibliografía

- Deleuze, G. y Parnet C. (2004). *Diálogos*. Trad. José Vázquez. Pre-Textos.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2006). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Deligny, F. (2015). *Lo arácnido y otros textos*. Editorial Cactus.
- Deligny, F. (2021). *Cartas a un trabajador social*. Editorial Cactus
- De Giorgi, A (2006). *Re-Thinking the Political Economy of Punishment: Perspectives on Post-Fordism and Penal Politics*, Ashgate, Aldershot.

Dionne, J.; Altamirano, C (2012). *Los desafíos De Un Verdadero Sistema De Justicia Juvenil: Una visión Psicoeducativa*. Univ Psychol, 11, 1064.

Dionne, J. & Zambrano, A. (2008). Intervención con adolescentes infractores de ley. En M. B. Vizcarra & J. Dionne (Eds.), *El desafío de la intervención psicosocial en Chile. Aportes desde la psicoeducación* (pp. 245-274). Santiago: RIL Editores

García, A. L. (2019). Nociones cartográficas en el pensamiento de Fernand Deligny y consideraciones para el campo pedagógico. *Convergencias. Revista De educación*, 2(4), 91-103. Recuperado a partir de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/convergencias/article/view/2278>

García, J. Á. B. (2016). *El modelo gerencial-actuarial de penalidad. Eficiencia, riesgo y sistema penal* (1st ed.). Dykinson, S.L. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1k858tj>

Gray, P. (2013). *Assemblages of penal governance, social justice and youth justice partnerships*. *Theoretical Criminology*, 17(4), 517-534. <https://doi.org/10.1177/1362480613496450>

Gobierno de Chile (1978). Decreto Ley N° 2465, que Crea el Servicio Nacional de Menores y fija el texto de su Ley Orgánica, junto con su reglamento (Decreto N° 356 de 1980)

Harcourt, Bernard (2012). *Política criminal y gestión de riesgos*. Editorial Ad-Hoc.

Planella, . J., Gallo, L. E., y Ruiz, . L. A. (2018). *Fernand Deligny: mapas, cuerpos y pedagogías*. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 50-67. <https://doi.org/10.17151/rlee.2019.15.1.4>

McNeill, F. (2012). 'Four forms of offender rehabilitation: Towards an integrated perspective', *Legal and Criminological Psychology* 17(1): 18-36. O'Malley, Pat (2012). *Riesgo, neoliberalismo y justicia penal*. Editorial Ah-Hoc.

Osborne, David y Gaebler, Ted (1995). *La reinención del gobierno: la influencia del espíritu empresarial en el sector público*. Grupo Planeta

Servicio Nacional de Menores (2012). *Orientaciones técnicas Libertad Asistida Especial*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

Smith, R., & Gray, P. (2019). *The changing shape of youth justice: Models of practice*. *Criminology & Criminal Justice*, 19(5), 554-571. <https://doi.org/10.1177/1748895818781199>

Velásquez Valenzuela, Javier E. (2014). *ORIGEN DEL PARADIGMA DE RIESGO*. *Política criminal*, 9(17), 58-117. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33992014000100003>

## IV.II Asilar la adolescencia: composición de una red de vida y presencias. Diego Silva Balerio<sup>52</sup>

Este texto se propone pensar el infinitivo primordial asilar en Deligny desde una lectura infiel, articulando lo que el autor nos propone, desde este margen del sur de América, dos décadas entrado el siglo XXI. Nos proponemos pensar las prácticas socioeducativas en el sistema de protección con adolescentes que muchas veces padecen los efectos destructivos de un sistema social que los trata como como detritus (Deligny, 2021), como carne apenas viva (Deligny, 2015a).

Asilar no es encerrar, ni violentar, mucho menos, destruir la vida. Aunque las prácticas deshumanizantes de muchas instituciones de encierro protector insistan en la humillación, la dependencia y la violencia institucional (Silva Balerio, 2022)

Asilar es acoger para instaurar una red social y cultural en la que los adolescentes amarren lazos vitales y participen activamente. Asilar es, también, anudar relaciones sociales y culturales que los exponga a situaciones para aprender. Y, al mismo tiempo, asilar es desmontar el aislamiento social.

Componer una red requiere de acciones que activen un modo de subjetivación - cartográfica- y una estrategia de aprendizaje no directivo a partir de la exposición de los sujetos a espacios -esferas- heterogéneos de relación social que potencie la exposición a situaciones de aprendizaje. Ya que ante la asimilación “es preferible a su exposición vagabunda.” (Deligny, 2021,pág 16)

La red como un modo de ser (Deligny, 2015,pág 17) es parte intrínseca con la vida y la cultura que crea “una suerte de fuera que permite a lo humano sobrevivir” (pág.20), es también “red de presencias” (Deligny, 2021,pág 22) y “red del porvenir” (pág.23) donde puede prosperar la vida.

---

<sup>52</sup> Educador social, Magister en psicología y educación (Udelar), Doctor en psicología (Udelar), investigador del Sistema Nacional de Investigadores (ANII). Departamento de pedagogía social, Instituto Académico de Educación Social, CFE. Uruguay. [diegosilvabalerio@gmail.com](mailto:diegosilvabalerio@gmail.com)

## Punto de partida

Las ideas centrales de este texto emergen de varias investigaciones (Silva Balerio, 2016a y 2016b; Silva Balerio, Pastore, 2016; Parodi, Pastore, Silva Balerio, 2021; Silva Balerio, Rodríguez, 2017; Ruiz Barbot, Silva Balerio, 2019, Silva Balerio, Pastore, Lahore, 2022) que fueron realizadas en los últimos años centradas en el estudio de un campo de intersección entre la pedagogía social y los procesos de subjetivación y desubjetivación durante la adolescencia en instituciones de encierro protector y punitivo. Estos trabajos dan cuenta de efectos iatrogénicos del encierro que tienen finalidades declaradas de protección y responsabilización, en cambio producen sufrimiento mientras instalan aprendizajes sin valor social como la dependencia institucional o la violencia como modo de relación social.

Para la construcción de este trabajo vamos a tomar distancia de los datos empíricos para reflexionar sobre una parte pequeña de los aportes que realiza Deligny para pensar la acción educativa con adolescentes en centros de acogimiento residencial -hogares, internados, clínicas, hospicios, cárceles, asilos, albergue, refugio, etc.- con el fin de imaginar el cuidado y la educación desde lo común y comunitario para atender las situaciones de desprotección de los adolescentes. La propuesta de base supone prácticas socioeducativas que activan un modo de subjetivación cartográfica, opuesta a las subjetivaciones del encierro, que ponen en movimiento estrategias de enseñanza no directiva para aprender en el encuentro de los adolescentes con personas, objetos, espacios e instituciones heterogéneas.

Generalmente asimilamos la enseñanza y el aprendizaje a los procesos de escolarización, este texto propone ensanchar temporal, espacial e institucionalmente los escenarios de aprendizaje. Una ampliación en tres planos el escenario de aprendizaje: temporal, espacial e institucional. Reconocemos la enseñanza como una multiplicidad, una función social que ejercen un conjunto de agentes: personas, objetos y espacios. El tiempo del aprendizaje va más allá de la infancia y la adolescencia ya que aprendemos a lo largo de la vida (UNESCO, 1976) y a lo ancho (Coll, 2013) diversificando los espacios sociales e institucionales donde sucede la educación. Estamos ante una alteración institucional, espacial y temporal de la noción de aprendizaje y de enseñanza.



## Destituir la idea de que la desigualdad social es un hecho natural

Este ejercicio de pensamiento se inscribe en un contexto latinoamericano de resurgimiento del conservadurismo como ideología y como práctica política que legitima discursos de odio hacia amplios sectores de la sociedad, y que se pone de manifiesto en el crecimiento de operativas represivas y en la justificación de la desigualdad y la impunidad en la región. Las élites económicas se fortalecen ya que “...los ingresos del 1% más rico de la población siguen creciendo...” (Cepal, 2019, p.13), a la vez que reconstruyen la trama discursiva y la acción política con el crecimiento de las derechas nacionalistas. Como sostiene el filósofo italiano Franco Berardi “decenas de imitadores de Hitler se quedaron con el poder en los cuatro puntos cardinales del planeta: nacionalismo, racismo y fundamentalismo religioso han invadido el discurso público.” (Berardi, 2020, pág.17)

Deligny sostiene que los trabajadores de lo social hacemos del detrimento nuestro ambiente. En particular, en el sistema de protección de infancia y adolescencia los trabajadores de lo social —psicólogos, educadores sociales, trabajadores sociales, educadores y otros agentes— sostenemos un trabajo institucional con personas que provienen de contextos de pobreza, donde cúmulos de vulneraciones son la moneda corriente.

En relación con el detrimento, Deligny expresa:

*En el detrimento, palabra que, nos dice el diccionario, ha sido reemplazada por detritus. ¿Pero en qué se convierte entonces ‘en detrimento de los otros’? ‘En detritus de los otros’ no sería conveniente, siendo que detritus es desecho proveniente de la necrosis de un tejido como consecuencia de un traumatismo o de una infección. Pero la misma palabra quiere decir: residuos. (Deligny, 2021, pág 13).*

Ante esta cruda consideración, Deligny se interroga acerca de si los trabajadores de lo social son los encargados de la *recuperación* o de la *reinserción*. Una forma posible de pensarlo es establecer que en esas situaciones se trata “...de tramar, en los alrededores cercanos de lo detrimentado, un tejido de células vivas. Así se forma una tentativa.” (Deligny, 2021, pág 14) Ante la necrosis social, y una creciente tanatopolítica es

indispensable asumir la vulnerabilidad como una característica ontológica de lo humano y responder con prácticas de cuidado de la vida.

Como sostiene Pié Balaguer y Solé:

*Si aceptamos el supuesto que la vulnerabilidad común es ineludible y que lo que hace sostenible la vida es justamente su cuidado, deberemos asumir también la centralidad de estos cuidados en el panorama educativo. Por lo tanto, la primera cuestión importante es que dicha condición de vulnerabilidad no es algo a expulsar sino a incorporar desde la lógica del cuidado. Se trata de una condición que convoca a la relación y la interdicción ética resulta de su acogida y no de su eliminación. Pensar en la centralidad de esta vulnerabilidad significa corregir el rumbo del sentido de la educación que no puede ser meramente instrumental sino relacional. (Pié Balaguer, Solé Blanch, 2015,pág 63).*

Asilar puede ser asumir la vulnerabilidad común, reconocernos en ella y habitarla para reconfigurar la educación como un espacio de invención, activación e incremento de las relaciones de los adolescentes con sujetos, objetos, espacios e instituciones. Ese proceso tiene un componente material ya que “ser es tener, tener un territorio o como mínimo tener el derecho de implantarse en un lugar que nunca es algún”. Las condiciones son relevantes, el lugar y el modo de habitarlo no es intrascendente a la discusión pedagógica.

## Asilar como infinitivo primordial para cuidar la vida

Tomamos el infinitivo primordial asilar en Deligny para, desde una lectura infiel, pensar las prácticas socioeducativas en el sistema de protección con adolescentes que padecen los efectos destructivos de un sistema social que los trata como un detritus (Deligny, 2021), como carne apenas viva (Deligny, 2015).

Reconocemos tres sentidos del verbo asilar: dar asilo; albergar en un asilo; y tomar asilo en algún lugar. Se refiere a un modo de protección donde resguardar a alguien para alojar, cobijar u hospedar. Alude a un lugar hospitalario para recibir a los perseguidos. Como lo define la RAE se trata de un establecimiento “benéfico” o asistencial para “recoger menesterosos”, un lugar para dar favor, protección o amparo.

Pero asilar no es encerrar, ni violentar, mucho menos, destruir la vida. A pesar de la evidencia de la investigación acerca de las prácticas deshumanizantes de muchas instituciones de encierro protector que sostienen como método de gobierno a la humillación, la dependencia y la violencia institucional (Silva Balerio, 2022)

Entendemos que asilar conlleva una acogida que intenta instaurar (Latour, 2013) una red social y cultural de la que los adolescentes hagan parte. Asilar conlleva anudar relaciones sociales y culturales que expone a los adolescentes a una multiplicidad de situaciones para aprender. De esta forma, se reduce el aislamiento social que provoca la institucionalización, por tanto, asilar supone producir condiciones para un relacionamiento social amplio, fluido y diverso.

La práctica socioeducativa conlleva una praxis híbrida, entre lo pedagógico y lo social, donde asilar significa sostener un trabajo cotidiano en conjunto con cada adolescente para la composición de una red para el aprendizaje no directivo y la preferencia (Parodi, Pastore, Silva Balerio, 2021) a partir de la exposición a espacios, relaciones, e intercambios heterogéneos.

La red es un modo de ser (Deligny, 2015, pág 17) en relación intrínseca con la vida y la cultura que ya que crea “una suerte de fuera que permite a lo humano sobrevivir” (pág.20), es también “red de presencias” (Deligny, 2021, pág 22) y “red del porvenir” (pág.23) donde prospere la vida.

Desde este punto de partida, sujeto y red son anverso y reverso de lo mismo. Es sujeto, cada uno de nosotros no somos entes esenciales e independientes sino un conjunto de relaciones que nos hacen ser lo que somos. La red y el sujeto conforman la misma trama, no hay sujeto sin red, ni red que viva sin sujeto. En tal sentido como expresa Deligny:

“A partir de ese entre, la red toma formas, tal como un objeto toma formas o, como suele decirse, se hace. ¿Quién es *se* en este caso? La red misma, los unos y los otros emitiendo ese entre que, nos dice el diccionario, está en el espacio que separa cosas, personas...”. (Deligny, 2021,pág 22)

Pero la red no es algo tangible, que podamos formar con manos o herramientas, “la red no se ve, o más bien solo puede verse por sus efectos” (Deligny, 2021, pág 23).

Entendiendo el asilar como “preparar refugio conforme a las necesidades primordiales...” (Deligny, 2021, pág 64), un asilar que enreda al sujeto con los otros, la cultura y la naturaleza:

“asilar es preponderantemente, centro de gravedad, director de orquesta de una partitura cuyo ejecutante es el todos -y-cada-uno; respirar, ojear, correr, sostener, recoger, arrojar, toda la retahíla de los infinitivos se articulan como proyecto.” (Deligny, 2021, pág 68).

Lo heterogéneo amplifica las oportunidades de relación social, Jean Oury plantea que Deligny, cuando trabajaron juntos en La Borde, decía que «es importante que la gente que trabaja en un lugar no se parezca» (Oury, 2020, pág 24). Se destaca que lo importante para las personas que viven en instituciones, y seguramente para todos, es que cada individuo tenga la posibilidad de pasar de un lugar a otro y de una persona a otra [...] Y la eficacia está en poder favorecer esta dimensión del pasaje de un sistema a otro, de un lugar a otro, de una persona a otra. A fin de cuentas, es tener acceso a esta distintividad puesta en práctica. (pág. 25).

Este es un punto relevante, el cambio de posición, de lugar y de vínculos. Poder movernos de un lado a otro, para no ocupar siempre los mismos lugares, enriquece la experiencia. Una característica histórica del sistema de protección a la infancia y adolescencia, actualmente en remisión, es su endogamia. Fue montado a principios del siglo XX como institución total (Goffman, 1972) donde los niños y adolescentes que estaban allí eran institucionalizados en todos los aspectos de su vida. Con Bernfeld (2005), Núñez (1990) y Brignoni (2012) sabemos que el cambio del sujeto es efecto del cambio de lugar, la composición de una red social es oportunidad de invención, recreación, fortalecimiento y activación de relaciones entre sujetos, objetos, espacios e instituciones.

## **Federación de prácticas del común contra el encierro**

Deligny, haciendo referencia a su práctica con adolescentes en hogares, expresa un principio pedagógico clave: «cuando un espacio deviene concentracionario, la formación de una red crea una suerte de fuera que permite a lo humano sobrevivir» (Deligny, 2015, pág 20). La organización endogámica de las vivencias cotidianas en un espacio tan

regulado que *se vuelve concentracionario* produce efectos subjetivos que crean dependencia y obstaculizan el acceso a la vida social. La única forma de que subsista la vida es conformar una red, una red que no es objeto, ni metodología o categoría de análisis, sino *una forma de ser* (Deligny, 2015a). Como sostiene Ana Laura García (2019), quien nos propone una lectura latinoamericana, Deligny:

*“... nos ofrece la pista de un núcleo arcaico: “lo humano”, que nos constituye desde siempre y que está vinculado con el “ser”, con nuestras potencias de especie. “Lo humano” nos revela la existencia de un tejido sensible y común (que se trama de noche y se desarma de día, como el de Penélope), en un proceso siempre abierto, inacabado, silencioso y anónimo.”*

Si bien los aprendizajes de los adolescentes se producen en un conjunto de instancias de relación social, los aprendizajes socialmente valorados son aquellos adquiridos bajo supervisión y control de un otro legitimado para enseñarlos. Cuando reflexionamos sobre educación, en general nos referimos a una práctica de transmisión institucionalizada. Nuestras formas de pensar lo educativo están limitadas por este parámetro. En muchos casos, las instituciones del sistema de protección especial aparecen más preocupadas por el control social y la normalización que por relacionar a los adolescentes con la cultura.

¿Cómo construir institucionalidad y política educativa que promuevan la conexión y el diálogo entre los saberes adquiridos por los adolescentes en sus interacciones vitales con aquellos saberes promovidos en el sistema educativo? ¿Cómo podemos establecer lazos entre las prácticas educativas institucionales con los modos y formatos de época en que los adolescentes se apropian de la cultura?

En esta posición nos interesa pensar la influencia que la vida social provoca en los individuos para producir sujetos. De la interacción de individuos concretos con esos dispositivos emerge el sujeto. El alumno es el sujeto típico que la escuela produce, o intenta producir. Se han modificado las redes vinculares, las formas de habitar las instituciones, los modos de acceso a la información, al saber, a la cultura, y los sentidos de autoridad del mundo adulto. La subjetivación cartográfica emerge con potencia en la actualidad, lo que nos obliga a repensar las prácticas educativas y la posición de los profesionales. Es interesante tomar en cuenta lo que sostiene Lapoujade desde su análisis de la perspectiva pragmatista de William James, cuando sostiene que el

concepto de práctica no significa el dominio de una acción o lo opuesto a la reflexión teórica, se refiere a una acción, pensamiento o conocimiento «enquanto eles estão se produzindo» (2017, pág 11). La acción educativa es una configuración dinámica que instala escenas educativas donde no las había. El movimiento aparece como una categoría central de la educación, tanto de los sujetos de la educación como de los educadores. Es una condición con efectos físicos sobre cuerpos y territorios, y simbólica respecto de las formas de pensar la situación educativa. Se trata de hacer educación donde la intemperie puede ser un telón escénico, donde no necesariamente acudamos a la certeza que nos brindan los edificios o salones. Tres gestos son relevantes en el quehacer pedagógico y social: movernos, movilizar y regular ritmos e intensidades. El dominio de la acción educativa, la potencia-de-sí y la potencia-de-no (Agamben, 2012), supone dominar la acción, para actuar, o no hacerlo a partir de una decisión. El movimiento posibilita que los adolescentes establezcan lazos con diversos espacios sociales y comunitarios, los expone a experiencias e intercambios diversos que afectan sus procesos de aprendizaje. Se trata de una estrategia para conjugar los universales que procura transmitir la educación con las trayectorias singulares de cada uno.

El sujeto de la experiencia es representado por Edgar Allan Poe en su cuento *El hombre de la multitud*, publicado por primera vez en 1840: «El solo hecho de respirar era un goce, e incluso de muchas fuentes legítimas de dolor extraía yo un placer. Sentía interés sereno, pero inquisitivo, hacia todo lo que me rodeaba» (Poe, 2010, pág 156). En un registro académico, Larrosa sostiene que la experiencia es «...lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega, sino lo que nos pasa, o nos acontece o nos llega» (2003: 87). Ello significa que hay una relación de afectación entre el sujeto y unos acontecimientos que lo exponen a un cambio, una modificación. El sujeto de la experiencia sería como «un territorio de paso, de pasaje, algo así como una superficie de sensibilidad en la que lo que pasa afecta de algún modo, produce afectos, inscribe algunas marcas, deja algunas huellas...» (2003, pág 94). Larrosa concluye que la experiencia es una pasión y se refiere a varias cosas en simultáneo, a alguna relación con un sufrimiento o padecimiento, a una responsabilidad con el otro, al amor, y a una «tensión entre placer y dolor» (pág. 98).

Un principio general de la experiencia para William James, según lo reseña Lapoujade, es que:

*“Nada será admitido como fato, à exceção daquilo que pode ser experienciado num tempo definido por algum [ente] que tem a experiênciã [by some experiente] para cada aspecto factual experienciado, algum lugar definido deve ser encontrado no sistema final da realidade”.* (Lapoujade, 2017, pág 27).

La experiencia relaciona al sujeto, en un tiempo y espacio concreto, con oportunidades de relación -sujetos, objetos, espacios e instituciones- que configuran lugares en lo social. La experiencia de la institucionalización como otras situaciones sociales ofrece oportunidades y limitaciones. En la actualidad, las instituciones de protección ya no operan como instituciones totales, ya que se modifica la nítida separación entre adentro-afuera de la institución, lo que significa una oportunidad de aprendizaje ya que complejiza el lugar de las adolescencias, y las formas de tramitar las relaciones con el saber.

El derecho a la educación no se garantiza solamente generando plazas que son ocupadas en las aulas. Para los educadores se incrementa la incertidumbre, la incomodidad es lo corriente cuando habitamos un terreno desconocido, un escenario que se va configurando caso por caso. La acción educativa en clave cartográfica crea lazos materiales —previamente imaginados— entre los gadgets, instrumentos, objetos, tecnologías, saberes, agentes, espacios e instituciones que los ponen en movimiento para afectar y producir una situación inédita. La acción educativa es un acto creativo, la producción de ensamblajes híbridos sujetos y objetos (materiales y simbólicos) para mejorar las condiciones de aprendizaje del sujeto de la educación. El adolescente institucionalizado es construido por una maquinaria que produce dependencia. Crea un adolescente tutelado, sometido a la autoridad discrecional. La acción educativa, en tanto acto creativo, produce intercambios con actores, objetos y significados heterogéneos para provocar la deconstrucción de la dependencia (Pié Balaguer, 2019) mediante la amplificación de relaciones y vínculos.

La red como espacio/estrategia de descomposición de exclusión social, educativa, cultural, trama una organización cotidiana de participación social con la exogamia como forma de vitalidad vinculante. Como dirá Deligny, «la red es un modo de ser» (2015, pág 17), no solo una estrategia, o un método, o una técnica, es un modo de hacer, una forma de existencia, una manera de sostener el oficio educativo a partir de anclajes afectivos (fraternos y familiares) y comunitarios para hacer lazo social donde opera la destrucción de los vínculos a partir del encierro institucional.

Podemos dar cuenta que obramos “cuando ocurre algo, en nosotros, o fuera de nosotros, de lo cual somos causa adecuada” (Spinoza, 2017, pág 200). La acción educativa alberga esa dualidad, ya que genera efectos en nosotros y en los otros, produce relaciones de afectación. La posición de Spinoza nos permite comprender que “las afecciones del cuerpo, por las cuales aumenta o disminuye, es favorecida o perjudicada la potencia de obrar de ese mismo cuerpo” (Spinoza, 2017, pág 200). Hay algunas relaciones, afecciones, que incrementan la capacidad de acción y otras que las disminuyen. La potencia se entiende como ese complejo entre “acciones y pasiones de las que algo es capaz” (Deleuze, 2001, pág 41) y está relacionada con dos polos de existencia, las pasiones alegres y tristes. Sobre la operativa de la potencia, Spinoza en Deleuze sostiene “cuando mi potencia es llenada por la tristeza, ella está completamente efectuada, pero de manera tal de disminuir; cuando es llenada por alegrías, está efectuada de manera tal de aumentar” (Deleuze, 2001, pág 52).

Podríamos afirmar que el oficio necesita del despliegue de un hábito en que las prácticas educativas sean espacios de múltiples afecciones que van configurando modos de ser y hacer de una profesión. En el caso de los educadores sociales se trata de prácticas que están empeñadas en promover condiciones, crear espacios, transmitir la cultura, para enseñar una relación con lo social (Alí, Silva Balerio, Vulcano, 2017) que le permita a cada uno viabilizar sus proyectos (Brignoni, 2012). Recordemos, “que no quiere decir que haga falta enseñarles -todo-...” (Deligny, 2021, pág 93), la vida social, el intercambio del encuentro con los otros provoca aprendizajes, aunque nadie planifique su enseñanza.

Como nos recuerda Deligny, “la red no es una solución, sino un fenómeno constante, una necesidad vital” (2015, pág 36). Entendemos que la educación, como bien común, es inexpropiable para las nuevas generaciones. Por tanto, son imprescindibles prácticas de reconocimiento de los saberes adquiridos por los adolescentes fuera de lo escolar, y aceptar aprendizajes a lo largo y ancho de la vida (Coll, 2013). Asilar la adolescencia invita a que la vida prospere, y eso es posible cuando la presencia y el encuentro con los otros se encarna en la cotidianidad.



## Bibliografía

- Agamben, G. (2012). *Opus dei, arqueología del oficio*. Adriana Hidalgo.
- Alí, M., Silva Balerio, D., Vulcano, S. (2017). Enseñar un vínculo con lo social, cuatro funciones de la educación social con adolescentes en proceso de autonomía. En AEES, ADESU, Educación social, encuentros y análisis desde la experiencia. pp. 14-20. AEES, ADESU.
- Bernfeld, S. (2005) [1921]. *La ética del chocolate, aplicaciones del psicoanálisis en educación social*. Gedisa.
- Brignoni, S. (2012). *Pensar las adolescencias*. Barcelona: UOC.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. Aula, nº 219, febrero 2013, (31-36).
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2010). *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Deligny, F. (2009). *Permitir, trazar, ver*. MACBA.
- Deligny, F. (2015a). *Vagabundos eficaces*. UOC.
- Deligny, F. (2015b). *Lo arácnido y otros textos*. Cactus.
- Deligny, F. (2017). *Semilla de crápula*. Cactus-Tinta limón.
- Deligny, F. (2021). *Cartas a un trabajador social*. Cactus.
- Deligny, F. (2023). *Los vagabundos eficaces y otros textos*. Miño y Dávila.
- García, A.L. (2019). Deligny latinoamericano: la potencia y los desafíos de una recuperación situada de su pensamiento. Buenos Aires: Revista Lobo Suelto. (12/11/2019). <https://lobosuelto.com/deligny-latinoamericano-ana-garcia/>
- Goffman, E. (1972). *Internados: ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lapoujade, D. (2017). *William James, a construção da experiência*. San Pablo: N-1 edições.
- Lapoujade, D. (2018). *Existencias menores*. Cactus.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. FCE.
- Latour, B. (2013). *Investigar sobre los modos de existencia*. Paidós.
- Núñez, V. (1990). *Modelos de educación en la época contemporánea*. PPU.
- Oury, J. (2020). *Lo colectivo, el seminario de Saint-Anne*. Barcelona: Xorio ediciones
- Parodi, L., Pastore, P., Silva Balerio, D. (2021). *Pedagogía insumisa, trazos inconclusos*. UOC.
- Poe, E.A. (2010). *Cuentos I*. Madrid: Alianza.

Pastore, P., Silva Balerio, D. (2016). *Martirené, trazos y legados de una experiencia pedagógica*. Carlos Álvarez editor.

Pié Balaguer, A. (2019). *La insurrección de la vulnerabilidad, para una pedagogía de los cuidados y de la resistencia*. Universitat Autònoma de Barcelona.

Rodríguez, C. y Silva Balerio, D. (2017). *Adolecer lo común*. Montevideo: UNPFA-INJU.

Ruiz Barbot, M., Silva Balerio (coord.) (2019). *Te pesa la cana, afectaciones subjetivas del encierro en la adolescencia*. Isadora Editores.

Spinoza, B. (2017). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Tecnos.

Silva Balerio, D. (2016a). *Experiencia narrativa: adolescentes institucionalizados por protección*. UOC.

(2016b) *Pedagogía y criminalización, cartografías socioeducativas con adolescentes*. UOC.

Silva Balerio, D. (2017). "La red es una forma de ser: prácticas educativas y subjetivación cartográfica". Disponible: <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2017/6/la-red-es-una-forma-de-ser-practicas-educativas-y-subjetivacion-cartografica/> [18 de marzo 2021] Montevideo: La Diaria.

Silva Balerio, D. (2022) *Huellas y laceraciones de la institucionalización: estudio cualitativo sobre los procesos de subjetivación de adolescentes en hogares del sistema de protección del INAU de la ciudad de Montevideo* [en línea] Tesis de doctorado. Montevideo: Udelar. FP, 2022.

#### **IV. III. La intervención pedagógica en contexto de encierro: una propuesta de formación. Liliana Judit Berenstein<sup>53</sup>**

La educación en contextos de privación de la libertad, enmarcada en la educación de jóvenes y adultxs, constituye una cuestión impostergable a tomar en cuenta por cuanto refiere a un sector de la población respecto de la cual la sociedad tiene una deuda en el

---

<sup>53</sup> Lic. en Ciencias de la Educación, UBA. Lic. en Psicopedagogía, UM. Magíster en Psicología cognitiva y Aprendizaje, FLACSO/UAM. Doctoranda en Salud Mental Comunitaria, UNLA. Docente de la materia "Educación de Jóvenes y Adultos" y de "Taller Integrador" en la Diplomatura Superior Intervenciones pedagógicas en Contexto de Encierro. UNSAM Docente de la Materia Psicología del Desarrollo II. CARRERA DE PSICOPELAGOGÍA. UNSAM. Coordinadora del Programa de Alfabetización «Alfabetizar para la Libertad» en el Complejo penitenciario José León Suárez, CUSAM. UNSAM (desde 2010). Directora de la Diplomatura «Intervenciones Pedagógicas en Contexto de Encierro», Escuela de Humanidades, UNSAM (desde 2014).

sentido de no haber garantizado el acceso a aquella, sin permitir de este modo construir lazos de filiación. Es decir, la filiación que permite que todo hombre o mujer se constituya como miembro del mundo, de la comunidad humana y que los convierte en semejantes sin negar las diferencias, ni considerando que éstas sean motivo de una desigualdad.

Específicamente el problema de la imposibilidad de acceder y completar los procesos de educación sistemática se comprende en términos de desigualdades: la desigualdad en el acceso al saber se encuentra unida a la desigualdad en el acceso al bienestar, constituye la más alta expresión de la vulnerabilidad educativa ya que impacta sobre la dignidad de las personas y pone en riesgo el ejercicio pleno de la ciudadanía. Surge la necesidad de articular estudios y formación sobre las temáticas específicas de la problemática de educación en contextos de privación de la libertad.

Entonces, ¿cómo crear un espacio educativo para personas que están encerradas, que fueron expulsadas del sistema educativo, cuya vida ha transcurrido en los márgenes de una sociedad que las excluye? ¿Cómo propiciar una escena educativa donde la novedad sea posible, donde se establezcan vínculos de confianza? ¿Cómo comprender las miradas, las posturas corporales, los decires sin palabras de estas personas privadas de su libertad?.

De estas preguntas surgieron propuestas que se han desarrollado en los últimos años en las Universidades Públicas con programas en Educación en Contexto de Encierro.

Es en este marco que se planteó la creación de un espacio académico que promueva el pensamiento, la construcción de conocimientos y experiencias sobre educación de jóvenes y adultxs en contextos de privación de la libertad y es así que surge en la Universidad de San Martín, junto a otras propuestas, la Diplomatura Superior en Intervenciones Pedagógicas en Contextos de Contexto de Encierro, con el propósito de profundizar en los aspectos de formación para los profesionales en la especificidad de la educación en dicho contexto.

## La institución carcelaria

La modalidad de organización de las Instituciones en estos contextos responde a lo que Goffman (1984) denomina "instituciones totales o cerradas" cuyo fin es el control de los sujetos, el cual se logra mediante la homogeneización, la masificación, la clasificación y el despojo de sus derechos, incluso el de la educación. Estas condiciones también reproducen los principios que Michel Foucault (2008) refiere con respecto a la genealogía de las cárceles desde una perspectiva de las relaciones de poder: la unión del aparato disciplinario con el aparato pedagógico en función de "corregir al delincuente", instalándose así la concepción de "tratamiento". Es decir, se vincula con un enfoque en el que el sujeto alojado en la cárcel es concebido como alguien anormal, que porta una patología a tratar. Desde el siglo XVIII hasta hoy, estos principios se han mantenido como matriz organizadora de los establecimientos penales.

El aislamiento, el hacinamiento, la vida regida por la legalidad del servicio penitenciario y la situación de estar permanentemente vigilados, va marcando un modo de vida que arrasa con la subjetividad; es un sistema que cercena la palabra, la individualidad y somete a un modo de vida donde el sujeto objetivado no tiene ningún poder de decisión (Goffman, 2009).

La mayoría de los sujetos privados de su libertad poseen en general pocas visitas y prácticamente nula relación con el afuera de la institución (Berenstein, 2014); esto se traduce en una escisión con el mundo social externo a la cárcel, produciéndose la pérdida de los vínculos familiares y afectivos, así como datos de la actualidad social extramuros, dificultando la vida en la cárcel y también al lograr su libertad, presentando pocas posibilidades de asumir decisiones en forma autónoma, ya que en prisión no han ejercido autonomía alguna, sino que, por el contrario, se les dice qué tienen que hacer, cuándo, cómo hacerlo y dónde (Goffman, 2009).

Suspendidos del mundo social, sometidos a la rutinización de la vida en la cárcel, los sujetos van teniendo una diferente estructuración del tiempo de la que fueron construyendo cuando estaban en libertad. Los mismos protagonistas la definen como "la tumba", un no-lugar, un no-tiempo, subsumidos al recorte social carcelario donde las actividades están siempre prefijadas, de la misma manera, la mayoría atravesadas por el ocio, el sin sentido define los días transcurridos allí sin aventurar futuros posibles. Al respecto, Valverde Molina (1997), afirma:

” los presos no viven 365 días del año, sino que viven un día 365 veces”.

Al entrar a la cárcel, institución total por excelencia, los sujetos son despojados de sus pertenencias, de su documento de identidad y hasta de su nombre ya que ni bien ingresan es frecuente que sean llamados por apodosos o bien ellos mismos se van nombrando de diferentes maneras de acuerdo a quién es el interlocutor y las circunstancias. Seguramente cada modo de nombrarse conlleva una búsqueda, una representación simbólica de su identidad, una posición subjetiva que va buscando y a través de con quiénes se va vinculando va dando cuenta de quién es y quizá también quién puede llegar a ser.

Cuando el sujeto entra en la cárcel se produce un desprendimiento de toda propiedad importante y esto produce una fragilización del yo, porque las personas extienden su sentimiento del yo a las cosas que les pertenecen. Operan mecanismos de despersonalización, propios de las Instituciones totales, (Goffman, 2009). Se objetiviza a los sujetos privados de su libertad, transformándolos en objetos de sometimiento y dolor con consecuencia somáticas, sociales, psicológicas y de lenguaje (Frejtman, 2008).

En el contexto carcelario conviven personas que en su gran mayoría pertenecen a poblaciones de bajos recursos económicos, de alta vulnerabilidad y marginalidad, provienen de diferentes orígenes culturales, con diferentes circunstancias de vida afectando la comunicación y la convivencia. El sentimiento de extrañeza, las dificultades en la acomodación a dichas circunstancias afectan aún más la difícil estancia en la institución carcelaria.

## **El espacio educativo en la cárcel**

El paradigma actual de la Educación en Contexto de Privación de la Libertad plantea la necesidad de reformular la función de los profesionales para contribuir a la construcción de un espacio educativo en el cual la educación sea un derecho y no un beneficio.

Nos posicionamos considerando a la educación en general y en particular, en el contexto de privación de la libertad, como práctica social compleja, cuya direccionalidad es la comprensión del mundo, la formación de un sujeto crítico y comprometido con su

transformación y la de la realidad, un espacio en el cual cada persona es considerada sujeto de derecho, más allá de la situación vital en la que se encuentre.

La particularidad del espacio educativo dentro de la institución de privación de la libertad requiere por su complejidad y singularidad una comprensión y un abordaje específico. Las actividades educativas en dicho contexto se desarrollan dentro de tensiones no sólo por la singularidad de la población a quienes van dirigidas sino también por la institución carcelaria donde priman cuestiones de seguridad y disciplinarias que muchas veces obstaculizan el desarrollo de las mismas.

Desde el espacio educativo y a decir de Deligny (2015) surge la pregunta de cómo rescatar “lo humano” en estos sujetos sometidos al encierro, objetivados por un sistema que arrasa con su subjetividad y pone en cuestión su identidad.

La cárcel impregna, entre otros, los modos de comunicarse. Las personas presas deben apropiarse de un conjunto de términos y categorías lingüísticas, que en este caso corresponderían a la nueva subcultura a la que las somete el encierro.

Un idioma, como cualquier herramienta cultural, ofrece un conjunto único de recursos como así también de restricciones, más evidenciadas estas últimas en la situación de encierro. A medida que avanza el proceso de prisionización el individuo va asimilando un lenguaje propio del sistema carcelario. Es un lenguaje acotado ya que la comunicación no está estimulada en la vida carcelaria, sino por el contrario el preso está subsumido a callar y obedecer, por un lado, a los guardias del servicio penitenciario y por otro, por la desconfianza de estar con personas con las que convive y que no conoce; se agrega a esto, que la modalidad de la cárcel es efectuar traslados permanentemente con el objetivo justamente de que las personas privadas de su libertad no armen lazos, ni redes comunicativas, provocando el aislamiento, situación que favorece el sometimiento. A pesar de esto, las personas suelen comunicarse por gestos, por lenguaje de señas, van nombrando las cosas de otro modo.

Esto es de suma importancia a tener en cuenta en el espacio educativo, es tarea de los docentes aprender a escuchar estas voces, interpretar estos diversos lenguajes, los silencios, las posturas corporales, las miradas, las palabras.

Los y las educadoras que están comprometidxs con una ideología democrática se posicionarán en su tarea educativa desde un lugar de respeto hacia el otro y sus acciones educativas partirán de la valoración de los saberes que poseen lxs educandxs, estimulando el pensamiento crítico, en contacto directo con la realidad y respetando la capacidad creadora de los mismos.

Tendrán que acomodarse a funcionar con la contingencia, con lo que va aconteciendo, a los cambios permanentes, a lo inesperado. Deberán acomodarse a una territorialidad peculiar, cambiante, que interpela por la falta de humanidad en la lógica penitenciaria, tratando de rescatar lo humano en las personas que están transitando las aulas.

En la educación en general y específicamente de adultxs resulta esencial tener en cuenta la singularidad de la población a la que va dirigida, sus deseos, su pertenencia cultural. Freire (2009), precursor de esta postura pedagógica enmarcada en los postulados de la Educación Popular plantea la enseñanza como dialógica, participativa y problematizadora.

Aprender no es repetir lo que el otro dice sino tener una actitud crítica de la realidad, posicionarse como protagonista de la misma teniendo una mirada creativa frente a los acontecimientos de la vida cotidiana, en una búsqueda activa de las soluciones para que verdaderamente sea el espacio educativo un espacio de liberación y no un lugar donde se repite lo que el otro dice sumisamente.

Desde esta mirada, la educación debiera comenzar por la superación de la contradicción educador-educando, fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos.

Un docente con una postura autoritaria se define como el portador del saber, como el que enseña al que no sabe, programando de antemano aquello que él supone que deberían saber los educandos.

Desde la Educación Popular consideramos que, si bien la educación debe tener una directividad, esto no implica que de antemano se manipule el contenido de lo que el educador cree que deben saber los educandos.

No se trata de una posición espontaneísta, es decir, que en nombre de respetar a lxs educandxs, se deja a éstxs libradxs a ellxs mismxs. De ninguna manera se propone neutralizar el rol docente, ya que muchas veces se ha malinterpretado este lugar del docente interpretando un vínculo horizontal, en que finalmente nadie enseña a nadie. Lxs educadores tienen la tarea de educar, pero lo que sucede es que entendemos que mientras educan también ellos se educan.

Una educación liberadora, entonces, estimulará la reflexión, la conciencia crítica, la creatividad, promoviendo en hombres y mujeres una posición activa frente al mundo para transformarlo y transformarse.

Podemos afirmar que quien se posicione en una educación liberadora concebirá a los hombres y mujeres históricxs, provistos de saberes, no los considerará como “vasijas” que hay que llenar, sino que, a partir de esos saberes, podrán ir construyendo nuevos, partiendo de aquellos vinculados a sus realidades (Freire, 1992), de lo contrario, en cualquier situación que se prohíba las propias búsquedas de transformación esto derivará en una situación violenta.

Tomando a Deligny (2015), tendremos en el espacio educativo en la cárcel que tramar una red, una red que se vaya construyendo azarosamente donde un espacio vacante la haga posible, en los intersticios de comunicación que se van produciendo entre aquel que enseña y aquel que aprende y entre todxs los que forman la escena educativa.

La propuesta es entonces, capacitar profesionales y agentes sociales para la complejidad y especificidad que presenta el espacio educativo en contexto de privación de la libertad, analizando el rol de la institución educativa dentro de la institución de contexto de encierro, profundizando en el análisis y estudio de la complejidad y especificidad del contexto de privación de la libertad.

Es así como se acercan al espacio de formación de la citada Diplomatura, docentes, agentes sociales y comunitarios, como también personal del servicio penitenciario que buscan posicionarse en la tarea educativa en la cárcel desde esta perspectiva de lo humano y del derecho



## Bibliografía

- Berenstein, L. (2014). *El vínculo pedagógico en una experiencia de alfabetización de adultos en contexto de encierro*. (Tesis de maestría). Buenos Aires: FLACSO
- Deligny, F (2015). *Lo arácnido*. Cactus
- Deligny, F (2017). *Semilla de crápula*. Cactus
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar*. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Frejtman, V. (2008) *Entre la cárcel y la Escuela. Elementos para pensar*. Novedades educativas.
- Goffman, E (2009). *Internados*. Amorrortu.
- Valverde Molina, J. (1997). *La cárcel y sus consecuencias*. Popular.

## CAPÍTULO V. BREVE CRÓNICA DEL TALLER MERODEOS EXPERIMENTALES DE UN PENSAMIENTO DE LA INTERRUPCIÓN. COORDINACIÓN SILVIA DUSCHATZKY Y PABLO MOSEINCO<sup>54</sup>

Son las 15 hs aproximadamente del 29 de septiembre de 2023. Un micro nos espera en la puerta de la Universidad para ir a la escuela secundaria técnica de la UNSAM, ubicada en José León Suárez. Durante el itinerario, Andrea- la vicedirectora de la escuela- nos va tirando claves que hacen a la singularidad de esa experiencia educativa. Apenas al llegar ya se perciben señales de una movida territorial burbujeante.

Pensamos en Musil y su Hombre sin Atributos. Una escuela que no se estrecha en un corset burocratizante y se arma en sintonía con las dinámicas del ambiente gestando mundos que prueban nuevas formas de lo común. Y fue ahí, en un tramo del recorrido por los distintos espacios de la institución, que compartimos un taller que invitó a merodear la idea de una pedagogía de la interrupción. Experiencia que conversa con el devenir de una práctica concreta, cuyos efectos resuenan en cada conversación que mantuvimos con los que hacen esta escuela.

*Tanteos en la oscuridad* fue el disparador. Una composición audiovisual montada con fragmentos de tres obras: Quad de Samuel Beckett, Zabaleta (fotografías de pasillos escolares) de Carolina Nicora y Duramadre, una performance del coreógrafo argentino Juan Onofri. Nos mueve una idea: la escuela como campo de fuerzas más que cómo espacio plenamente codificado. Siendo campo de fuerzas es terreno de experimentación de posibles; siendo codificación de atributos no más que acumulación de realizaciones previstas y esfuerzos de reparación de eventuales déficits. El video

---

<sup>54</sup> Silvia Duschatzky. Lic en Cs de la Educación (UBA) y Magíster en Sociología de la Cultura y Análisis cultural (UNSAM). Investigadora del área de educación de Flacso. Coordinadora del Diploma y Especialización en Gestión Educativa (Flacso). Autora de numerosas publicaciones. Entre otras: Pedagogía de la interrupción (Paidós) Política de la escucha (Paidós) Maestros errantes (Paidós) Chicos en banda con Cristina Corea (Paidós) Des-armando escuelas con Elina Aguirre (Paidós).

Pablo Moseinco. Profesor de Matemática (UBA) y Actor Nacional (ENAD). Diplomado y Especialista en Gestión Educativa (FLACSO). Investigador y Tutor del Equipo de Gestión Educativa de Flacso. Assistant Examiner Diploma Programme International Baccalaureate Organisation (IBO).

expone la escuela en un movimiento de tensiones entre distintos planos de funcionamiento que nombramos con las siguientes imágenes: cronómetro, intruso y tentativa.

Desde esta perspectiva la pregunta que suele formularse en el universo de las definiciones se desplaza: ya no, **qué es una cosa** (escuela) y cómo realizar su finalidad sino cómo ampliar las potencias de un cuerpo. Cómo no dejarse atrapar por la inercia de un tiempo cronometrado y merodear lo incomprensible (intruso) para explorar el arte de des-hacer y hacer en una temporalidad inventiva (tentativa).

Una pedagogía de la interrupción no es modelo, no es realización de un programa. Se trata de estar atentxs a lo imprevisto y hacer jugar sus resonancias. Tentativas y complicidades. Algo que olfateamos en nuestro paso por la escuela.

### **Pedagogía de la interrupción. O un salto afuera<sup>55</sup>**

Año 2020, año pandémico, clases virtuales. Algo “saltó afuera”: fuera del escenario dispuesto para que las piezas (alumnxs, docentes, lenguajes) se engarcen como las cuentas de un rosario.

Ocho y cuarto marca el reloj. Una muchedumbre de niñxs, jóvenes y adultxs entran a la escuela. Niñxs pequeñxs y no tanto se ubican en fila en el patio central. En el medio, el mástil. Un chico iza la bandera escoltado por su maestra. Algunxs dirigen la vista al frente, otrxs al celular, varixs bostezan. Campanas o timbres anuncian el momento del recreo y un tropel de pibxs salen de las aulas. Una profesora entra a la dirección. Al rato, un alumno seguido por la supervisora. Por último, la portera. Las aulas dan al patio. Allí transcurre la escena escolar: profes de un lado, estudiantes del otro, a veces mezcladxs.

Pizarrón, cuadernos, voces que se enmarañan. Maestrxs que intentan ordenar ese piberío, actos escolares, sala de profesorxs, sonidos de voces que toman el espacio,

---

<sup>55</sup> Este escrito es un extracto del capítulo *Pedagogía de la interrupción o un salto afuera* que forma parte del libro *Pedagogía de la Interrupción* de Silvia Duschatzky, editado por Paidós, agosto 2023. Las ideas que se exponen en el texto fueron disparadoras de la realización del taller que realizamos en el marco del III Encuentro Internacional Fernand Deligny organizado por la UNSAM.

evaluaciones codificadas en espacios codificados. Barullo de cubiertos, platos, gente que va y viene entre mesas dispuestas en el comedor. Es el momento del almuerzo, en comedores deterioradxs de barrios deterioradxs.

Algo frenó la puesta en escena de los ritos escolares, algo saltó afuera. Un virus anuncia lo que preferíamos cegar. “No nos importa”. “No lo aceptamos”. Un estribillo que no cesa: *continuidad pedagógica, continuidad pedagógica*. ¿Todo lo sólido se desvanece en el aire? “No lo aceptamos”. Que nos queden los nombres, aunque se pierda la cosa. *Oh, juremos con gloria morir... Continuidad pedagógica*.

Y sin embargo, el intruso no sabe de retos, de prohibiciones. Las intrusiones no son nuevas. Intruso el covid, intrusos los lenguajes no escolares, intrusxs lxs pibxs que visten raro para los ojos normalizados. Intrusos los inauditos episodios que se suceden en la virtualidad escolar.

Intruso todo aquello que caotiza. Pocas cosas siguen en su lugar. Y el lenguaje vocifera nombres sin las cosas que nombran. Se nos perdió la infancia obediente y débil, se nos esfumó el tiempo prometeico. El aura del saber fue barrido por las luces de neón de los estímulos conectivos y *el rey está desnudo*. La investidura profesoral se desgaja y los esfuerzos por recomponerla resultan vanos. Vidas rotas se resisten a abandonar la escuela. Lxs pibxs patologizadxs, temibles, inmanejables son lxs que dicen: “Quiero estar ahí”. Para ellxs es un refugio. Para muchxs docentes agobiadxs, un tiempo de descuento. El caos no anuncia el apocalipsis. Todo está ahí, boyando a la espera de una experimentación de otras formas de hacer lazo. Lo desconcertante no necesariamente es desorden.

Un pibe se conecta a la clase desde la bici. En simultáneo, en algún otro punto del ciberespacio, una profesora monta en su cocina la escenografía de un acto escolar. Erguida y enfundada en un guardapolvo almidonado, mira a cámara e imposta el discurso patrio de costumbre ante un auditorio imaginario. Un perro ladra y a la maestra se le escapa una puteada que desarma la escena. El animal no sabe de solemnidades. Otro chico, un martes, le recuerda a su maestra que le envíe la tarea de la semana. Ella se la manda y el viernes espera una respuesta, pero la respuesta nunca llega. Al martes siguiente: “Seño, no se olvide de mandarme la tarea”. “Ahí te la mandé, Juan”. La

profesora nos relata este suceso en una instancia de encuentros virtuales que echamos a andar durante la pandemia<sup>56</sup>. Está desconcertada, casi indignada.

Una alumna avisa: “Profe, el traqueteo de la imagen es porque estoy tomando la clase desde el bondi”. En simultáneo, se reiteran los discursos de *continuidad pedagógica* que, en medio del tembladeral, se aferran como náufragos desesperados a Una forma.

En el conurbano bonaerense, una niña de cinco años le dice a su mamá que, cuando vaya al jardín a recoger el bolsón de comida, le traiga un juguete de su sala. La maestra escucha el pedido, va al arenero, toma unas bolsas enormes y las llena de arena. Más tarde las distribuirá entre sus alumnx del barrio.

Un grupo de pibxs le pide a su docente tomar la clase desde la cama. Sorprendido, el profesor se niega. Aduce que una clase solo se puede tomar sentadx y en un espacio “adecuado”.

Un alumno tiene que migrar a lo más alto de las sierras jujeñas porque su madre ya no puede trabajar en la feria del pueblo. La maestra crea una comunicación epistolar con el pibe usando de nexo al agente sanitario que va del centro a la periferia. Tentativas de lazo que bucean más allá de las prerrogativas del rol y las inequidades materiales.

Vulnerables, abrimos un tiempo de intercambio entre maestrxs e investigadorxs. En cada encuentro vamos al acecho de lo que se cuele en el formato de continuidad pedagógica virtual. Nos interesan los equívocos. Estar a la caza de lo que suscita una provocación, un desacomodamiento. Ahí nos detenemos... ignorantes, despojadx de brújulas, de categorías estériles, solo tomadx por las resonancias, por la sensación de un infinito que promete desplegarse si aguzamos los sentidos y seguimos sus señales.

Desestimar la osadía de esxs jóvenes que proponían pensar juntxs desde la cama, en una posición tensa entre la vigilia y el sueño que se sustrae de la mirada vigilante, nos vuelve habitantes de una tierra vallada. Me quedo pensando en ese niño que desea

---

<sup>56</sup> En el marco del proyecto de Gestión Educativa de FLACSO, Carolina Nicora, Patricio Suárez y yo decidimos hacer unos encuentros virtuales que llamamos *Escuela en la nube*. Durante dos años, cada quince días, maestrxs, profesorxs y amigxs de Buenos Aires, Chile, México, Uruguay y España nos juntamos a balbucear, a pensar estos tiempos a pesar de los límites de la pantalla.

recibir semanalmente la tarea que jamás responde. ¿No será que lo que demanda es una señal de mundo por fuera del encierro? “Juan, asomate a la ventana y contame cómo ves la calle en la pandemia. O, si preferís, escribilo o dibújalo”. Imagino ese diálogo y sus derivas. “Cuando reciba tu nota –si tenés ganas– la compartimos con tus compañerxs. Tal vez alguien sume un relato de lo que se ve desde su ventana”.

Lxs intrusxs invitan a un trazado errante, una suerte de plano de investigación cuyo derrotero ignoramos. Si afirmamos que una clase puede tomarse desde un bondi, ¿qué estamos registrando? ¿Qué alteración perceptiva se ha producido? ¿Qué nos invita a probar ese punto de ver? Para Deligny (2009), el punto de vista se asume desde una posición teórica, mientras que el punto de ver permite deslizarse de un ángulo a otro sin premisa o significación referencial. ¿Habrá una verdad en aquello que sale fugazmente de sus carriles? Si la hay, no radica en el modo de presentarse como verdad, sino en el espíritu que, más que resistirse pasivo a un presente, a un modo que se quiere ineludible, ya no puede nutrirse en coordenadas previsibles. En el exceso de control, de precaución, los cuerpos pierden su potencia.

Dislocado, el pensamiento se vuelca a un devenir que no entiende de previsiones ni contundencias. Cuando nos dejamos tomar por la rareza de una clase que ocurre en el colectivo, o por la astucia de una maestra que hace alianza con un agente sanitario para enviar cartas a su alumno que migró con su mamá hacia las sierras, o por el ansia de esa pequeña que añora el cuerpo a cuerpo con objetos de su jardín, estamos en una especie de ensoñación en donde se atenúa la frontera entre lo real y lo imaginario. Más bien nuestras percepciones han sido tomadas por el eco de una intrusión que llega a nosotrxs. El pensamiento ya no consistiría, en términos de Stengers (2020), en el ejercicio de un derecho, en la iluminación de un sujeto, sino *en el arte de las consecuencias*.

No nos interesa el carácter extraordinario, colorido, de la pandemia, sino la tentativa de atrapar, en los gestos que saltan afuera, la promesa que anida en la nimiedad. Promesa de alteración que resquebraja la negativa a interrogar los actuales modos de vida inerciales.

Intento explicarme. Que la niña pida un juguete del jardín puede ser percibido como un gesto de ternura, pero también como una incomodidad que busca superar las limitaciones de la pantalla; una búsqueda que, expone la necesidad de ir siempre más

allá de los férreos límites de las lógicas vigentes. En cuanto a la respuesta de la maestra, podría pensarse como una reacción favorable a la demanda de una infancia, pero también, en tándem con el impulso de la niña, como la fuerza que, por ser capaz de leer un choque inesperado, atraviesa el modo previsto de ser docente, que en medio del tembladeral resulta más dañino que la “circunstancia virus” que sacude al planeta. No se trata solo de dar cabida a un pedido, sino de hacer lugar fuera de lugar.

La promesa a la que me referí antes no está ligada a la espera de un futuro idílico. Propongo la figura de la promesa como ofrecimiento de algo que procede de la escucha de los posibles, de una interrupción que (se) abre al devenir, a los zigzagueos que habilitan las grietas, haciendo tambalear el reino de lo único. Poner en escena *el arte de prestar atención* a lo que con-viene a las ramificaciones de las cosas.

Se redime entonces esa tendencia vital a estar distraídxs -y por eso permeables a lo imprevisto- que ha sido opacada, olvidada, oprimida en pos de una atención con anteojeras que responde a solicitudes prefabricadas. El famoso déficit de atención, por citar un ejemplo, no implica necesariamente que se perdió la curiosidad o la tensión que produce el contacto con las cosas, sino que, como señalé al comienzo, algo salta fuera del escenario dispuesto para que las piezas en cuestión se engarcen a la manera de las cuentas del rosario.

Las interrupciones que sacuden lo habitual provocan un olvido sugerente. Ya no sería necesario asociar aprendizaje a espacio áulico, atención a cuerpo sentado que mira al frente, tarea a respuesta esperada, docente a aparato parlante, sino que se abriría la posibilidad de conjugar elementos que no se tenía la costumbre de conjugar. Las movidas inesperadas se presentan como girones -dado que nada sabemos del hilván antes del tejido- y como deshecho, porque la maquinaria institucional no es capaz de verlo en su potencia reconfiguradora. Stengers (2017) lo sintetiza en esta frase: “La atención requiere resistir a la tentación de juzgar”. ¿Es pensable una escuela que abandone el juicio?

Ciertamente la escuela en América Latina se ha visto sacudida a lo largo del siglo XX por algunos saltos hacia afuera: la apuesta de Paulo Freire<sup>57</sup> por una educación dialógica

---

<sup>57</sup> Paulo Freire (1921-1997), pedagogo y filósofo brasileño, ejerció una enorme influencia en el pensamiento educativo crítico, especialmente en las décadas de 1960 y 1970. Entre sus múltiples publicaciones se destaca *Pedagogía del*

que liberara a los sectores populares de su posición sojuzgada, la crítica radical de Ivan Illich<sup>58</sup> al corsé institucional y su proyecto desescolarizante, la escuela activa de Olga Cossettini<sup>59</sup>, abierta a las dinámicas comunitarias y a una experimentación más allá de los muros de la escuela. Sin embargo, nuevamente la fuerza normalizadora ha sabido ganar terreno, ya sea para ensombrecer los ecos de una movida socio-política, ya sea para tolerar sus costados alternativos solo en el perímetro de una vida tribal. (Es muy común advertir los guiños de complicidad entre aquellxs que hacen de una experiencia educativa un modo de vida excluyente, distintivo). Ninguna de esas experiencias de ruptura ha abandonado cierto carácter idílico, lo cual, paradójicamente, las vincula con un punto de vista evolucionista del tiempo, que ha sido el sustrato de la acción civilizatoria.

Lévi Strauss, nos recuerda Deligny (2009), incomoda a los espíritus bienpensantes: todas las tragedias que hemos vivido, primero con el colonialismo y luego con los fascismos, se inscriben no en oposición a un supuesto humanismo, sino a su prolongación natural, puesto que de algún modo, con una misma zancada, el hombre empezó por trazar la frontera de sus derechos entre él y las demás especies vivientes, y luego se vio llevado a importar esa frontera al seno de la misma especie humana, separando ciertas categorías a las que reconoce como las únicas verdaderamente humanas, de otras que sufren una degradación concebida según el mismo modelo que servía para discriminar especie humana de no humana.

Si lo alternativo no implica más que un nuevo ideal de vida, quiere decir que las mutaciones imprevistas siguen desoyéndose, y por lo tanto, la deseada transformación no se produce.

---

*oprimida*, basada en su experiencia de alfabetización con adultxs, desde la que propuso una acción educativa que rompiera con los patrones jerárquicos entre enseñante y aprendiz. Freire sostenía que la educación debía orientarse a una acción concientizadora.

<sup>58</sup> Ivan Illich (1926-2002), pensador mexicano de origen austríaco, considerado anarquista por sus críticas a la separación entre las lógicas institucionales y el devenir del mundo. En *La escuela, esa vieja y gorda vaca sagrada* (1968), rechaza las formas institucionales de la sociedad moderna industrial por considerar que solo forma soldados útiles a la lógica mercantil. Su desafío era estimular espacios informales que acogieran lo valioso que está “fuera de los muros de la escuela”.

<sup>59</sup> Olga Cossettini (1898-1987), pedagoga rosarina, abrevó en la experiencia del educador y médico libertario polaco Januz Korczak, exterminado en los campos de concentración nazis. Cossettini propuso quebrar las barreras impuestas por el enciclopedismo. Planteó una articulación entre estética y educación, derrumbó bloques horarios y cuadrículas por materia, renglones y márgenes y, en especial, intentó franquear las separaciones artificiosas entre escuela y comunidad.



Convendría investigar si acaso el ímpetu alternativo tiene algo de la interrupción que nos interesa pensar. Tal vez el germen de interrupción que era el motor de estas propuestas de educación alternativa haya perdido fuerza por el ansia de modelo. La idea de redención, cuando se politiza como interrupción, no necesita de enunciados virtuosos ni de imágenes idílicas de la educación. Educar no implica conservar premisas morales ni enamorarse de retóricas épicas. La educación es turbia, sombría y luminosa a la vez. Abierta a una problematización inconclusa. Entre los restringidos posibles de un actual y la pureza de un mundo a conquistar, el devenir se estrecha.

Lo alternativo se opone a lo convencional, a lo hegemónico, a lo instituido, pero permanece en la lógica de la oposición binaria. Y es justamente el ejercicio de esa oposición -sostenida en un discurso desencarnado, desinteresada por lo tanto de las consecuencias empíricas-, el que ya no deseamos alimentar. El obstáculo está en querer generar modelos.

En estas líneas intento bosquejar, más que definir, lo que podríamos pensar como gestos de interrupción. La apuesta es a prestar atención a las potencialidades. Las potencialidades no son cosas que esperan ser liberadas de la penumbra, sino fuerzas sinuosas, inapresables. Por eso mismo es que no habría ninguna correspondencia entre potencia y acto. Se trata de pescar señales de posibilidad y ofrecer activaciones que abran nuevas formas de expresión. Samanta Schweblin (2021) lo grafica en una crónica de los encuentros con su abuelo.

Cierta noche, después de haber visto una puesta de *Esperando a Godot* con tres actores prácticamente desnudos latigándose entre sí, me tocó tomar nota de mis impresiones. Pero la experiencia beckettiana me había dejado sin palabras. Mi abuelo lo entendió, se dio cuenta de que me estaba pidiendo algo que me superaba. Se levantó de pronto del escritorio y se alejó hacia su cuarto al grito de “sé qué hacer”, “sé cómo se escribe lo que no puede escribirse”. Me quedé mirando el largo pasillo oscuro hasta que lo vi regresar con un libro en la mano, triunfal. “Poesía”, dijo. Abrió un poemario de Alfonsina Storni y se puso a leer en voz alta. Incluso yo, que no entendía nada de nada, me daba cuenta de lo mal que leía: a los gritos, y tan emocionado que el libro le temblaba en las manos. Pero ése fue el momento mágico. Todo empezó ahí.

La atención deja de ser un objeto solicitado y se la hace jugar en relaciones impensadas. El abuelo no intenta explicarle a Samanta los misterios de Esperando a Godot. Simplemente toma el espíritu que animó la puesta en escena para hacerlo funcionar en el poemario de Storni<sup>60</sup>. Lo que cuenta es el eco contaminante, su capacidad de inocular el germen de la multiplicidad.

La intrusión en las situaciones que relatamos *quiere decir nada*. Le escapa a cualquier interpretación sociológica, psicológica o pedagógica. Esa materia a-significante nos empuja a dar pasos que modifican nuestras relaciones con el ambiente, a investigar consecuencias incontrolables allí donde algo suscita una pregunta.

Una pedagogía de la interrupción lejos está de proponerse como modelo educativo. Es imposible deducir de ella planes o programas y encorsetar sus devaneos en contenidos curriculares. Conviene, al revés, escuchar la experiencia sensible que nos avisa que eso que hasta ahora nos resultaba posible se nos vuelve imposible. Darle acogida a lo intruso es pensar desde sus resonancias cómo hacer para que algo inédito exista. Darle acogida a lo intruso, a sus provocaciones, a su capacidad de contaminar los puntos ciegos que nos habitan. Darle acogida a lo intruso, a sus capas sinuosas, que convierten el temor en desafío. Darle acogida a lo intruso es navegar en las múltiples capas de las cosas. “Seño, no se olvide de mandarme la tarea”. La maestra la envía, Juan no la hace, el pedido se repite cada semana de la misma manera. Algo irrumpió para abrirse a la escucha y deponer la pretensión transparente de la comunicación. La comunicación aleja al intruso. “Juan, ahí va la tarea... Contame cómo se ve tu calle en la pandemia”. Lo intolerable no es lo intruso, sino la desolación que ya no puede travestirse con las prerrogativas del rol.

María Emilia López, directora del Jardín Maternal de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, en una reunión de trabajo nos contaba lo siguiente:

Un ex papá del jardín encontró tirado en la calle un pizarrón viejo y se ofreció a repararlo. En lugar de ponerlo en una sala, lo pusimos en el patio para uso de cualquiera en cualquier momento... Pasan estas cosas:

---

<sup>60</sup> Alfonsina Storni (1892-1938) poetiza, escritora argentina.



Por suerte lo registramos rápido. Ya borró el pizarrón porque necesitaba más lugar para escribir.

Un pizarrón tirado en la calle llama la atención de un papá, que lo toma y se ofrece a repararlo para el jardín al que va su hija. A una directora se le ocurre ponerlo donde no pase inadvertido para los pequeñxs transeúntes, pero tampoco para lxs grandes. Son ejemplos de una *atención desprevenida* que hace del pizarrón cualquier cosa menos el espacio central para escribir “lo importante”, que por prescripción debe atenderse. El pizarrón como recurso que se mete sin permiso e invita a dejar huellas que luego se borrarán para volver a empezar. Atención que se deja tomar por asalto y corre a buscar un celular para registrar, ¿lo que se dibujó o sus ecos? Un pizarrón desvencijado va a parar a las manos de un artesano que ve en los deshechos una potencia de uso, va a parar a las manos de una directora, a las manos de niñxs y maestrxs. No un pizarrón en el lugar adecuado, sino un pizarrón haciendo lugar a lo sorpresivo.

Un pequeño gesto que hace escuela en el acto de olvidar sus códigos. Recursos impensados, velocidad perceptiva, entramados sin jerarquía, trazados que se multiplican más por sus reverberaciones que por consignas ordenadoras, registros cartográficos desentendidos del género informe.

Si una pedagogía de la interrupción implica un *salto fuera* de los automatismos, si lo que recoge no son las cuentas diseminadas de un rosario para hilvanarlos según su representación, si se interesa por las ruinas y los fragmentos, entonces podemos pensarla como un trazado de temporalidades, territorios y afectividades.

Temporalidades en tanto experiencias de un tiempo “para nada”, desprovisto de finalidades, no así de consistencias y derivas; territorios como hábitats, donde lo que importa es la experiencia de una diferencia y no los usos que se le prescribe a cada espacio; afectividades como la gestación de lazos deseantes y no meramente funcionales.

## Bibliografía

Deligny, F. (2009). *Permitir, trazar, ver*. Museo de Arte Contemporáneo.

Schweblin, S. (2021). Visitas nocturnas a Isla Maciel, hurtos y viajes sin pagar: cómo su abuelo la formó en secreto como artista. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/lanacion-revista/samanta-schweblin-y-un-texto-inedito-en-el-que-homenajea-a-su-abuelo-artista-nid23102021/>

Stengers, I. (2017). *En tiempos de catástrofes*. Futuro Anterior/Ned ediciones.

Stengers, I. (2020). *Pensar con Whitehead*. Editorial Cactus.

## CAPÍTULO VI. ENTRE CORRESPONDENCIAS<sup>61</sup>. CARLOS SKLIAR<sup>62</sup> Y ANA LAURA GARCÍA<sup>63</sup>.

El presente texto surge de la conversación entre Carlos Skliar y Ana Laura Garcia en el marco del III Encuentro Internacional Fernand Deligny: *“Asilar lo humano, forjar lo común”* en Septiembre de 2023. Se han mantenido los modismos de una charla oral.

**Ana Laura García:** Esta conversación intenta ser un intercambio muy abierto, al calor de preguntas, de lecturas y algunas afinidades que encuentro entre las prácticas de Carlos y las de Deligny, de ideas que el propio Carlos tiene ganas de compartir. La titulamos: “Entre Correspondencias”. El espíritu que nos anima, fue la puesta en común del libro *“Cartas a un trabajador social”* de F. Deligny. Previamente lo fuimos comentando, seleccionando algunos párrafos y nos surgió la propuesta de ir abriendo una conversación para pensar el trabajo de la educación.

Para dar inicio, te pregunto en público, algo que siempre me despertó mucha curiosidad saber y que es quizá algo íntimo porque tiene que ver con la relación que cada uno establece con las lecturas y autores que frecuenta: ¿cómo llegaste a Deligny?, ¿cómo lo conociste? ¿Cuál es tu relación con él?

**Carlos Skliar:** Buenas tardes. Veo gente muy querida, muy admirada, incluso actrices de una película que se está exponiendo actualmente: *“El vaivén de las escuelas”*<sup>64</sup>, también amigos de otras ciudades y países.

Sobre la obra de Deligny sólo puedo hablar en términos muy personales, desde una relación de lectura. Recuerdo que en Barcelona, hace muchos años, por casualidad tomé

---

<sup>61</sup> Agradecemos a Rafael De Piano la desgrabación de esta conversación.

<sup>62</sup> Investigador principal del CONICET e investigador principal del Instituto de Investigaciones Sociales de América latina (IICSAL) y del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO Argentina. Actualmente coordina los cursos de posgrado “Pedagogías de las diferencias”, “Entre cuerpos y miradas” y “Escrituras: creatividad humana y comunicación” en la Sede Argentina de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

<sup>63</sup> Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, UBA. Docente e investigadora, UNQ-UNSAM. Doctora en Educación (UNER, Argentina) y posdoctoranda en Ciencias Sociales y Humanas (UNMDP). [anagarciaung@gmail.com](mailto:anagarciaung@gmail.com)

<sup>64</sup> El documental de Martín Ferrari y Carlos Skliar estrenado en 2023 fue filmado en la Escuela Secundaria UNSAM, entre otras instituciones.

la publicación: *Permitir, trazar, ver*, del año 2009. Mi primera reacción fue del orden de lo ilegible, directamente. Estaba en una biblioteca personal muy confusa, ordenada vaya a saber por qué criterio, tal vez por una relación temporal, por una relación de uso inmediato. No entendí de dónde lo había tomado, si desde un estante de poesía, de Literatura, del ensayo, o de la Filosofía, pero recuerdo el estupor, la perplejidad, de no entender qué era eso. Aclaro que mi primer trabajo fue con niños autistas. Percibí que ese texto podría decirme algo.

Los libros en general son testigos que pueden decir cosas, si uno los abre, los acompaña, les da tiempo. Lo que me ocurrió en esa ocasión, fue un inmediato abandono. Porque frente a lo ilegible, se tienen varias posibilidades. La de no sentirse en condiciones de descifrar, la de esperar un momento en el que uno se sienta más a gusto. Pero yo me comporté más como el personaje de la novela *Stoner* de John Williams, que no entiende nada de lo que se está diciendo y por eso se sienta a leer. En vez de abandonar -cosa que he hecho con otros autores y con otros libros-, en aquel momento mi decisión fue batallar contra mi incapacidad de interpretación que seguramente tenía que ver con una época, con un momento de mi vida. Me gustaría compartir cuánto una lectura puede ser la asunción de una perspectiva, tomar de una manera sagrada un cierto texto y convertirlo en el propio punto de vista -es una forma de relación con la lectura-, que es una lectura hacia adelante. Todo lo que se ve a partir de ese momento aparece teñido de la voz o de la letra de un autor determinado, en mi caso, Deligny.

Hay autores que han funcionado mucho en ese sentido. Autores muy disciplinarios o muy estructurales, que logran hacernos funcionar como perspectivas, nos prestan una mirada para todo. Nunca antes, había tenido esa relación con la lectura, pero en el caso Deligny me ocurrió.

Pude intuir que lo que había allí era una lectura retrospectiva que me iba a permitir reconstruir todo lo que me había pasado en el campo de la Educación Especial. Me había acercado a ciertos fuegos, al foucaultiano, al de Blanchot. Recuerdo el texto de Foucault *Los anormales*, pero no me había conectado aún con Deligny por esa imposibilidad de subrayar la lectura, porque parecía en esa época, que estudiar o leer, quería decir subrayar. Después con el paso del tiempo se fue transformando. El primer efecto que sentí, fue lo ilegible, sumado a una mirada que advertí más literaria o más poética. Porque la obra de Deligny claramente es una poética de la pedagogía. Él mismo

emprende la batalla contra el lenguaje, contra su abuso, sacándolo del medio, no poniéndolo como condición, como obligación.

Y me surge una referencia más en este sentido: Un querido amigo madrileño, Fernando Bárcena, tiene un hijo con autismo. Él mantiene una relación muy paradójica con la obra de Deligny, muy ambigua, por momentos muy enojada, al mismo tiempo muy seductora, muy atractiva. Hace algunos años nos hemos escrito una carta para pensar justamente esta lectura de Deligny encarnada en una relación particular como la que él tiene con su propio hijo, ahí donde se esfuerza por contener el lenguaje para no hablar por él, ahí donde el lenguaje es una especie de gesto sobre la cara, ahí donde es pura repetición, onomatopeya, la frase que no termina, la no relación con el pensamiento, desde una expresión corporal extrema. Y con Fernando hemos construido un texto extenso sobre los efectos que producía en nosotros, la obra de Deligny<sup>65</sup>.

Mi primer trabajo -como comenté- fue con niños autistas, bajo una mirada completamente opuesta, por lo que su obra me permitió toda una reconstrucción. Es un autor, que escapa todo el tiempo a que sea leído como tal, porque propone que se mantenga esa sensación de libertad que además le atribuye a los niños autistas todo el tiempo. Es decir, que se les reconozca esa independencia, que puedan generar una vida.

Por lo tanto intento conservar lo que me parece que pide a gritos, que es la libertad de que quien lo lee no lo considere de una autoría fija, permanente, estable, redundante, sistemática, sino que cada retazo, cada obra de lo que hoy son sus libros, mantenga una relación contextual muy fuerte, muy a partir de la historia del otro, sin descifrarlo, ni semejantizarlo.

Plantea fundamentalmente una crítica muy profunda y honesta al lenguaje. Lo que me lleva a preguntar, ¿Cómo se lo lee?: ¿Al pié de la letra?, ¿Textualmente?, ¿Tratando de hacer que esa lengua sea una experiencia que siempre cause revoltijos?. Es un cuestionamiento que me insiste: ¿Cómo se lee a alguien que se quiere escapar del lenguaje?. Cualquiera de sus textos nos enfrenta a una experiencia inaugural. No sabemos si hay algo para esperar, no sabemos cuánto durará, no sabemos si estará escrito fragmentariamente, en forma de diario, de poesía, de ensayo, de carta. Esas

---

<sup>65</sup> Bárcena y Skliar (2013). *Cartas sobre la diferencia. Una cuestión de palabras (entre la amistad, la incomodidad y el sinsentido)*.

rupturas, esas búsquedas, no intentan consagrarse a un estilo, sino que apelan a que el lenguaje tome la forma de su propia experiencia, constituyendo una relación compleja para el lector, poniéndolo en un problema muy serio a concebir.

Por otro lado, ¿qué relación se nos plantea al leerlo? Me refiero a qué exigencia se nos presenta, si es de fidelidad, si es existencial, si es exegética, si es de cierta liviandad para tomar algunas palabras, algunos esbozos, o considerar los esquemas de *Semilla de Crápula* que es una escritura como dibujo y concebirlo de un modo totalmente fragmentario o en un evento como este, pensar si la relación con un autor es de textualidad pura, de saberlo todo, de haberlo recorrido. Se me plantean estas exigencias todo el tiempo, no sólo leyéndolo, sino sobre todo en la relectura, donde decía Meschonnic: se lee de verdad.

**Ana Laura García:** ¿Alguna obra en particular te convocó más que otra?

**Carlos Skliar:** En principio por el orden, fue: *Permitir, trazar, ver*, pero por una razón que si quieren la comparto. No sólo me ha cautivado, sino que me ha llamado mucho la atención encontrar ciertas ideas allí donde no las esperaba, como la relación entre autismo y libertad, que me causó mucho estupor. Quizá por cómo yo mismo estaba formado, y que en su momento también he vivido eso de “no estoy preparado para”. En esa época se trataba de re-educar, componer, completar. También me ha sorprendido mucho esa relación entre una vida personal, o sea, su vida y la vida. Estamos todo el tiempo apuntando a que queremos que el otro tenga su propia vida y Deligny insiste en aquello de que no se trata de su vida, sino de “una vida”. Es decir, no sólo es un acto de necesidad sino de deseo, “tener una vida”.

Quizás la otra cuestión que en esa obra me llamó muchísimo la atención, tiene que ver con una definición de nuestra tarea, por decirlo de algún modo. Porque en algún momento aparece la descomposición del trabajo de educar en tres pequeños fragmentos: “el hazte presente”, “el quédate”, “el hacer cosas con los demás”.

El “hazte presente” nos lleva a pensar las tantas cosas del estar presente, como para no dejarlo en un cierto naturalismo como el: “yo estoy aquí”, “heme aquí” de otros filósofos. Pero en el caso de Deligny el “hazte presente” hace pensar que quiere decir: estar presente en el presente, o hacer un presente en el presente, eliminando la presentación



o indagación de futuro, lo que le pone toda la centralidad al tiempo en el que aquí estamos.

Y enseguida dice algo así como: “quédate, hazte presente, quédate”. Entonces las formas de estar y del quedarse quedan en revisión, están puestas ahí como parte de la noble tarea que hay que desmenuzar, que hay que estudiar, que hay que profundizar. Como si en la formación se tratara de materias: Hazte presente I, Hazte presente II, Hazte presente III o: Quédate I, Quédate II, Quédate III. Y concluye esa especie de descomposición como una especie de arte educador, en: “las cosas con los demás”.

Si juntamos estas tres piezas, que por supuesto no están separadas: “el hazte presente”, “el quédate” y “las cosas con los demás” surge -a mi modo de ver-, una suerte de renuncia a entender que la relación en sí misma permite el hacer, como si el hacer no abriese a la posibilidad de una relación. Y me parece que esta trilogía de piezas, produce el hacer cosas, que es lo que caracteriza ni más ni menos a una institución, a un proyecto, a una relación: “lo que hacemos juntos”. Sin ninguna idea romántica, ni idealización, pero me gusta la idea de que podamos descomponer y pronunciar al mismo tiempo que esa tarea pasa por ese triple registro. Hoy en muchos casos es insoportable el estar ahí, y parece ser más todavía el quedarse, para darle durabilidad, estabilidad, fianza. Esas son tres cosas que me impresionaron mucho.

También agregaría esa diferencia tan curiosa que establece entre amar y ayudar. Que en el fondo se refiere a esa distinción entre “estoy aquí para ayudarte y no para amarte”, alejándose de cualquier perspectiva banal del amor. Se trata de un gesto de ayuda, de auxilio, de asilar, que tiene que ver con esa hospitalidad del “estoy aquí para ayudarte” y no con el amor incondicional, sino con el hacer por ayuda, que me recordó aquel poema de Alejandra Pizarnik: “Ayúdame a no pedir ayuda”, porque estoy para ayudarte, para que no tengas que pedir siempre ayuda.

Desde las concepciones de autismo y libertad, en relación a cuando dice que “los autistas son jubilados de nacimiento” en ese castillo del Siglo XIII, es porque allí pueden decir como puedan, como quieran, con onomatopeyas, tienen papeles, crayones, pueden hacer trazos, es decir ser libres. ¿Libres de qué? Libres del lenguaje adulto, que disciplinaría, que normalizaría o pondría bajo sospecha cualquier expresión no lingüística.

**Ana Laura García:** Dado que vos Carlos, haces cine y que Deligny también, pensaba que en su producción audiovisual, en sus escritos, en sus preocupaciones, aparece toda una dimensión sobre lo gestual. Mientras reflexionamos sobre la difícil tarea de pensar a Deligny entre lenguas, es evidente que su obra incita en nosotros un gesto libre y de des-sujeción de aquellas categorías de las que venimos provistos en nuestra lengua; de algún modo, nos lleva a desorientarnos en el pensamiento y en el lenguaje en búsqueda de otras señales o referencias posibles, en nuestro aquí y ahora. Pierre Macherey lo reconoce en ese prólogo hermoso que escribió en *Cartas a un trabajador social*, cuando expresa que la caja negra<sup>66</sup> parece que sigue emitiendo señales. Hay mucha gente en este Encuentro dispuesta a reflexionar esos signos, sin que haya que leerlos en un sentido o en otro, sino que provoquen, que inquieten, que nos sigan haciendo sentido o nos ayuden a revisar juntos una experiencia que conmovió o que nos dejó con la sensación de que hicimos cierto abuso de poder en hablar de ciertas maneras, en nombre de otros y eso nos generó una incomodidad. En torno a esto y a tu propia reflexión sobre el gesto y también dialogando con Deligny y sus gestos mínimos, ¿cuáles son las sutilezas que se juegan en esas traducciones? También pensaba en la cuestión de los gestos y como vos también trabajas los gestos mínimos para educar. Me preguntaba, ¿qué gestualidades para vos permiten hablar de Deligny y de sus cualidades como escritor, como educador? Y ¿qué gestos, de esas lecturas difíciles que hiciste de Deligny, te fueron tallando como lector?

**Carlos Skliar:** Querría dedicarle unos minutos al tema de la traducción. Hace cuatro años me tocó hacerlo con la obra de una poeta italiana llamada: Alda Merini, quién pasó la mitad de su vida en un psiquiátrico. Es una mujer que por los años 60” estuvo en una institución de encierro, antes que la Ley Basaglia entrara en vigencia, que lo antimanicomial tuviera lugar. Se trataba de una mujer de esos años y yo un hombre del 2000. Y tenía que encontrar en castellano una voz equivalente, lo que implicaba un ejercicio radical, pero lleno de gestos mínimos. Por primera vez leí la expresión: “gestos mínimos”, en la queridísima Laurence Cornú, que menciona la gestualidad mínima atribuyéndosela a esa enorme discusión derridiana, a propósito de la hospitalidad, poniendo esa noción más al alcance de la mano, como si fuera todavía imposible. Esos para mí son los gestos mínimos, cosas que parecen imposibles, pero más cercanas.

---

<sup>66</sup> Del avión o en el caso de Deligny, de la balsa o de la tentativa

Recuerdo lo que fue durante un par de años estar metido en una voz completamente distinta a la mía, en una época y una condición diferente a la mía. Y que el gesto tenía que ser no la gran hipótesis de la locura, del encierro, sino ponerme en la condición de estar cerquita. Es decir, era imposible la traducción, pero al mismo tiempo sólo podía acercarme a ella si me mantenía en una especie de compañía silenciosa. Y entonces incluí en ese trabajo de traducción la perspectiva de un novio que conoció en el psiquiátrico: Piero, con el que tuvo un hijo y que un día vió en el psiquiátrico que se lo llevaban y jamás lo volvió a ver, jamás supo nada de él. Y se me ocurrió sentarme en el banco del parque del psiquiátrico, como si estuviera al lado de Alda Merini y la escuchara contar cosas como las que narran en el territorio italiano y concebirlo así, como el lugar para poder traducir. Ya no pretendiendo ser mujer, o estar en una época que no es la mía, porque esos sí que serían gestos absurdamente maximalistas, casi heroicos, casi fuera del alcance de lo humano.

Me parece que allí hay una similitud con lo que puede ser un gesto mínimo que busca - desde una complicidad, sin artificio y sin promesa, casi diría desde una especie de igualdad inicial- la recreación de una atmósfera en la cual estemos a gusto a pesar de todas las diferencias. Y desde allí ir detallando cómo al interior de una atmósfera hay pequeños gestos que habilitan y otros que se vuelven hostiles.

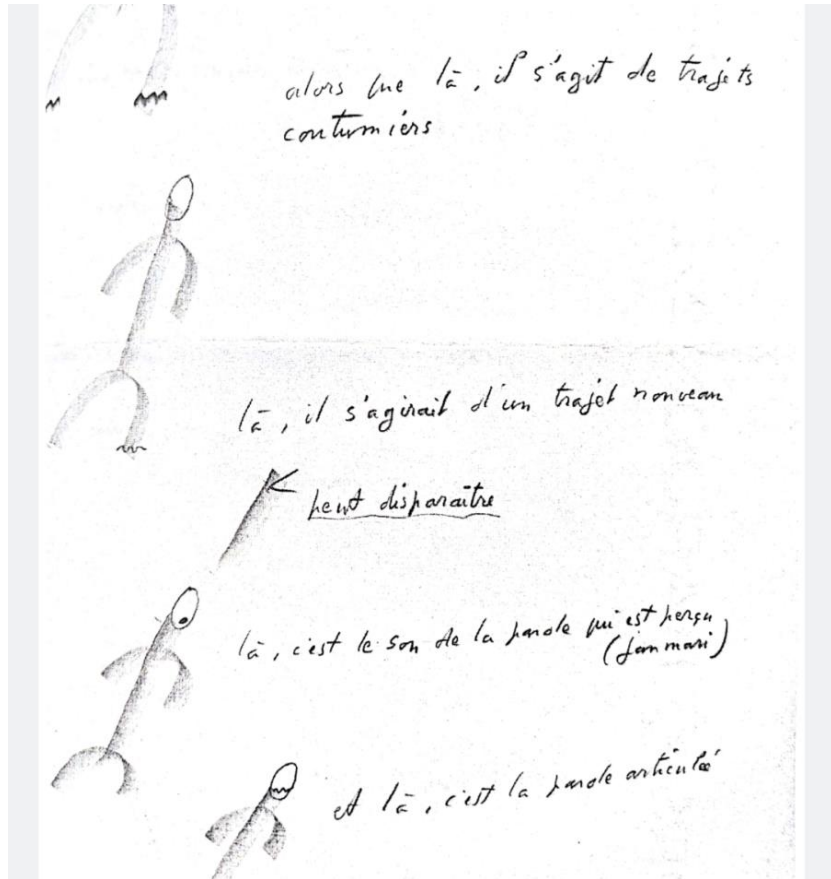
Creo que en la obra de Deligny hay una posible continuidad que busca ser productiva en gestos mínimos pero con mucho cuidado de dejar excluida la falsa amistad, o la falsa igualdad, esa idea de que “soy como vos”, de alguna manera. Desde aquí podríamos preguntarnos por qué Deligny no quería hablar con los chicos autistas, porque el gran gesto hubiera sido poner el lenguaje en el medio y hacer que lo inalcanzable algún día se vuelva cercano. Lo que contradeciría -sería lo opuesto-el: “hazte presente”, “el quédate” y “el haz cosas con ellos”.

Creo que no pone el lenguaje en el medio como condición, porque le impediría desarrollar gestos mínimos, la confianza, ciertas formas de amistad. En su forma de escribir a los chicos y a las chicas lo percibo desde una perspectiva de amistad porque no deja de mostrar la crudeza, como ciertos amigos y amigas cuando avisan la verdad de alguna manera, o ciertas verdades, a diferencia de otros vínculos donde esa veracidad se pierde completamente. Quitando del medio aquello que se supone es el síntoma de la ausencia, el síntoma de la falta, el síntoma que los volvería humanos, genera amistad. Poniéndolo de por medio aparece la desigualdad jerárquica y un abuso

de poder absoluto. Solo por tomar una referencia, cuando dejé de trabajar con autistas y empecé a hacerlo con niños sordos, no me metí de verdad en esa comunidad, hasta que no aprendí la lengua de señas. Todo estaba marcado por los grandes gestos escenográficos. Yo te enseñaré a hablar, yo te enseñaré a humanizarte, yo te enseñaré a vivir y en Deligny, la expresión “enseñar a vivir” aparece, pero sin la presencia del yo. Y ese no aparecer es trascendente. Es una frase que parece tan banal, tan usual: “yo te voy a enseñar a vivir”. Y si se le quita el pronombre personal surge algo posible.

Pusiste en reflexión qué ocurre con los gestos de libertad para poder leerlos de ciertas maneras, desde distintos recorridos. Pues me parece que el punto central está en la tradición latina de “enseñar”, que quiere decir: ofrecer signos, que otros descifrarán a su tiempo y a su modo. La enseñanza se volvería insoportable si la concibiéramos literalmente, como algo que te ofrezco, que te muestro y que tienes que replicar. Las Pedagogías que intentan controlar la relación de lo ofrecido y su desciframiento, exigen la inmediata devolución, poniendo en el medio, todo lo que produzca una especie de inferiorización, de empequeñecimiento del otro, pero se trata de algo que se dona, que se da, cuyos efectos ocurren en el tiempo y en el modo de otro, no mío, no de quién ha emitido ese signo, poniendo a disposición algo que podemos hacer juntos y que siempre el descifrar está en otra parte, en otro tiempo y en otras formas.

Quizás esa sea una posible lectura de Deligny, que está lleno de signos, que otros descifrarán a su tiempo y a su modo. Y en este caso me parece que queda claro que también el gesto de libertad es emancipar -aunque la palabra no forme parte de este vocabulario- y que de alguna manera hay que separar, distanciar, liberar lo que se muestra, lo que se ofrece, lo que se pone en medio, o lo que se podría llegar a perder.



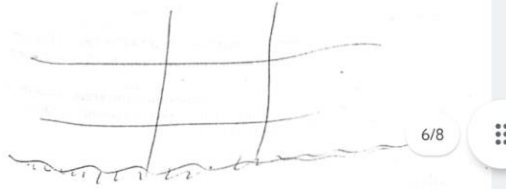
est que ce  
quelque chose  
soit "représenté",  
alors moi je  
crois l'affaire de  
quelqu'un  
(en personne)

Reproducción de algunas cartas manuscritas de Deligny, tomadas de *Correspondance des Cévennes (1968-1996)*. L'Arachnéen, 2018.

Tous ces temps-ci, je n'avais plus mon temps à moi, comme d'autres parlent de leur tête. Submergé par l'aspect institutionnel de la tentative, ce qui me décourage profondément. Les parents, de plus je me plains... Ici tout le monde se désole, sans voir. En fait, pour me débarrasser, j'essaie d'inclure des "témoins", (Micheline, Rose-Marie, une belle fille née de se décider à rester là, deux ans, dit-elle, et d'autres s'il s'en trouve) le réseau d'origine + quelques témoins, ça devrait marcher tout seul.

le réseau

1) s'agit bien d'un milieu planté sur le territoire.



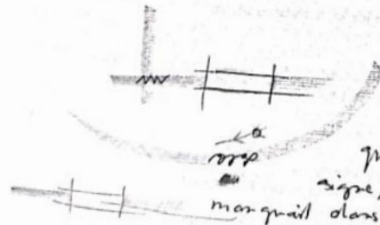
carte



le champ du regard de cet enfant là

dans le champ, en et —

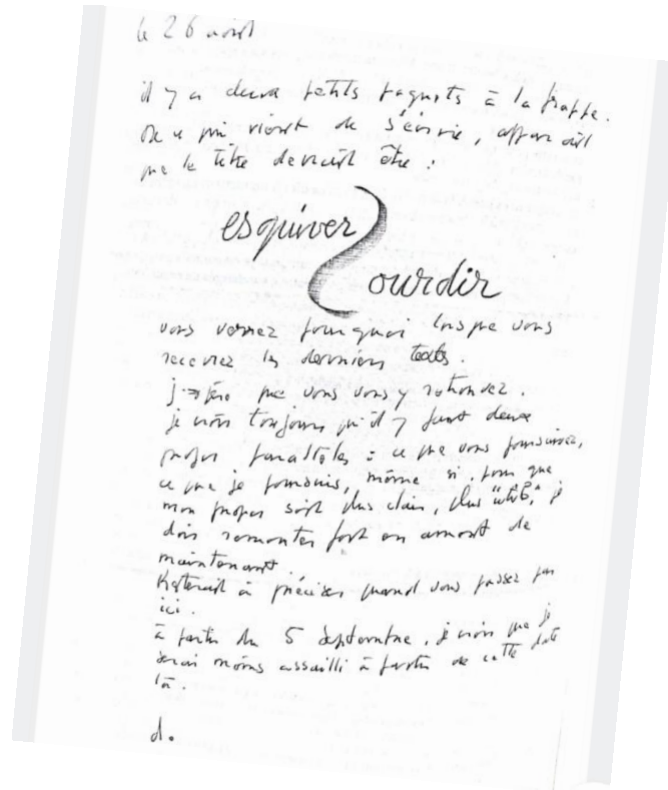
à lui "le regard", est enfant là ce qui permet lui une certaine signification de geste, ainsi agies. ces signaux écrits, retracés, sont celles de la carte 1 où elles étaient espérées là où elles avaient lieu. ici, elles sont repries dans le temps du lever de la journée



ce qui veut dire

proprement, à fait signe, et ce qui manquait dans le continu a été assumé par les mains de cet enfant là. qui se sont servis d'un outil

indique qu'il s'agit d'un fait continu



Ana Laura García: En los signos también está el gesto de Deligny, que se expresa - como estamos viendo en algunas de sus *Cartas*- en esas formas tan singulares de escribir, de vincularse con el espacio vacante de la hoja extendiéndose sobre la superficie y dándole lugar al trazo, como si las palabras respirasen. En Deligny hay todo un juego gestual y sonoro con el lenguaje. Coincido con lo que venias planteando en términos de que la última tentativa con personas autistas transformó los modos de escribir, forjando una poética nueva en esas operaciones con el lenguaje. Surgiendo un Deligny más gestual, desde una intensa relación con el mundo de la imagen y con poder pensar de otros modos allí donde la palabra queda suspendida. Esa poética tiene que ver mucho con lo que Meschonnic en el libro: *Spinoza, poema del pensamiento* llama "poema": es la transformación de una forma de vida en una forma de lenguaje y una forma de lenguaje que transforma una forma de vida. Es como un continuo, como si no se pudieran afectar las formas de escribir, sin al mismo tiempo afectar las formas del hablar, del pensar, de vivir, transformándose recíprocamente, en una suerte de relación tensionada, trabajosa.

Carlos Skliar: También pensaba que ese modo de escribir es muy parecido al de la servilleta, donde en general los poemas buscan una relación de espacio y tiempo, no sólo de linealidad ni una relación sintagmática y paradigmática, sino que lo que hacen

es dejarse afectar por cuestiones de espacio y de tiempo. No tiene que ver con cómo se aprovecha el espacio, cómo se usa el tiempo, sino que el gesto es poner el lenguaje al servicio del espacio y del tiempo. Eso es algo que llama la atención, porque también tiene que ver con el juego, no nos olvidemos de las máximas mínimas, de hazlos jugar, jugar, jugando, de jugar con el lenguaje también.

**Ana Laura García:** Deligny va trabajando y afectando el lenguaje de una manera muy vinculada a la dimensión del tiempo, porque intenta poner en suspenso ese “yo” conjugado, crea infinitos donde el tiempo conjugado queda suspendido. A la vez, sostiene una experiencia con el espacio, afectada también por esos modos de ser autistas. Sabemos que para Deligny lo autista no es algo privativo de las personas así llamadas, sino que se vincula con un modo de ser de lo humano, le da un alcance más amplio al término. Entonces, en relación al lenguaje y a la escritura aparecen afectos vinculados a una relación con el espacio, a modos de vida y crear territorios, que abre otra cuestión a explorar. Como dice Deligny, “Nosotros vivimos en el tiempo (Proyecto), ellos viven en el espacio. Ven lo que no nos concierne”<sup>67</sup>. ¿Cómo vincularnos con aquello que en apariencia no nos concierne pero que existe y es real?

**Carlos Skliar:** Pienso y agrego también un aspecto: en lo verbal, lo temporal. Por eso hay varios: “Preferiría no hacerlo” en la obra de Deligny que se pueden inscribir en esa relación. Si bien es jocosa la versión de Deleuze, profundamente ética la de Agamben, sobre qué quiere decir el preferir no teorizar de cierta manera, preferir no poner el lenguaje al servicio de ciertas disciplinas con sus límites, preferir no escribir de un modo comunicativo inmediato, preferir esa relación y no otra con los autistas. Hay una clave de lectura interesante sobre el preferir no hacer, que evidentemente no es de indiferencia ni de abandono.

**Ana Laura García:** Sí, incluso no responder aquellas cartas de los lectores de *Semilla* hasta muchos años más tarde o incluso preferir dejarlas en suspenso quizá para siempre, no lo sé. Los lectores de *Semillas de Crápula*, tenemos este subtítulo tan sugerente: *Consejos para los educadores que quieran cultivarla*, que nos habla justamente del gesto de cultivar, cuidar, atender, sembrar. Son consejos pero como todo aforismo y como toda escritura un poco irónica y paradójica, suscita múltiples lecturas y

---

<sup>67</sup> Manuscrito inédito y no fechado. En: *Cartes et lignes d erre. Traces du réseau de Fernand Deligny 1969-1979*. L'Arachnéen. (traducción propia)



hay que ponerse a cultivarlas, para ir descifrando qué señales está emitiendo esa “caja negra”... a un lugar como Argentina, o Sudamérica, en un espacio y tiempo muy diferente al de su contexto de producción más inmediato.

**Carlos Skliar:** Quería recordar que la escritura nace fragmentaria y aforística en la historia de la humanidad. Que no surge como novela o texto largo, sino que todos los primeros escritos fueron pequeños mensajes, o filosofías aforísticas, o fragmentos de pensamientos, o de reyes, príncipes, o personajes de la religión. Entonces, recuperar esa forma es recobrar un modo de respiración, un modo de producción de lo escrito, bien diferente a las formas actuales. El aforismo tiene que ver con un miedo. Nietzsche decía “el aforismo es un miedo en medio de cada palabra”, no tiene reemplazo. Es como un cristal, como una fragilidad, pero al mismo tiempo sutil y muy contundente. En toda la tradición aforística en el mundo, el sentido está dado por esa palabra y no otra. En una línea, es ésta la palabra, es la palabra río, no mar. Es la palabra huella, no hueco. Es la palabra frágil, no débil y en eso Deligny es un maestro.

**Ana Laura García:** Me quedé pensando en otra cualidad que tiene que ver con ese saber al mismo tiempo “fechado” y fresco del que nos habla Pierre Mascherey. Un saber situado y a la vez actual. La escritura de Deligny nos sigue diciendo cosas, parece que nos habla, y en relación a ello, nos preguntamos sobre cierta relación de intimidad entre el género epistolar y la tarea de educar. Muchos educadores a lo largo de la historia, se dedicaron a escribir correspondencias: Sarmiento, Juana Manso, Pablo Pizzurno, Herminia Brumana, Pablo Freire, Olga Cossettini, Jesualdo Vergara y entre otros: Deligny, por supuesto. De alguna manera estos educadores incursionaron en la escritura de cartas como una forma de pensar las preocupaciones de su tiempo, de ponerlas en diálogo con otros y también de documentar las experiencias que iban viviendo y volverlas un asunto de intercambio con los demás. Tu propia escritura Carlos, también está llena de cartas. Tu pensamiento mantiene una relación íntima con el género epistolar: vos escribís cartas como tribunal de tesis -no dictámenes-, para presentaciones de libros, para exhibiciones públicas, en un sinnúmero de ocasiones. Es como una necesidad de escribir en forma epistolar sobre aquello que no podría tramitarse de otro modo, para ponerse en proximidad, para forjar otros tipos de presencias. Entonces la invitación es a pensar: ¿qué hay o sigue habiendo entre lo educativo o ciertas formas del educar y las cartas?

**Carlos Skliar:** Lo estoy pensando en este momento. Hace poco tiempo leí el Volumen II de un lingüista italiano que está escribiendo sobre “Las formas de lo sensible que estamos perdiendo”. No se trata de formas del lenguaje, ni formas de la comunicación, ni formas de hacer llegar noticias, sino de modos de hacer llegar la sensibilidad. Me llamó mucho la atención porque recuperando muchas de mis escrituras, me pude dar cuenta que casi todas eran cartas. No tenían que ver con artículos para publicar, ni con nada de eso. No tenían límite de hojas, eran dirigidas a alguien en particular, en una fecha y desde un lugar determinado y básicamente esperando una correspondencia. Una carta espera su correspondencia, el género de la carta es: “espero que esto sea leído, que no sea anonimato”.

Por otro lado, las cartas se empiezan a escribir entre el Siglo IV y VI a.C. junto con el nacimiento de una cierta Filosofía más académica, de tal manera que hay una relación muy directa entre escribir cartas y el discurso, el ensayo. Me llamó mucho la atención relacionar en qué momento de la historia de la humanidad, las cartas vuelven a resurgir, a sobrevivir, a existir. Generalmente en los momentos más álgidos, más dolorosos del mundo y de la vida personal, aparece un gran cúmulo de correspondencias. Como la escritura desde la cárcel, los exilios, los nomadismos, que tornan a instalar la necesidad -más allá de los artefactos y del formato- de una correspondencia a distancia. Quiero decir, que tal vez hay algo que liga a la escritura de cartas -en cualquier formato-, con momentos muy sensibles de la vida humana, colectiva y singular. Entendiendo por escritura de cartas, la fecha en que nos decidimos de algún modo a escribirle a alguien, a verlo a los ojos y dirigirle nuestras palabras. Eso para mí resuelve cualquier problema sobre si el formato es electrónico, o manual, o como se quiera llamar.

Respecto a las nuevas generaciones, no tomo la posición de escribirles, no me parece que sea requerido. Estimo que es del orden de lo soberbio. No me parece adecuado. En mi humilde libro: *Cartas Educativas*<sup>68</sup>, hay cartas que van dirigidas, en un intercambio que tiene nombre y apellido, fecha, sin importar cuánto tiempo pasó. La Literatura está llena de ejemplos sobre el tiempo transcurrido hasta que volvemos a tomar la palabra, a encontrarnos. Esa correspondencia la dirijo a personas concretas, que me invitaron a hacer cosas concretas, en un momento preciso y que por alguna razón no tuvimos la ocasión de volvernos a ver, porque era en otro país o por lo que sea, y es una necesidad

---

<sup>68</sup> Skliar, C. (2023). *Cartas educativas. Una correspondencia pedagógica con los colectivos docentes*. Noveduc.

común volver bastante tiempo después a recordar. Y ahí la carta oficia como un ejercicio de traer al presente, lo que en algún momento fue común y quizá abandonado. Aparece como una búsqueda desesperada por lo común, cuando uno apela al otro y le dice: “¿Te acordás cuando estuvimos juntos en Rosario en la Facultad?”. Entonces uno manda esa carta como diciendo quiero poner en común aquello que de pronto recuerdo, no quisiera que fuera sólo una evocación personal y particular, sino que trascienda al otro, que fue el origen de ese ritual, de algún modo.

Entonces la carta y la relación con lo educativo puede tener que ver sobre todo con ese ejercicio permanente de traer hechos, cosas que hemos realizado en el pasado para que no pasen, para que no se desvanezcan, para que no desfallezcan. Ponerlas en el presente, es como un llamado de atención, como avisarte que aquello que pasó, a mí me importó. Es como decirte: “por favor, no olvides, por favor recordá que eso que pasó, tal vez valga la pena que siga pasando”. Es como una omisión que de pronto uno sintió y que de repente quisiera remediar diciendo: “vamos a volver, te convido, te invito, te convoco a que volvamos a recordar ese momento que quizás nos permita darle continuidad”.

**Ana Laura García:** Recuerdo una cita de Silvia Rivera Cusicanqui, que dice algo así como “que hay pasados que no pasan, que hay pasados que se ponen por delante, y futuros que se cargan en la espalda”, remitiendo a la cosmogonía aymara. Quizás las cartas tengan que ver con esta re-localización de qué colocamos delante de nuestros ojos. ¿Leemos una carta? Elegimos la Carta XXV del libro Cartas a un Trabajador Social de F. Deligny, que comienza hablando del enigma y culmina refiriéndose el infinitivo (asilar) que le dio nombre a este Encuentro:

*“Enigma, dice el diccionario, es cosa por adivinar según una definición o una descripción hecha en términos oscuros, ambiguos. El enigma que se plantea se debe a los términos en los cuales tú -te- lo planteas, términos que pertenecen a ese lenguaje cuyo uso tienes. ¿Sucede un acontecimiento?. Helo allí dicho y por así decir verbalizado; lo que tú le preguntas, al acontecimiento, es de cierta forma el nombre de soltera de la madre, es decir por qué “él”, “él” que no es el acontecimiento propiamente dicho, sino el individuo alguno que parece ser su causa. Si son dos o tres los que han metido la mano en la obra acontecimiento, además del nombre de soltera de la madre de cada uno entre ellos, puedes informarte también del signo astral y bajo qué signo nefasto se encontraba el*

*momento. Puedes ser partidario de la astrología a la europea, de la azteca o de la china.*

*Te puedes decir que si el vidrio se rompió, ignoras lo que habría sucedido si esos mismos que participaron de la rotura se hubieran encontrado en un lugar desprovisto de casa y por ende de vidrios. Así pues, todo depende ante todo, en lo que respecta a la génesis del acontecimiento, de la existencia del vidrio. Lo mismo en lo que respecta a las paredes si un pie se golpea la cabeza en el interior.*

*Lo que yo me dije -en mi lenguaje más ordinario- es:*

*-¿Y si no hubiera paredes?.*

*Se ve bien que esta actitud no le debe nada a la psicología, ni a ninguna de las ciencias humanas.*

*Incumbe, según mi parecer, al más simple sentido común.*

*A partir de lo cual terminé en los suburbios, y después aquí y allá, un poco en todas partes de Francia, el Vercors, Alta Loria, Allier, las Cevenas, siempre con una pequeña banda de energúmenos, banda o manada o grupo o lo que quieras que evoque un cierto número, siendo el enigma entonces encontrar lugar, lo que es auténtico enigma, pues es en efecto algo por adivinar la existencia perentoria del catastro que delimita las propiedades.*

*Ser es tener, tener territorio o como mínimo tener el derecho de implantarse en un lugar que nunca es algún, como se diría al expresar: algún lugar cualquiera. Yo pude experimentar hasta qué punto adonde sea es la utopía llevada a su máxima expresión. Ella no existe y no puede existir en cuanto que utopía, si no es a partir de aquí. De este aquí, cualquiera sea, del que sientes que te hace falta -haría falta- partir, aunque más no fuera para adonde sea, depende tu impulso, siendo aquí el resorte del trayecto aunque más no fuera trayectoria y el adonde sea donde te encontrarás será aquí, donde de ahora en más encuentras que tienes que estar.*

*Conocí tantos aquí -una treintena o más- que, a menos que estuviera deslumbrado por algún capricho violento al punto de quedar cegado como queda el conejo a la luz de los faros, tuve que darme cuenta de que aquí era mucho más determinante que "él".*

*En cada ocasión, la cuestión era asilar. Ahora bien, de todos los individuos que me encontré en el curso de mi existencia -lo cual hace un curso bastante largo después de todo, y por ende un buen número de individuos- yo soy por lejos el más casero -salvo por los internos del Asilo de A., que estaban encarcelados y algunos desde siempre y por siempre-. De allí la mirada atenta que posaba sobre los pocos excéntricos que, haciéndome seguido al Vercors -ignoraba todo de los lugares propiamente dichos, pero la leyenda de cierta manera me había tranquilizado antes de partir, y si había que partir no importa adonde, mejor que el lugar llamado me dijera algo, y partir hacia el Vercors era casi caserear hacia 1947 - en el Vercors entonces donde, habiéndome seguido, "ellos" me habían precedido por varias semanas, "ellos" que es igual banda de energúmenos que aquellos que, algunos años antes, habían jugado con el talle 45 en la pradera del Asilo, y no iguales en persona, sino iguales en que eran quince o veinte, y en que si esta igual quincena se hubiera encontrado en el asilo de A., yo habría apostado a la posibilidad del acontecimiento del vuelo de los botines. Una quincena entonces, que nos esperaba bajo la carpa, y la carpa plantada por ellos tan alto como era posible, al borde del paso entre las Dos Hermanas, visible a diez leguas a la redonda.*

*De todos los ahí posibles susceptibles de ser transformados en aquí por la implantación de las estacas de su carpa en una tierra muy reacia, había tenido más atracción el más inaccesible. Nadie se sorprenderá por ello. Me dirán que querían escapar a su suerte, que querían superarse, mostrarle a UNO de qué eran capaces, y muchas otras cosas, incluida que ese paso entre las dos hermanas, UNO ve de qué se trata.*

*El hecho es que terminaron en un granero de aquella región, que a mis ojos no era otra cosa que una galera que reposaba sobre su puente. Desde el interior salía el armazón y las cuadernas debían su vigor a gruesas vigas transversales que no hubieran deslucido el techo de una residencia señorial. Y ahí durmieron, sobre las vigas, no todos, pero algunos, quizá para escapar de los ratones de campo para los cuales nuestra presencia era causa de espanto; dormían roncando, a diez metros del suelo, diez metros y más. Qué más casero que esos ronquidos apacibles en el seno mismo de una galera invertida, arca de Noé, con la ventaja sobre su antepasada de que tenía la quilla en el cielo, lo que permitía*

*pensar que si navegaba en las estrellas, no arriesgaba moverse de ahí, ahí que era un aquí tal que ninguno de nosotros hubiera podido soñarlo.*

*Caserear, de casa; se ve bien que se trata de un infinitivo vigoroso y prolífico; qué frutos tan diversos, quiero decir moradas, ha dado a través del vasto mundo.*

*Y casilla, se dice cuando se habla de un individuo anormal, loco; que le falta una.*

*Asilar sería entonces buscar la casa que falta, y se ve bien que no se trata de encasillar al individuo un poco estropeado, sino de caserear en común, por así decirlo, teniendo cada especie su manera propia de actuar y reaccionar en esta búsqueda. “*

¡Muchas gracias...!

## CAPÍTULO VII. EL ARTE Y LA CONSTRUCCIÓN DE LO COMÚN

### VII. I. El devenir dibujo como imagen por venir. Aline (Daka) da Rosa Deorristt<sup>69</sup>

Este trabajo es parte de una investigación doctoral y presenta la acción de dibujar en una propuesta experimental propositiva, conceptualizada como un devenir-dibujo y que se acerca a la “imagen por venir”, pensada por Fernand Deligny. Las investigaciones del autor con la imagen, el cine y el dibujo, considerados como dispositivos de investigación del humano, pueden ayudarnos a subvertir el pensamiento del arte y la investigación en arte y educación que se realiza en la actualidad. Esta investigación, además de realizar una exposición experimental en la escritura, también trae la producción investigativa de la autora, como una propuesta que vincula diferentes lenguajes artísticos, como el dibujo, el video, la *performance* y las historietas (comics).

#### El devenir-dibujo como imagen por venir

*À faire, je préfère agir: il s'agit d'images.*  
(Deligny, 2021, p. 302)<sup>70</sup>

Devenir-dibujo: movimiento impersonal dibujante que nos produce como imágenes por venir, más cerca del gesto inmanente de la producción de cuerpos, o de la acción de la vida misma en movimiento de lenguaje, sin embargo, para desviar el protagonismo de la acción humana sobre sus transformaciones. Devenir-dibujo a producirse como un concepto que nos atraviesa de manera muy breve como paradoja, pero que parece dar

---

<sup>69</sup> Aline Daka es el nombre artístico de Aline da Rosa Deorristt, doctoranda en el Programa de Posgrado en Educación - PPGEDU- de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS/Brasil). Esta investigación fue realizada con el apoyo de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior Brasil (CAPES) -Código de Financiamiento 001.

<sup>70</sup> Traducción nuestra: “Para hacer, prefiero agir: se trata de imágenes.” Con la publicación francesa: Deligny, F. (2021). *Camérer. À propos de l'image. L'Arachnéen.*

cuenta por un instante de los procesos poéticos aquí presentados, poniendo en tensión el dibujo y acercándose al trazar cuando estamos con Fernand Deligny. Al final, un concepto que se me escapa como "esto es", pero que insinúa una forma (aunque fragmentaria) cuando lo pensamos procedimentalmente en el arte. Cuerpo experimental que (se) dibuja a sí mismo en devenir. Cuerpo de investigación que dibuja, por qué se dibuja de esa manera: **fluctuación < ∞ > territorio < ∞ > migración**

## La escritura experimental del devenir-dibujo

Para pensar el devenir-dibujo, nos vamos a desplazar al vínculo posicional de los cuerpos que dibujan y así son dibujados. Hay un cuerpo que siempre dibuja y es dibujado con insistencia, mucho más amplio que un simple hacer proyectivo unilateral, que es como si un sujeto dibujara expresándose al mundo con su proyecto, un concepto tradicional y común de autoría, de diseño. Y que ahora, entretanto, va a diferenciarse en atención y disponibilidad al otro, al aire libre. Porque cuando te das cuenta de que también estás siendo dibujada como una imagen, la imagen sucede otra, como si fuéramos parte de un proyecto poético mayor de lo que creemos ser el nuestro.

Por eso pensaremos este cuerpo como un cuerpo común, en una noción poética más política. En este proceso en el que somos dibujados por el dibujar, el dibujo se hace cuerpo. A través de él, se territorializa una condición contingente que sucede y transmuta el cuerpo en cuerpo común. A su vez, el dibujo se hace un cuerpo performativo en movimiento, porque esta territorialización en dibujo no es fija, es continua, constituyéndose a la imagen como una residencia temporal por la necesidad migratoria del propio cuerpo. La primera condición para que la imagen escape al lenguaje, frente al espejismo, es convertirla en cuerpo temporal, experimental, de paso. Modo en el cual no parece haber signo que sobreviva fijo a la transmutación de los cuerpos, pensando en una condición poética que se desvía y que desvía el cuerpo hacia fuera de sí. Fue pensando de esta manera que los movimientos a continuación fueron analizados en el proceso de devenir-dibujo, y aunque parezcan mezclados, se afirman distintos:

**Fluctuación:** Estado en el que no se sabe exactamente, y por eso demuestra los procesos de dibujo aún no materializables visualmente, aún percibidos como una sensación dibujadora. Sensación de eventos en red en lo contingente



continuo/discontinuo de la vida. Sin proyección, sin análisis, donde la “investigación” sigue siendo más abierta, sensorial, provocando una sensación de “algo” en el caos. Aún pensando tenemos intuición o sensación.

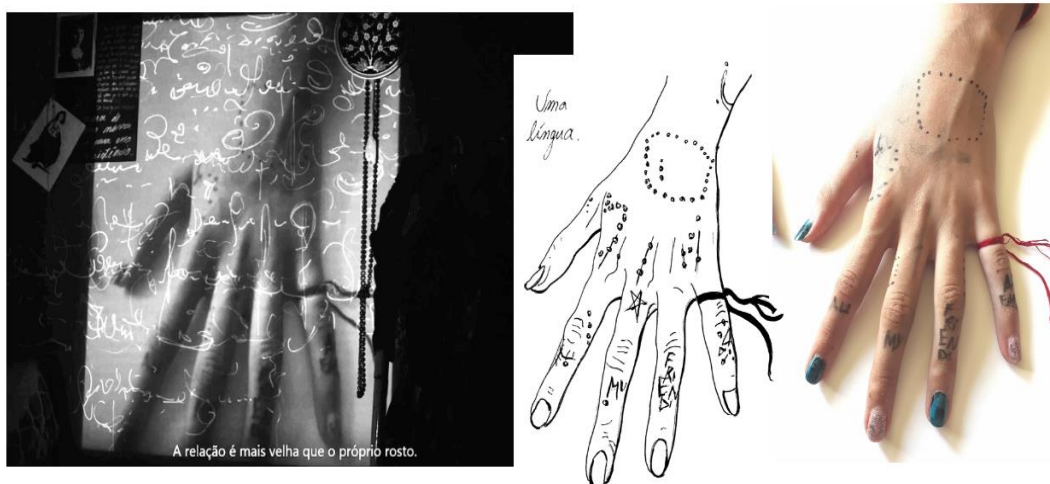
**Territorio:** Es la marca, la línea, la prueba, lo que llamamos de dibujo. La fijación aparente (temporal) de la imagen. Figurativa o no, vinculada o dissociada, legible o ilegible. Como tiempo percibido de grabación, de producción, de memoria y pensar que se construyen. El paso hacia una intención, corriendo los riesgos de una ilusión de la representación, por la forma en que la cual lo consideramos. Algo aquí parece duradero, material, construido para ser relacional y correspondido, aunque pueda ser refutado en su posibilidad. Pero, de cierta manera, está habitable, tangible, aunque de pasada, como una tienda de campaña montada. Nosotros paramos entonces un poco para resguardarnos en el compromiso de su verdad como un territorio que tenemos en otra situación, en un intento de conocerla.

**Migración:** Es la experimentación misma, la filtración de la imagen en - medio o suspensión - de los lenguajes. Gesto hacia fuera, al otro, a la frontera. Movimiento de transición y transformación a lo desconocido, a la no pertenencia. Movimiento de exilio, de transición, de cruce, de lo que poco a poco dejamos de identificar. Incluso si más tarde, como seres de lenguaje, volvemos a desear una identificación como un mapa, hasta una nueva orientación, para llegar a nuevos territorios.

Es de esta manera transitoria que el dibujo sólo puede pensarse como una imagen por venir cuando se considera en proceso poético de devenir. Es necesario observar, entonces, el proceso de dibujar como una contingencia que cruza el lenguaje. Por eso la fluctuación es constante, por eso una migración aparece como una desviación y desestabiliza la superioridad de la territorialización de la imagen, aparentemente fija, que coquetea con el lenguaje, poéticamente, con una frontera. Porque la migración no considera las líneas de contorno, transita sin preocuparse por su ilegalidad. En la migración no podemos captar las imágenes como propias, ni siquiera crearlas como nuestras. Nosotros estamos en el momento de su experiencia transicional y simplemente porque las formas en devenir están vivas a todo tipo de eventos. ¡Atención! Somos sus objetos. El cuidado, la resistencia y la afirmación de las experiencias poéticas pueden ofrecer una investigación para la artista y la investigadora que las proponen, si no que abarcan una acción política de la experiencia misma para una producción estética de sí y eso involucra a todos los que forman parte.

## 2. La escritura experimental del devenir-dibujo

La siguiente imagen muestra el dibujo de la mano de una alumna, que fue realizado a partir de su fotografía. Una foto que sucede en el momento de una clase, quizás para formar un vínculo intrigante en primer momento con el saber-no-saber de su experiencia poética. Algo a lo que me acerqué como escritura asémica<sup>71</sup>, un dibujo que en este día vino a hacer un movimiento insólito. Esta estudiante apareció en la clase de dibujo con su mano entera dibujada, algo que observé que se repetía más tarde en otras clases de dibujo, con otros estudiantes. Una pintura corporal común y sin códigos secretos. Pero un dibujo que parece provocarnos de alguna manera, a movernos fuera del lenguaje. O para decir algo de como el dibujo de su mano nos dibujaba las dos. Así es como estamos diseñadas por un instante, en suspensión. Donde antes de perdernos en una nueva migración, recorreremos los caminos de nuestras propias vivencias y por ejemplo, antes de migrar, inevitablemente, establecer conexiones con el arte.



---

<sup>71</sup> Michael Jacobson, artista y escritor asémico, podemos decir un poco sobre la escritura asémica como una manifestación dentro de los límites del lenguaje: "Personalmente, creo que la escritura asémica es la forma de escritura abierta y sin palabras, que es internacional en su misión. Como la escritura se puede escribir sin palabras, siempre se puede escribir. El secreto es que la escritura asémica es la impresión oscura y la abstracción de la escritura convencional. [...] Muchas cosas parecen caligrafía abstracta, o como un dibujo que se parece a la escritura pero evita las palabras, o si tiene palabras, las palabras generalmente están dañadas más allá del punto de legibilidad. Uno de los principales formas de probar trabajos similares e ilegibles, pero también es lo más fácil posible. Mi punto es que, sin palabras, la escritura asémica es capaz de relacionarse con todas las palabras, núcleos e incluso música, independientemente del autor o del idioma original del lector; No todas las emociones se pueden expresar con palabras y, por lo tanto, la escritura asémica busca llenar ese vacío". Recuperado de <https://www.asymptotejournal.com/visual/michael-jacobson-on-asemic-writing/>

**Figura 1:** Las manos dibujadas de una estudiante como nuestro territorio compartido: la primera imagen fue tomada de un video experimental y la segunda es un dibujo a tinta china de la primera foto, realizados en 2020, durante la pandemia de Covid-19. La fotografía de la mano de la estudiante fue tomada en 2019, durante una clase presencial. El subtítulo del video: "La relación es más antigua que el rostro mismo". Aline Daka, 2019-2020. Colección personal.

Como por ejemplo, hacer aproximaciones con la escritura asémica. Poesía de lo ilegible - no académica, conectada con las sensaciones. Un antiarte, podemos decir en la clase, que convierte la escritura en un borrado involuntario, al paso que rítmico y compartido. Un dibujo en un ritmo de fuerza donde la vida se rompe, marcando el movimiento del gesto experimental como trazo. La imagen como una improvisación musical con lo que no necesariamente es música. Así que, para dibujarla, fue necesario observarla existir dibujando sin perseguirla, o sea, no juzgar ni explicar, incluso si se acerca al arte asémico, lo que es más aproximación que nominación.

Sino experimentar la situación continúa en nuevo movimiento, así como la fotografía exigiendo su acción en cruce. Pero era la mano con su dibujo hecho con una línea ilegible que volvíamos ilegibles, tal como se *portadora de una línea trazada sin que haya intervenido el proyecto pensado* (Deligny, 2015, p. 34). Posteriormente la mano fue dibujada para que pudiera migrar a otro momento y circunstancia, apareciendo nuevamente en un video experimental, pero esta vez superpuesta a la escritura asémica que se hizo en las paredes del departamento que me acogió durante la pandemia de Covid-19. Estas tres imágenes están juntas para no perder la significación en que fuimos hechos, entre lo legible y lo ilegible. Con ellas, si pensamos en arte y educación, en las prácticas cotidianas institucionalizadas y capitalizadas que corresponden a los sujetos, llegamos al dibujo como tensión de límite que ya no forma una jerarquía sino un vínculo. Y no un vínculo entre sujetos o movimientos y teorías artísticas, sino un vínculo con la percepción de la inmanencia de nuestro encuentro, de cómo él nos hace y produce cuerpos y movimientos nuevos. Pero eso siempre se interrumpe cuando se trata de situaciones prescriptivas y estandarizadas, pues presenta una posibilidad de desviación de las normas que nos anteceden, forman se fijan. El devenir-dibujo es productor de otra forma de pensar este cuerpo, de potenciarlo, de sacarlo de una zona de fijación y de los dominios del ilusionismo de la única verdad, intencional, trágica, como a del cuerpo de lenguaje autorial para la afirmación y la autodefensa ante el mundo. Lo que refleja nuestra forma habitual de pensar el dibujo y

de responsabilizar al cuerpo de su dibujo. Además este cuerpo cuando nos escapa puede ser de igual manera que el modo de investigación por imágenes.



**Figura 2:** la primera imagen presenta dibujos de figuras femeninas impresas como muñecas de papel que funcionan como dispositivos poéticos relacionales. La segunda es un dibujo inicial. La tercera una fotografía de una exposición visitada (2019), que me fue ofrecida como regalo por un grupo de visitantes, donde los niños performan las figuras de la red, obra en la pared. ¿Performance? Devenir-dibujo como cuerpo. Arte correspondida con el cuerpo. Colección personal.

A continuación se muestra una composición de imágenes que, de igual manera, demuestran los procesos en los que el dibujo atraviesa el cuerpo, y viceversa. Los dibujos sobre papel se convierten en dispositivos artísticos que regresan a los gestos del cuerpo humano, convirtiéndose en un devenir-dibujo como en imagen por venir.

Así que provocar diferencias es subvertir una idea de lo común, para forjar otro común, nuestra extensión que se cree en este texto como poética. Porque pensar el dibujo experimentalmente (desviación del lenguaje) nos lleva a un proceso de vida posicional que nos mueve como un cuerpo infinitivo <y> infinito productivo de sí mismo, cuando pensamos con la filosofía de Spinoza. En referencia al cuerpo pensado en la obra *Ética* de Baruch Spinoza, cuerpo como arte de vivir relacionado a su ética filosófica, y además, que parte de la pregunta: ¿Qué puede un cuerpo? Qué podemos pensar con Gilles Deleuze, el cuerpo como potencia: *¿Qué quiere decir Spinoza cuando nos invita a tomar al cuerpo como modelo?. Se trata de mostrar que el cuerpo supera al conocimiento que*

*de él se tiene, y que el pensamiento supera en la misma medida la conciencia que se tiene de él* (Deleuze, 2004, p. 28).

Podemos observar entonces las desviaciones que el devir-dibujo nos sorprende en otras situaciones, que pueden ser muy simples, y que diariamente nos desplazan de nuestro lugar antropocéntrico, como en la relación con nuestra naturaleza, por ejemplo, cuando percibimos que no tenemos un cuerpo, pero lo somos. Durante la cuarentena de la Pandemia del Covid-19 en 2020, me pregunté sobre el doctorado: ¿Cómo sería, en realidad, realizar una investigación científica y artística en dibujo? En la imposibilidad de dibujar una tesis contextualizada en una situación de pandemia global, cuando en una situación de agotamiento por el aislamiento y el trabajo agotador de las clases en línea, se hicieron unos dibujos asémicos en las paredes de la habitación, formando una escritura no lineal y experimental. Algo como una forma espontánea de escapar de la “caverna de Platón”, existencia limitada que se aproxima de la filosofía, la división del ser y su ambiente, de manera representacional. Con ellos, al igual que la tesis o las clases online, todo se mezcla, así como lo que en el arte llamamos "arte y vida", y de este modo, actuando sobre la transformación del espíritu (spinozista > cuerpo). Un proceso claustrofóbico dentro de los confines de una residencia que se transmuta por la poesía que aparece como la completa ilegibilidad de un mundo caótico para poder transgredirlo.

Posteriormente esos dibujos formaron parte de una composición en videos experimentales que utilizaban proyecciones visuales y sonoras para componer mientras la vida nos dibujaba. La tesis y las clases se perciben como parte del todo, no hay comienzo de tesis, no hay fin de clase, simplemente todo continúa en devenir. Este mismo diseño que no nos permitía estar seguros de nuestros proyectos, los transformando en gestos-acontecimientos como una necesidad de vida sin mayores propósitos ni ambiciones artísticas. Al fin y al cabo, ¿Qué significaba “artista” en la situación de aislamiento sanitario? El arte defrauda y no cumple: rompe con la imagen adquirida del artista. Todo deviene dibujo en el proceso de fluctuación y de migración, las imágenes están por venir. Hablamos de una suspensión. Como en la última imagen de la composición arriba, a la continuación, que es un "print" de un mapa de los vientos, publicado en internet en tiempo real<sup>72</sup>.

---

<sup>72</sup> Para acceder al mapa, simplemente haga clic en el enlace: [earth : un mapa global de las condiciones del viento, el clima y el océano \(nullschool.net\)](https://www.nullschool.net/).

La imagen por venir vuelve de nuevo, persiste atravesada en el movimiento dibujador. Lo que nos da un cuerpo muy vivo y común en líneas. El movimiento de los vientos nos quita el aliento, él dibuja haciendo poéticamente nuestro cuerpo que estamos pensando común, y luego, también moviendo este texto que deviene imagen. En la composición anterior, las demás imágenes están extraídas de experimentos audiovisuales de esta época, consideradas en sus capas, transparencias y direcciones singulares hasta fuera, en movimiento y en devenir-dibujo. Dentro de nuestro lenguaje cartográfico del mundo, pero que se sujetó a un movimiento estético de la vida muy cercano a nuestro pensamiento en relación al arte.

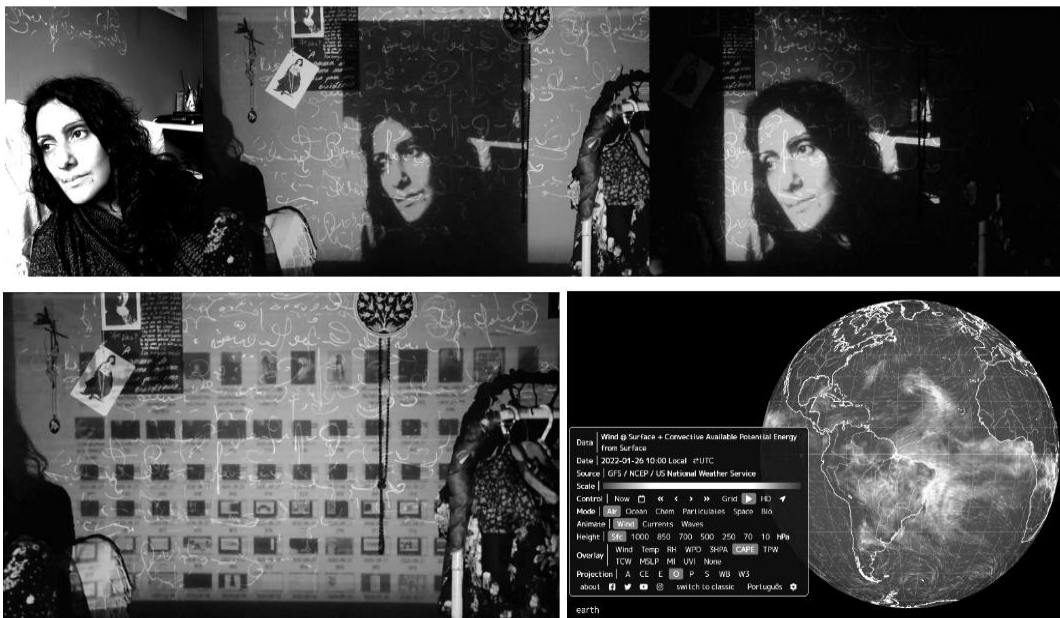


Figura 3: Imágenes experimentales en vídeo y fotografía en las que aparece escrita una escritura asémica dibujada en las paredes de la casa. La última imagen es un mapa de los vientos planetarios, que muestra su dirección en tiempo real. Aline Daka, 2020, colección personal.

La composición en imagen por venir – aunque las imágenes como territorio de la pandemia parezcan caóticas y oscuras, actúan como el movimiento potente de un cuerpo vivo. La vida, más poderosa que este texto tratando de explicar lo inexplicable.

### 3. Fernand Deligny y la imagen por venir

*L'image est d'être, et non d'avoir.*

*On en dit pas: - il a des images.*

*On dirait: - il a des visions.*

*L'image n'est pas vision.*

(Deligny, 1988)<sup>73</sup>

¿Cómo me convoca la experiencia lectora de Deligny? Por ahora, a un encuentro con la imagen por venir a pensar en el proceso de dibujar con la publicación *Camérer. À propos d'images* (2021). Considerando el camerar como un movimiento impersonal de la cámara de video en el proceso experimental de la vida misma, donde las imágenes se manifiestan como otra cosa desde fuera del lenguaje. Poéticamente lo leo como “filmar” el viento.

Pero para Deligny filmar no es camerar, así cómo dibujar no es trazar. En ambos existiría una intencionalidad del lenguaje, en la que el ser humano es similar y delega significado e interpretación al mundo, principio de colonización y poder humano sobre el otro. Así, me inquietó que a la hora de dibujar no tengamos una cámara que garantice la condición impersonal de camerar, para que las imágenes aparezcan sin la determinación de una selección humana. Desde la condición del dibujo humano, el movimiento gestual de las manos es fundamental. Las manos que están dispuestas a dibujar, ambos formando un solo cuerpo, cómo lo percibo inicialmente. Entonces, los pensamientos se cruzan con las manos, ¿Dónde estarían las imágenes por venir del dibujo?

El trazo con Deligny se piensa con las acciones de los niños autistas con los que convivió y que no actúan como sujetos, viviendo fuera del lenguaje en un mundo que desconocemos por nuestras propias limitaciones o posiciones asumidas de poder como seres de lenguaje. La traza es infinitiva entonces, cartográfica sin considerar la composición de una lengua como referencia, relacionada con el actuar mismo y ni siquiera se trataría de una visión de mundo o de su dislocamiento. Si nos detenemos

---

<sup>73</sup> La fecha del escrito es hipotética y se puede encontrar en el capítulo: “i comme image. De MAP en IMAGE” (Deligny, 2021, p. 246). Traducción nuestra: “La imagen es del ser, no del tener. No decimos: - tiene imágenes. Parece: - tiene visiones. La imagen no es visión”.

ahí, en la línea de error, no someteremos la mano al imperativo del lenguaje, ni compondremos palabras, ideas, visiones e interpretaciones sobre el otro. La línea, entonces, puede que no proponga nada, ni siquiera una figura, ni siquiera una relación con lo que llamamos “abstracción” o “automatización” en el arte de vanguardia. La línea es una línea de error, un movimiento asubjetivo del gesto, de la acción humana sin intencionalidad: *No puedo escribir si la imagen está en la pared o en mi mano. Es más fácil - más fácil o habitual - pensar que está, que está formado, en la cabeza. Dicho esto, la imagen está tanto en la pared como en la mano* (Deligny, 2021, p. 259)<sup>74</sup>.

Para él, *imagen y lenguaje no son del mismo mundo* (Deligny, 2021, p. 247). La imagen se forma sin cesar, es inexpresable y si está fuera del lenguaje es de otra lógica, fuera de la nuestra. De ahí la dificultad de escribir sobre una imagen, o de traducir con palabras una experiencia artística, por ejemplo, como coincidimos nosotros, seres de lenguaje, cuando escribimos sobre el arte. O cuando percibimos el arte como no lenguaje, como un sistema cerrado, pero aunque con la teoría del mantenimiento del pensamiento nuestro sobre la producción de nuestros cuerpos. El lenguaje no soporta la imagen porque, recordando a Deleuze sobre Spinoza, podemos pensar que la imagen supera el conocimiento que tenemos de ella, y escapa. Con eso, escribe Deligny que *podría ser que la imagen sea arte. Podría ser que la imagen sólo aparezca a través de un subterfugio* (Deligny, 2021 p. 242), y él insiste, *la imagen no se puede decir* (Deligny, 2021, p. 243). Tampoco pudimos identificar la ubicación de las imágenes.

Con esto escriben Marlon Miguel y Marina Vidal-Naquet (Deligny, 2021) acerca del paradigma que propone Deligny sobre el origen de las imágenes:

*Entre líneas de estos textos persiste un enigma en cuanto al origen y ubicación de las imágenes. Por un lado, el paradigma etológico - según el cual las imágenes son de una especie animal y pertenecen a un fondo común - hace escribir a Deligny que "puede ser que la imagen se forme fuera de nosotros" o que la imagen no esté en nosotros - o sobre - el rollo de película; por otro, la parte biográfica del trabajo de imágenes-recuerdos en él se manifiesta en su escritura* (Miguel & Vidal-Naquet, 2021, p. 243).

---

<sup>74</sup> Traducción propia.



Aún con ellos, buscar la imagen es (re)encontrarse con el lenguaje, así que en la escritura la tenemos para relajarse en sus límites: *Deligny exploró estos mundos, los efectos del lenguaje y las formas de negociación posibles, manteniendo su posición: la imagen es todo un - otro - mundo* (Miguel & Vidal-Naquet, 2021, p. 243). Es entonces cuando el lenguaje presupone "fijación y definición" en la intención y sus fracasos de un proceso infinitivo de pensamiento. Un proceso que evoca textos o imágenes y que no viene de nosotros sino que deviene en el proceso.

El devenir-dibujo como imagen por venir me parece que deviene por el proceso mismo de dibujar, aunque sea irreprochable, pero constante, siempre en movimiento, no habita para ser apropiado. Entonces, cuando habita, si habita, las nuestras percepciones, parece se formar como especie de imagen-límite en negociación con el lenguaje, a ser percibido como un nuevo territorio provisorio, un nuevo cuerpo común y solo habitable cuando pensamos temporal y posicionalmente. La imagen por venir no es con Deligny ni fluctuación, ni territorio y ni migración, pero así la escribo con un movimiento entre estas breves distinciones que impregna esta escritura, como a devenir otra manera de vivir el que vos muestran.

Así es como la escritura de Deligny me toca, a una sensación de dónde mover mis percepciones temporales cuando en medio de este viento de escritura. Como el estudio de su movimiento de pensar en sus escrituras impregna mi movimiento que piensa el arte de manera existencial, al que llamé artístico en las prácticas y formas de vida que negoció con los contextos en los que inevitablemente me encuentro, como cuando en ejercicio de la educación brasileña, por ejemplo.

Por fin, la imagen por venir con Deligny: somos los que formamos la intención que no reside en la imagen, pero las imágenes son otra forma de pensar: *Es imagen, y la imagen no es lenguaje* (Deligny, 2021, p. 249). Ésta es la difícil tarea de escribir este texto para escribir con las imágenes. Lo que salva al texto es no saber qué pueden "sus" imágenes.

#### 4. El devenir-dibujo como imagen por venir

En el contexto de este texto tenemos el *III Encuentro Internacional Fernand Deligny* que tuvo lugar en Buenos Aires en septiembre de 2023, pero también la exposición *Fernand*

*Deligny: Elogi de l'asil*<sup>75</sup> que se desarrolla en Barcelona al momento de escribirlo, en el mes de noviembre, del cual tuve el placer de visitar. En estas dos ocasiones tenemos contacto con el movimiento de pensamiento de Deligny a través de sus intervenciones manifestadas materialmente, podemos llamarlo así, como su cuerpo de publicaciones, escritos, dibujos, cuadernos, mapas, fotografías, vídeos, etc. y que leemos desde nuestras propias experiencias y movimientos de pensamiento sobre ellas. Pensar en dibujos, muñecos, libros de cuentos para niños, algo que luego se radicaliza en el trazar o el camerar infinitivos... hace parte de todo un otro proceso aquí considerado como poético, en su manera de comprender, y que nos ayuda a escapar de la objetividad con la que abordamos las experiencias. Así como a las situaciones violentas y sus ocurrencias, por ejemplo, cuando en los procesos y medios institucionales/sociales con los que trabajamos en educación.

Si estamos ahí, en una situación que no desentona en un proyecto de otra lógica, como la poética, nos sometemos a un sistema impositivo con muchos abusos. Nuestras acciones, por supuesto, provocan situaciones muy singulares que tienden a ser combatidas y a no sobrevivir por mucho tiempo en estos espacios y sistemas, que se resisten a ser reformados porque no admiten un cambio de lógica que los aleje del poder que reclaman. Por eso, la producción de un dibujo, un libro, material gráfico o lo que sea, crea una especie de ruptura, una fisura a través de la cual el poder del cambio puede escapar, o simplemente demostrar, por un momento, que puede existir.

La experiencia se hace parte como un ejercicio más de sí misma, como una existencia que insiste en sí misma como viva, más allá del registro de la experiencia/evento que se materializa como su memoria. Es como el viento que pasa... y no queda si no lo dibujamos, lo escribimos, etc.

---

<sup>75</sup> Sobre la exposición *Fernand Deligny: Elogi de l'asil* en Barcelona: "Esta exposición, titulada *Elogio del asilo*, es una oportunidad para cuestionar este horizonte, para escenificar las formas experimentales invertidas en la tentativa de Les Cévennes: la escritura de Deligny, inspirada en el «trazo» en infinitivo de Janmari, el niño autista; la famosa cartografía de las «líneas errantes» de los niños, dibujadas por educadores no profesionales (obreros, campesinos, estudiantes) que convivían las 24 horas del día con los niños, y las imágenes - fotografía, cine, pintura - producidas a lo largo de esta búsqueda del «humano común». Recuperado de [https://ajuntament.barcelona.cat/lavirreina/es/exposiciones/Fernand\\_Deligny/664](https://ajuntament.barcelona.cat/lavirreina/es/exposiciones/Fernand_Deligny/664)

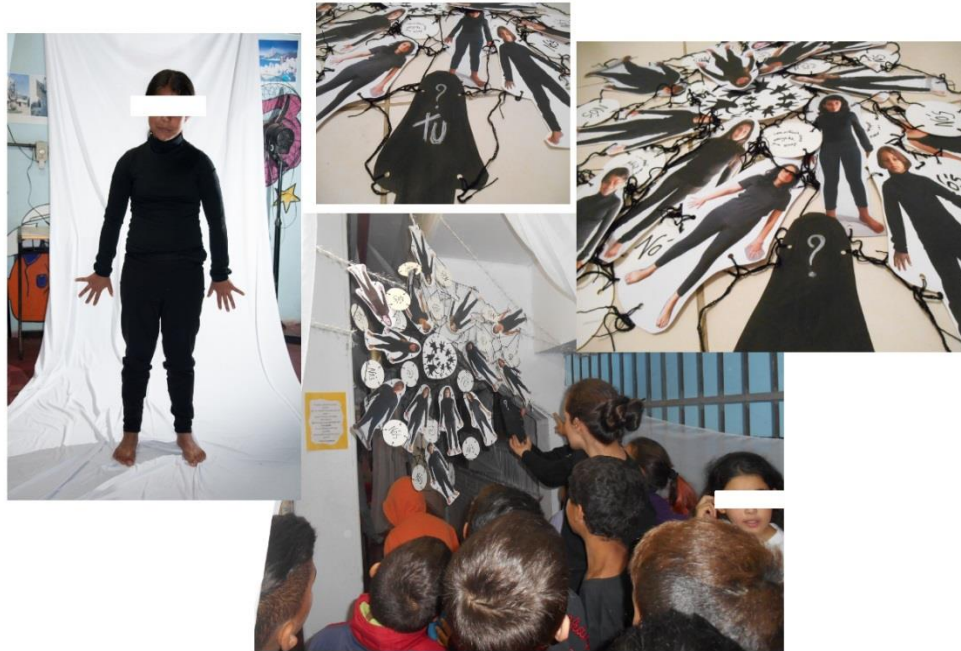


Figura 4: Intervención artística en una escuela pública de la periferia, parte del proyecto “Eugênia”, que se realizó con niñas en situación de riesgo y víctimas de violencia sexual. Novo Hamburgo, Brasil, 2015. Nuestras fotografías fueron impresas (las de las niñas y las nuestras), recortadas como muñecas de papel y tejidas con hilo en forma de telaraña.

A medida que se desarrolla este pensamiento, se exponen dos experiencias para que podamos pensar en el devenir-dibujo como un proceso de transformación hacia la imagen por venir, mismo en los espacios donde la educación se encuentra con la violencia que no es negociable, pero que rara vez se destaca en denuncia. Cuando se naturaliza, esta violencia queda oculta en una rutina educativa inaudita, predeterminada y normativa.

Las siguientes imágenes muestran el trabajo realizado con niñas de 10 a 14 años de una escuela pública en la periferia del sur de Brasil, en 2014, con la duración de un año<sup>76</sup>. Se trata de niñas que han sufrido abusos y violaciones desde que eran muy pequeñas y

---

<sup>76</sup> Este proyecto formó parte del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (Pibid), que ofrecía becas de iniciación a la docencia a estudiantes de carreras presenciales que se dedicaran a realizar prácticas en colegios públicos y que al graduarse se comprometieran a la docencia en la red pública brasileña. El objetivo fue anticipar el vínculo entre los futuros docentes y las aulas de las escuelas públicas. Con esta iniciativa, Pibid creó un vínculo entre la educación superior (a través de carreras), las escuelas y los sistemas estatales y municipales. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/pibid>

que estuvieron a punto de abandonar la escuela para ganarse la vida en las calles muy temprano. Con ellas se propusieron talleres de arte en un intento de crear un vínculo capaz de moverlas de esta posición previamente escrita. Proporcionar ocasiones, momentos, experiencias de convivencia con el arte en las que podrían salir de sí mismas e intentar ser algo más de la imagen impositiva representacional de la violencia, algo que crearían si tuvieran la oportunidad de desvío en devenir-dibujo. Y esto es lo que creamos juntas, la experiencia de esta oportunidad de desvío en devenir-dibujo.

Devenir-dibujo: y de repente, el dibujo de nosotras mismas aparece como un dispositivo poético relacional > territorio provisional para la migración compartida y persistente.

El límite es una línea de tiza, ya no estábamos en el territorio tradicional de una escuela pública, más en un movimiento de poder como cuerpos que nos permitió existir en otras formas de lugares. En estos talleres de arte se trabajó especialmente la producción de mujeres artistas, incluyendo el dibujo, el diario y la escritura poética, el collage, la performance, el video, la fotografía, etc. Realizamos ensayos y experimentos colectivos con imágenes de ellas mismas en el proceso de devenir-dibujo, en el encuentro con un deseo en imágenes por venir, que las hacían otras. Por primera vez ellas pudieron manipular sus propias imágenes y experimentar con transformaciones, errores y composiciones. Las fotografías de todas las participantes del taller fueron tejidas en una gran red de papel e hilo, como una telaraña. Esta composición nos unió y fue expuesta en un evento cultural en la escuela, donde ellas mismas actuaron como artistas mediadoras. Este proceso de convertirse en figura de una red que abarcaba a todos, incluidos nosotros, que actuamos en la proposición dispositiva, creó un vínculo de producción de algo que se nos escapaba y que siempre estaba por venir. No estábamos seguras de qué estábamos haciendo, cuál era el objetivo de tejer tal red, la red se hacía a sí misma, sólo sentíamos la necesidad de articular la imagen de estos cuerpos en otro movimiento, que escapase de la lenguaje que conocíamos, que nos llevaría a un territorio tan extraño, pero capaz de convertirnos en cuerpo, otro cuerpo, común, cuerpo imagen. Un cuerpo que al escapar de los pensamientos nos ofrece la sensación de la imagen por venir en su naturaleza inexplicable, fugaz y no representativa. De hecho, nos dimos cuenta de que la violencia que formaba nuestro cuerpo anterior, en sí misma, no era posible ser representada.

Por tanto, hay un desplazamiento de cuerpos que posibilita otras existencias a través de experimentos de creación de imágenes. Los que negocian con la lengua para cruzarla, creando un límite. Sí, esto es posible, este paso-estancia que crea vínculo. Un

vínculo que, sin embargo, no nos condiciona a la similitud, sino que forja un terreno común a partir de las diferencias. Una diferencia que escapa a la representación o individuación de un cuerpo supuestamente aislado en una circunstancia, determinada por un "ambiente" o condición social. La fluctuación, el momento de la experiencia con las imágenes por venir, demuestra que no hay ninguna escisión entre nosotros y este entorno, como podría ser causada por una acción mental que nos distancia. El territorio de la imagen por venir no es la representación, sino el movimiento. O su materia de revolución:

*Hay que escuchar lo que dice el abuelo Engels, porque la imagen no es un acto voluntario. Habla de lo que le preocupa, de la revolución; lo que dice, lo uso para la imagen que es nuestro tema, entendiendo que la imagen, como la revolución, no se hace. Ellas aparecen en circunstancias completamente independientes de la voluntad y la acción (Deligny, 2021, p. 237).*

En este proceso, muchas veces me pregunto cómo se realiza ese movimiento de dibujo que, a través de una fotografía, produce el deseo de ser dibujada, de emigrar. ¿Dibujarla sería otra forma de vivirla? ¿Dibujarla cuando la "revolución" de Engels atraviesa nuestro cuerpo? El movimiento se ofrece, es como si el dibujo fuera deseado y dibujado, ya dibujando. Lo cual no nos redime del placer antropofágico<sup>77</sup>, de animar en nosotros las sensaciones de la imagen.

En este proceso, el pensamiento del lenguaje y sus prácticas, como la representación y la composición, se ponen en juego. Por ejemplo, como en la composición "Dora", abajo, en la que se dibuja una figura femenina a partir de fotografías de la prisionera política

---

<sup>77</sup> En référence au Manifeste Anthropophage d'Oswald de Andrade, qui « c'est l'affirmation d'un principe, pris comme la métaphore d'une action programmatique pour la culture et qui s'oriente vers une poétique. Un principe actif, pour changer radicalement la situation historique du Brésil, et prendre à la racine ses processus d'hybridation qui constituent le socle ou le terrain de la culture, et non plus pour considérer la vision de l'élite qui toujours s'approche mimétiquement des modèles de vie européens. [...] Le Manifeste relève d'un palimpseste de la culture brésilienne, laissant parler, sur le plan de l'écriture, la voix des Indiens et leur propre langage. Il affirme qu'il y a plus d'une langue, plus d'une culture qui ont opéré le changement, mais aussi plus d'une possibilité contre l'hégémonie de ce qui vient du dehors, de l'autre colonisateur et de son processus de civilisation. Ce Manifeste affirme de façon paradoxale que l'anthropophagie constitue l'unique loi du monde. Il dénonce l'appropriation, qui jamais ne se montre comme telle, toujours masquée par des opérations symboliques qui produisent une trame de semblants, des déguisements pour passer en contrebande, et masquer, le même signe qui recouvre des individualismes et des collectivismes, des religions et des traités de paix.». Dans: Medeiros de Carvalho, L. F., & Coube, F. M. (2013). Le Manifeste anthropophage, un menu pour bien manger. *Lignes*, 40, 102-115.

de la dictadura brasileña de los años 1960, María Asistente Lara Barcelos, que a pesar de todo es poco conocida.

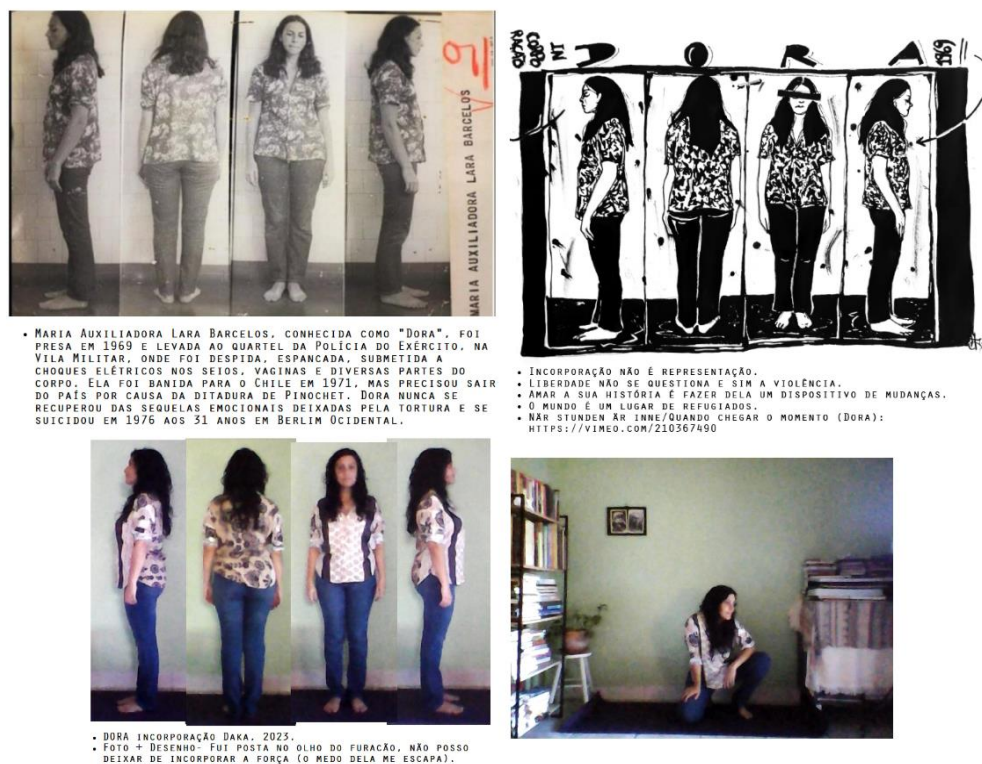


Figura 5: DORA, la representación es imposible. Fotos disponibles en: Agência Patrícia Galvão | Agência Patrícia Galvão ([agenciapatriciagalvao.org.br](http://agenciapatriciagalvao.org.br)). Dibujo y fotografías: colección personal, 2023.

“La representación es imposible” es el título de esta composición para demostrar el poder transformador de esta migración de la imagen de Dora<sup>78</sup>.

Poner en juego esta presencia de Dora es poner en peligro toda la reflexión que él implica. En un momento como el que vivimos, de negación de la historia, es de suma

<sup>78</sup> Dora fue arrestada y torturada e incluida en la lista de presos intercambiados -un total de 70 activistas de izquierda- aceptada por Chile, bajo el presidente Salvador Allende. Con el golpe de Estado que llevó a la muerte a Allende y prisión de muchos exiliados, logró salir y vivió en Bélgica, Francia y, en 1974, se instaló en Alemania, donde vivió hasta 1976, cuando, atormentada por traumas del pasado, se abandonó en las vías del metro, a los 31 años. Su vida se puede conocer a través del documental: *När stunden är inne/Cuando llegue el momento/Quando chegar o momento (Dora)*. [Arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://vimeo.com/210367490>

importancia presentar una vida verdadera y poder crear con él. Entonces, llamemos la atención sobre ello para que podamos componer nuestra realidad, si está amenazada por la política de extrema derecha brasileña. El problema de la violencia contra las mujeres es también el tema de esta investigación, como lo demuestran las imágenes como un todo.

Por fin, es imposible representar a Dora, representar la violencia a la que ella estaba expuesta. Lo que obtenemos es una migración de su imagen hacia nosotros, tan pronto como la concebimos, y la realizamos en un cuerpo nuevo, temporal. Esta composición de imágenes demuestra parte del proceso artístico, navegando entre lenguajes para convertirse en otra cosa. Devenir-dibujo para poder alcanzar las imágenes por venir. ¿Y el deseo de dibujar una imagen es un hacer? Me parece que desde el punto de vista del lenguaje, es una apropiación. Desde el modo devenir-dibujo, emigrar. No sabemos lo que podemos y poco lo que pueden las imágenes<sup>79</sup>.

## Bibliografía

- Deleuze, G. (2004). *Spinoza: filosofía práctica*. Fabula Tusquets.  
Deligny, F. (2021). *Camérer. À propos de l'image*. Arachnéen.  
Deligny, F. (2015). *O aracniano e outros textos*. N-1 Edições.

---

<sup>79</sup> Se puede acceder al archivo original de esta presentación en:  
<https://drive.google.com/drive/folders/1lifG2MQbnwB9Mlebau8LTnYTOKOGZSKI?usp=sharing>.

## VII. II. Fernand Deligny, el mito de la araña o la etología poética<sup>80</sup>. Martín Molina Gola<sup>81</sup>

En el verano de 1967, durante la efervescencia que conduciría en Francia al mayo de sesenta y ocho, Fernand Deligny (1913-1996) comenzaba en sus propias palabras su décima y última tentativa que lo ocuparía hasta su muerte treinta años más tarde. En ese momento él, junto con un pequeño grupo de amigos y colaboradores<sup>82</sup>, se encontraba en Gourgas, granja de Félix Guattari imaginada como lugar de encuentro para Estudiantes, Obreros, militantes, artistas e intelectuales, en el sur de Francia en la región de las Cevenas. Guattari, había invitado a Deligny para animar el sitio e imaginar actividades que pudieran darle cohesión al grupo dispar de jóvenes atraídos por un modo de vida alternativo.

Después de un intento fallido de filmar una película sobre los “Camisardos” (grupo de protestantes rebeldes y guerrilleros quienes combatieron al ejército francés en esa misma región a inicios del siglo XVIII) y con la llegada del final del verano y el regreso a las actividades en la ciudad, el sitio se empezó a vaciar. Sin embargo, Deligny, con un núcleo cercano de amigos y conspiradores decidió moverse a unos cuantos kilómetros de Gourgas al caserío de Graniès donde realizaría una de las investigaciones más interesantes en el contexto de la contra-cultura francesa de aquellos años.

Esta investigación producto del entramado entre la antropología, la etología, y el arte, tuvo como origen la amistad que unió a Deligny con Jean-Marie J. desde su descubrimiento mutuo en la clínica de La Borde en 1966. En aquel año Janmari (como se le conoció a través de los textos de Deligny) tenía doce años y había sido diagnosticado como “encefalópata profundo” en el hospital de la Salpêtrière en París.

---

<sup>80</sup> Se incorpora para esta publicación un texto inédito del autor vinculado con sus temas de investigación sobre arte, cine y Deligny, a los fines de complementar el material cinematográfico visualizado y comentado en el III Encuentro internacional.

<sup>81</sup> Martín Molina Gola nació en México en 1988. Tras estudiar cine en la UNAM y recibirse como cinefotógrafo fotografió y dirigió varios cortometrajes documentales y experimentales. Su trabajo como cineasta ha sido mostrado en numerosos festivales como La Berlinale, Oberhausen, EXIS, FICM o FICUNAM entre otros. Además es también traductor, crítico e investigador. Recientemente ha curado junto con Sandra Alvarez de Toledo y Anais Masson una serie de exposiciones sobre Fernand Deligny bajo el título Fernand Deligny, légendes du radeau (CRAC Occitanie, Sète, 2023) y Fernand Deligny, elogio del asilo (Virreina centre de l'imatge, Barcelona, 2023-2024). Actualmente realiza una tesis doctoral en la Universidad de París 8 con la dirección de Catherine Perret. [martin.molina.gola@gmail.com](mailto:martin.molina.gola@gmail.com)

<sup>82</sup> Any y Gisèle Durand, Marie-Rose y Guy Aubert, Jacques Lin, Yves Guignard, y Jean-Marie Jonquet.



Un niño con autismo, no verbal y con episodios de crisis agudos diríamos en la jerga de hoy en día. Deligny se encontró fascinado por Janmari, chico robusto, y carismático desde su primer encuentro y en Graniès se decidió lanzar en la aventura de la producción de un territorio donde este niño de doce años pudiera simplemente vivir. Deligny, en sus años de juventud había participado en la naciente educación especializada y había trabajado en asilos psiquiátricos en el norte de Francia durante la ocupación, al tiempo que participado en círculos comunistas nacidos de la resistencia durante la posguerra. Y después más adelante en proyectos de acompañamiento de jóvenes delincuentes y locos, junto con Henri Wallon entre muchos otros.



La tentativa de investigación en Graniès se declinó entonces en cuatro ejes principales: la escritura, la cartografía, la cinematografía y la organización espacial. Comencemos a analizar este momento único en la historia de las heterotopías del siglo XX a partir de la invención quizás más radical de Deligny, la creación de las llamadas “áreas de estancia”.

Las “áreas de estancia” fueron espacios de campamento más o menos permanentes situados a los alrededores de Graniès donde un grupo de niños autistas vivía por estancias más o menos prolongadas (entre algunos meses y algunos años, con algunos niños residiendo de manera permanente) acompañados de una presencia próxima (nombre dado a Deligny a los voluntarios no especialistas quienes se ocupaban de una de estas pequeñas unidades). En una carta del primero de diciembre de 1969 (que puede considerarse en cierto sentido como un manifiesto de la tentativa) à Jacques Lin un chico de diez y nueve años que acababa de dejar su puesto de obrero, y que se convertiría uno de sus colaboradores más cercanos de Deligny escribe:

*“en el territorio, el otro no de ser más “hablado”-ni descrito, ni escrito*

*Se trata de una decisión radical (a la raíz).*

*La lista de las infracciones a esta decisión me debe llegar.*

*Habrá infracciones por inadvertencia, por “hábito”, y otras que serán inevitables.*

*El territorio deberá organizarse en función de esta necesidad que “el otro no sea hablado”*

*El territorio es un lugar de asilo donde los niños viven en un refugio donde están al abrigo de la palabra.*

*Hay que hacer todo lo posible para que esta decisión agarre.*

*Es bajo esta condición que los signos de los que hablo desde hace tanto tiempo comenzarán a ver el día.*

*La palabra=agua*

*Es necesario hacer un dique contra este elemento, para que los signos de entendimiento elementales crezcan: no pueden crecer si no son necesarios, es decir mientras que un cierto entendimiento-hablado tenga lugar (fuera de estos niños que no lo son).*

*No se trata de excluir la palabra del territorio: nos es necesaria*

*Lo que pido es que “el otro (y sobre todo los niños) no sea hablado”.*

*Cada quien puede hablar al otro, a los otros, pero la costumbre debe agarrar lo + rápido posible que no se hable del otro*

*el esfuerzo será difícil mientras que otro “modo de entendimiento” no vea el día.  
Se deberá persistir obstinadamente.*

*La guerrilla en la que nos hemos comprometido exige de juntar esta área de resistencia a TODO lo que puede hacer que un niño presunto loco, sea forzado no solo a permanecerlo sino a menudo a convertirse.*

*Y se tratan de “efectos de la palabra” que lo encierran*

*El plancton del que “esos niños, ahí” pudieran alimentarse, escasea al extremo mediante el uso de la palabra (que representa un cierto “orden”, un cierto modo de pensar que les es extranjero).*

*Decir “él” de un niño-sin-palabra, es bautizarlo de oficio.*

*La vida sobre los territorios tendrá su razón de ser profunda cuando sea así: que surjan signos de entendimiento-entre que sean de una naturaleza diferente a la palabra*

*Esta naturaleza diferente, siendo la primera naturaleza del hombre (la palabra siendo una naturaleza segunda):*

*El diario emanando de los territorios debe entonces transmitir otra cosa que seres en persona presentes, ese día, hay que persistir en escribirlo: de qué hablará todavía es a buscar. No debe ser interrumpido.”*

En esta carta, queda claro el principio organizador de las “áreas de estancia”, producir un territorio al abrigo de la palabra, que en su estructura misma crea un modo de pensamiento. No imponer ese modo de relación, que es para estos niños una forma de violencia, ya que su modo de pensar es otro. Aquí se ve claramente la postura antropológica de Deligny, quien en ningún momento se propone curar a los niños, sino simplemente vivir en “presencia cercana”, es decir, construir un territorio común para los adultos y los niños autistas, respetando e integrando el modo de estar en el mundo de cada uno de ellos.

Para Deligny esa consciencia otra, que sin embargo no es consciencia de sí mismo, es un tipo de pensamiento en imágenes, y el autista no está de ningún modo atrapado en actitudes estereotípicas sino todo el tiempo rastreando las huellas de los humanos parlantes, que, a causa de su pensamiento lingüístico, de esa otra organización, le son prácticamente invisibles. Esta concepción del autista como rastreador será fundamental en la organización espacial de las “áreas de estancia” e impulsará un trabajo a través de la presencia y utilización de objetos diversos y de una atención especial al gesto.



La vida en las “áreas de estancia” estaba organizada alrededor de las necesidades básicas de la vida en el campo: preparar el pan cotidiano, pastorear algunos pequeños rebaños de cabras, preparar el fuego y la comida, lavar los platos y la ropa. Poco a poco estos gestos cotidianos a fuerza de repetirse diariamente fueron paulatinamente siendo reconocidos por los niños, así como los objetos necesarios para tal o cual tarea y otros objetos, “para nada” fabricados por las presencias cercanas en sus ratos de ocio. Y de este modo una extraña ritualidad comenzó a tramarse en las “áreas de estancia”, donde poco a poco los niños participaban en las actividades tomando iniciativas propias. Así un sistema de equivalencias entre objetos utilitarios, objetos ornamentales y gestos se fue tramando en las “áreas de estancia”, al ser rastreados por los niños, o en palabras de Deligny, la constitución de un “lenguaje no verbal”.

Es necesario situar este tipo de vida en el campo dentro del movimiento amplio de contestación del mayo francés, y de la proliferación del movimiento de la antipsiquiatría en Italia, Inglaterra y de la psicoterapia institucional en Francia. De lo que se trataba era de sacar a los niños de las condiciones psiquiátricas y de experimentar al mismo tiempo, modos de organización colectiva alternativos inspirados por la contra-cultura y en cierta medida, del regreso “a la tierra”.

Al pasar el tiempo los gestos cotidianos se fueron descomponiendo en largas coreografías que permitían a los niños autistas introducirse en y entre los gestos, guardando al mismo tiempo su propia relación con la actividad cotidiana. Contrariamente a lo que pueda parecer se trata entonces de crear a través de un conjunto de objetos y de una cierta gestualidad lo contrario de un espacio “natural” para los niños sino un espacio altamente técnico, en el sentido que Marcel Mauss le da a las “técnicas del cuerpo” en las que el “acto técnico, acto físico, y acto mágico-religioso están confundidos para el agente”.



La importancia central de lo ornamental en el pensamiento de Deligny, ya sea declinado a través de objetos fabricados por él y por las presencias cercanas que no tienen ninguna utilidad (dados de madera, bastones, y pequeñas esculturas suspendidas a los árboles) y de los “gestos para nada”, calcados de los movimientos de los autistas (giros, rodeos, vueltas) tenían la función de romper el circuito utilitario del pensamiento lingüístico y al mismo tiempo permitir desviar la atención de las presencias cercanas, para que hagan otra cosa que “ocuparse” de los niños, ya que en este ocuparse implícitamente se produce una demanda al niño que puede convertirse fuente de angustia. En este sentido entendemos la pertenencia doble de la tentativa de Deligny a la antropología y al arte. En ningún caso se trata de curar a los niños, sino de entender el autismo como un modo de ser que nos es heterogéneo y de producir un medio que pueda acoger estos diferentes modos de ser, o como escribió Deligny inventar una “etnia singular”. Del mismo modo, el arte fue pensado como actividad no utilitaria que permite crear puntos de paso (en ambos sentidos) entre modos de ser diferentes, lo que Deligny llamó lo común. Asimismo esta práctica revela también una dimensión política al pensar la posibilidad de coexistencia entre modos absolutamente heterogéneos de existencia, es decir de la potencia colonizadora del lenguaje que se basa en el principio de intercambio intersubjetivo. Se trata de encontrar un acorde entre disonancias, en un sentido prácticamente musical.

En “los desvíos del actuar” (*les détours de l'agir*) Deligny escribió: “Y lo que pasa, es que los niños están desperdigados, plantados o sentados a buena distancia uno del otro y de nosotros. No pasa nada, nada se ve o se escucha. Y hay resonancia. Algunos de entre nosotros se han vuelto sensibles a estos momentos de acuerdo”.<sup>83</sup>

---

<sup>83</sup> Homonimia en francés resaltada por la palabra accord: que es acorde y acuerdo.



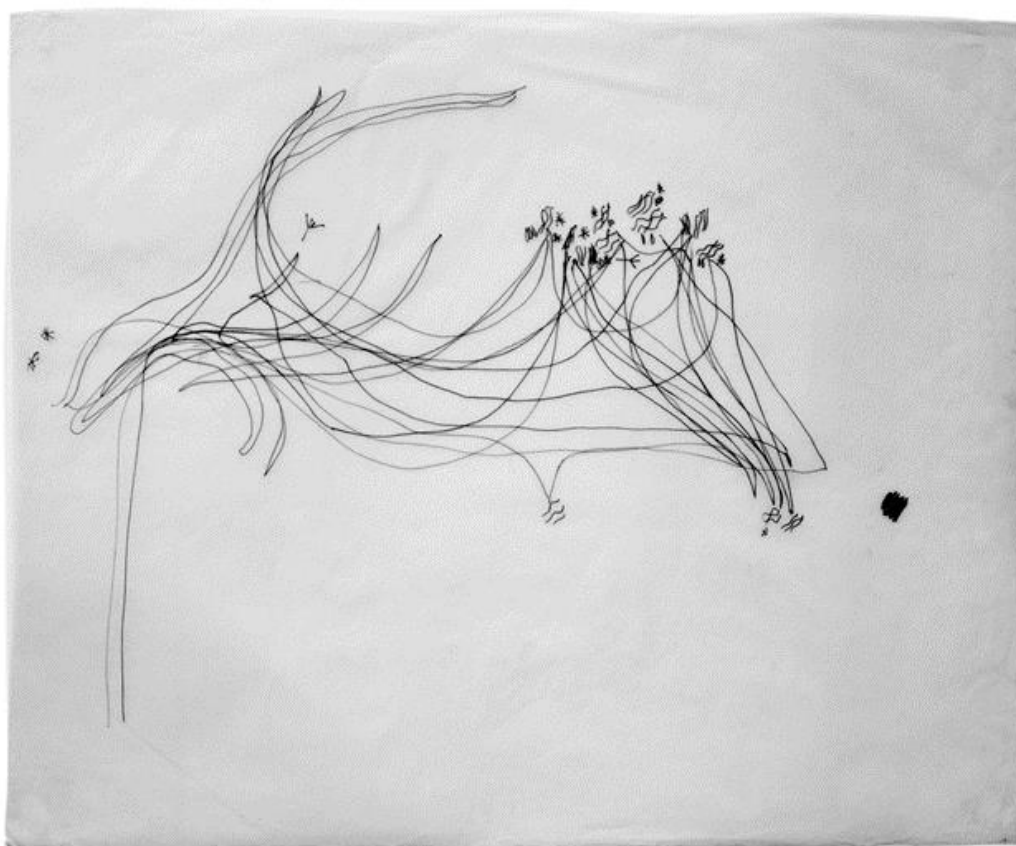
En esta organización espacial, la cámara cinematográfica ocupó una posición de polo organizador. Esto también en el contexto de la vanguardia cinematográfica de los años sesenta y setenta donde Deligny estuvo muy activo. En efecto Deligny tuvo una larga amistad, no exenta de dificultades con Chris Marker y François Truffaut y realizó películas de vanguardia importantes como “El mínimo gesto” entre 1962 y 1971 con José Manenti y Jean-Pierre Daniel y producida por la recién inaugurada cooperativa SLON de Marker y “Ese pibe, ahí” en 1976 co-realizada con Renaud Victor, por citar algunos.

Aunado a esto, durante las décadas de los años setenta y ochenta las presencias cercanas se dedicarían a documentar la vida en las Cevenas primero en super 8mm y luego en 16mm y en video, así como producir toda una serie de pequeñas películas de ficción y de animación con recursos muy limitados una suerte de cinema povera, en la que participaron particularmente Jacques Lin, y Caroline Deligny, la segunda hija de Fernand Deligny.

En un primer sentido, al igual que la fabricación de objetos, el hacer una película es una manera de prestar una atención desinteresada a los niños, es decir de no realizar una

petición o un intercambio. La fabricación de una película funciona en este sentido como otra manera de ornar la vida cotidiana.

En un sentido más profundo, el cine es también aquello que escapa a la representación lingüística del mundo, es decir simbólica, y por lo tanto es más apta a la exploración del espacio técnicamente fabricado que fueron las áreas de estancia en las Cevenas. La práctica cotidiana del cine, lo que Deligny llamó “camarear” para distinguirlo del verbo filmar (que se define a través de un producto acabado, el filme, más que por el instrumento técnico que es la cámara), es también aquello que permite desviar la mirada, es decir no observar directamente a los niños y no ejercer así la violencia que del mismo modo que el lenguaje, la mirada puede ejercer sobre el otro. En ciertos aspectos lo que la práctica cotidiana del cine en las Cevenas revela es una posición antropológica frente al autismo, donde se trata de encontrar un “punto de ver” como diría Deligny, es decir el punto desde donde los autistas tal vez nos ven, de encontrar la distancia justa para extrañar suficientemente la mirada y que lo cotidiano sea descompuesto frente a nuestros ojos y nos sea revelado fuera de su circulación habitual.





La cartografía fue el segundo polo de la organización espacial en las Cevenas. Los mapas, también conocidos como “líneas del error” (*lignes d’erre*) fueron la transcripción gráfica cotidiana de los trayectos de los niños autistas en los territorios. Muy a menudo realizados de memoria por las presencias cercanas y en particular la pintora Gisèle Durand, al terminar el día, es decir después de que los acontecimientos tuvieron lugar, los mapas en primer lugar permiten afinar su percepción del espacio, es decir el espacio entre los objetos y entre los gestos. Del mismo modo, la memoria ocupa un lugar importante ya que siguiendo la hipótesis de Deligny, la consciencia a-lingüística de los niños es una consciencia en imágenes. De ese modo el trazar de memoria, nos permite ejercer ese pensamiento en imágenes, a nosotros los parlantes, que al ser no-lingüístico, es quizás más apto a verificar lo que funciona y lo que no en las “áreas de estancia” y de proponer una representación más justa del espacio y de los puntos y momentos donde los cruces entre los modos de ser tienen lugar, áreas geográficas y puntos del espacio que atraen a los niños como las fuentes de agua natural o algún objeto o lugar específico. Estos singulares objetos, a la vez documentos clínicos y objeto artístico (es decir para nada) tienen sus raíces a la vez en un gesto especulativo de Deligny y también en la influencia del arte informal de los cincuenta y sesenta, así como de los mapas etológicos de Konrad Lorenz.

Sin embargo, trazar es para Deligny de un modo más significativo una especie de sobrevivencia de una forma pre-lingüística o para-lingüística, se trata en cierto modo de volver a encontrar (en una vertiente lúdica) las raíces profundas de la escritura y de la poesía en la actividad cotidiana del trazo, influenciada por el aparente automatismo de los dibujos realizados por los niños autistas. En el pensamiento de Deligny las líneas del error poco a poco constituyen una especie de lenguaje que no se basa en la distinción entre significante y significado sino en la manera en que la memoria y el cuerpo son reinvertidos para la producción aquí y ahora de un territorio común en el espacio gráfico y topográfico. En este sentido el pensamiento deligniano se acerca mucho a las reflexiones tardías de Lacan sobre la escritura y la caligrafía en textos como *Lituraterra*, donde la grafía se vuelve un representante dentro del lenguaje de aquello que le es externo.

Finalmente es importante mencionar que los mapas y las imágenes filmadas fueron el único acceso que Deligny tuvo a las áreas de estancia, ya que siempre se negó a ir. Y que, en cierto sentido, fueron garantes de esa posición antropológica en la búsqueda poético-política de las Cevenas. Son a través de estas que durante años se realizó el

trabajo de reorganización cotidiana del espacio y que permitieron a la vez un enorme grado de independencia y de invención propia de las presencias cercanas y una fabulación de Deligny al interior de su escritura.

La escritura fue la posición que se dio Deligny a sí mismo dentro de la red de las Cevenas, que sería quizás la vertiente lingüística de una investigación sobre lo a-lingüístico. Los textos de Deligny, que documentaron incansablemente la actividad de la tentativa de las Cevenas, en cierto sentido son la rima del dispositivo experimental inmersivo de las “áreas de estancia”. Lo que quizás explica por qué nunca fue a ellas. Incasables dentro de las categorías habituales, estos textos fundamentalmente ensayísticos, combinan reflexiones concretas de la investigación sobre el autismo con otras de orden autobiográfico, político, y filosófico. Y fueron una fuente de inspiración para Gilles Deleuze y Félix Guattari para sus reflexiones en torno al rizoma, así como en debates con Lacan, Althusser, y Pierre Clastres.

Sin embargo, la búsqueda poética de Deligny es como para todo gran escritor la de la producción de una lengua. Es decir, cómo escribir para acoger dentro del lenguaje aquello que le es fundamentalmente heterogéneo. En palabras de Deligny mismo, esta búsqueda se definiría mediante la pregunta ¿Cómo escribir al infinitivo?, es decir esquivando la posición de sujeto. En este sentido, el verbo y más aún el verbo al infinitivo es el centro de gravedad de la lengua deligniana. De ahí su interés por filósofos como Wittgenstein, ya que acaso ¿no es la responsabilidad de la poesía la de chocar contra los bordes del lenguaje?

Para Deligny la escritura fue pensada como una actividad cotidiana y sin fin (en el sentido de finalidad y de propósito), tejió su literatura como una araña teje su red. Y prueba de ello es su autobiografía inacabada de más de 6000 páginas, con 81 versiones diferentes. *El niño de la ciudadela* que lo ocupó durante los últimos años de su vida y que comienza de nuevo incesantemente con la misma frase “El 7 de noviembre de ese año, el sol no se ha levantado en los Flandes, de negra que era, la noche se volvió blanca, sobre los labios tenía el sabor del jabón de Marsella”. También, en la poética deligniana, el espacio de la página es pensado como un campo gráfico donde la caligrafía juega un papel fundamental y donde la distinción entre caligrafía y dibujo es a menudo vaga. Del mismo modo reencontramos en su literatura de nuevo a la música, no solo al someter al lenguaje a torsiones extraordinarias sino al proponer reformulaciones incesantes, donde Deligny aboga por una lectura no lineal de sus

textos y donde las variaciones casi musicales de una idea o de una organización de palabras van revelando más que su sentido estricto y comunicacional. Finalmente, y a modo de provocación podemos decir que lo común es también una ficción, donde el acto de escritura mismo es lo que produce una etnia singular, un espacio literario que produce sus propios ritos y sus propios mitos, análogo y heredero al documento de experiencia del surrealismo.

En 1981, en texto *calle del Oural* (rue de l'Oural), Fernand Deligny escribió: "A medida que el tiempo pase, los archivos revelarán un cierto aspecto de realidades que sorprenderá a los que querrán encontrar los hilos y su trama". Los hilos y su trama como podríamos decir del hilo de la intriga o de la trama de una película policiaca. Pero también de un bordado y de la actividad de la araña, figura arquetípica del topos, ya que desde su cuerpo mismo produce los hilos de su telaraña, a la vez herramienta y territorio. En *Lo Arácnido y otros textos*, Deligny escribe: "Arácnido, la palabra me encanta y qué lástima que, sobre el planisferio, uno no encuentre las islas Arácnidas, ni islas, ni cadenas montañosas. Aparte de las arañas, nada arácnido; tal vez algunas veces, y por alusión furtiva, un bordado o un detalle de arquitectura, aunque es evidente que debería existir una lengua que sea arácnida, y si no una civilización, al menos un pueblo."



## Bibliografía:

Deligny, F. (2018) *Correspondance des Cévennes*, l'arachnéen.

Deligny, F. (2007) «*Vers un langage non verbal*», Cahiers de la Fgeri # 2, 1968, reedición en *Œuvres*, l'arachnéen.

Deligny, F. (2007) *Les detours de l'agir ou le Moindre geste*, hachette, 1979, reedición en *Œuvres*, l'arachnéen.

Mauss M. (1934) *Las técnicas del cuerpo*.

Lacan, J. (1971) *Lituraterre*.

Deligny, F. [c.1988-1993]. *l'enfant de citadelle*, inédito

Deligny, F. (1981) *Rue de l'Oural* », Inédito.

Deligny, F. (2012) *Lo arácnido y otros textos*,. Cactus.

## VII. III. Deligny de las líneas. *A la hora de las llamas*. Alain Jugnon<sup>84</sup>

*Dedico estas palabras a Marie porque sin ella no soy filósofo ni escritor.*

Me parece a mí que el mundo va mal no porque el mal va por el mundo, sino porque el mal ni es visto ni es dicho por los escritores y artistas de hoy. El mal ha pasado de moda como concepto y como marca de fábrica del capitalismo y de la religión. Hace tiempo, había escritores para ver y decir el mal: estaba, entre otros, Fernand Deligny, fue el primero en la clínica, pero también estaba Rimbaud, Artaud, Deleuze y Guattari: fueron los maestros de la escritura libre dentro de la crítica.

*Un creador es alguien que sabe hacer creador al otro.*

*La obra hace al receptor creador igualmente.*

---

<sup>84</sup> Alain Jugnon es un filósofo y escritor francés. Ha publicado libros de filosofía poética y política sobre Nietzsche, Deleuze, Guattari, Artaud, Simondon, Rimbaud y Bernard Stiegler. Su última obra fue traducida en España: *Nietzsche embriagado* (Editorial de la Universidad de Granada). Publicará en 2024: *Faisons un rêve*, *Nahel* (Editions ProposDeux) y *Palestine mon amour*.

Fue en un libro sobre el creador de música contemporánea Frédéric Acquaviva en el que he leído estas dos frases muy inspiradoras para escribir e intervenir sobre el trabajo de creador de Fernand Deligny y pensar la puesta en escena de estas imágenes fílmicas que asilan y forjan la individuación permanente del ser humano en guerra total contra el mal visto y el mal dicho (el mundo según Samuel Beckett).

El "caminante esquizo" es un personaje conceptual que Deleuze y Guattari leen e inventan con Deligny para crear una nueva escena filosófica y otro nietzschéismo. Es la "literatura menor" la que permite construir esos nuevos modos de existencia. Hay que contar de nuevo la historia verdadera de los "scénopoètes": cuando Deligny filma al esquizo en su camino y su "camarear", repite el gesto de Deleuze y Guattari en "Mil Mesetas: capitalismo y esquizofrenia".

En el libro que he publicado, *L'homme qui Lit*, en las páginas dedicadas a la obra de Deligny, he escrito a propósito de lo valioso y lo original en la práctica y en el pensamiento de este filósofo-médico de la vida y escritor libre de la corporeidad en acto de creación: «Camérer: voir et écrire pour soigner, vivre, penser et créer. Créer quoi alors ? Créer l'espèce humaine se lisant, se créant, se voyant et se pansant » (Camarear: ver y escribir para curar, vivir, pensar y crear. ¿Qué crear entonces? Crear la especie humana leyéndose, creándose, viéndose y curándose). Para Deligny, *camarear* es pues el modo operatorio de la escritura de sí mismo, una frase humana que se construye filmando y caminando, en vivo y en actos.

El joven esquizo que filmaba y que era filmado fue el anarquista coronado de Deligny, como lo soñaba por ejemplo Antonin Artaud en *El teatro y su doble* en 1938. En este libro también he escrito esto (con una citación de Deligny en su libro *Camérer*):

« Avec Deligny, les textes écrits pour *camérer* affirment clairement une chose : il n'y a de plan, ni pour écrire ni pour filmer ; mais il y a appréhension actée par de l'être humain là, car des gestes, des paroles, des scènes, des situations ont lieu. Quand on écrit, on est écrit comme quand on filme, on est filmé, c'est comme au théâtre : quand on voit, on est vu, l'être humain est là. »

**traducción:** Con Deligny, los textos escritos para *camarear* afirman claramente una cosa: no hay plan, ni para escribir ni para filmar; sino que hay una aprehensión actuada por un ser humano presente, porque gestos, palabras, escenas, situaciones tienen lugar.

Cuando uno escribe, uno es escrito, cuando uno filma, uno es filmado, es como en el teatro: cuando uno ve, uno es visto, el ser humano está aquí mismo.]

Fernand Deligny lo dice así en francés:

*Alors appréhender... ? Le dictionnaire nous conseille : saisir au corps... Où est le corps ? Il faut l'identifier. L'identifier à quoi ? Faut de l'identifier, on peut tenter de l'analogiser... C'est ce que je fais quand je radote. Je dis : « Si les images sont quelque chose, ce quelque chose tient de l'oiseau, de l'oiseau et de l'araignée et sinon de l'araignée, du castor ; la création n'y suffit pas. Il se pourrait que l'humain n'ait jamais été créé ; le créateur a voulu voir ; il a créé toutes les espèces et, arrivé à l'humaine, il s'est dit : - ces oiseaux-là se démerderont tout seuls ; ils s'inventeront ; ils se trouveront une horlogerie. (Fernand Deligny, Camérez, à propos d'images, page 137, Éditions L'Arachnéen, 2021)*

**Traducción:** “¿Entonces aprehender? El diccionario nos aconseja: agarrar al cuerpo... ¿Dónde está el cuerpo? Hay que identificarlo. ¿Identificarlo con qué? A falta de identificarlo, se puede intentar hacer una analogía. Es lo que hago cuando desvarío. Digo: si las imágenes son algo, es que tienen algo del pájaro, del pájaro y de la araña, y sino de la araña del castor. No basta la creación. Podría ser que el ser humano nunca haya sido creado; el creador quiso ver; creó todas las especies y, al llegar al hombre, pensó: - estos pájaros se despabilarán solos; se inventarán solos; se buscarán una relojería.”

Mi escritura teatral con Fernand Deligny, mis líneas de vida de creador también, utilizan la literatura y la filosofía como productoras de personajes y de filósofos-médicos (en un sentido nietzscheano), filósofos-artistas también. Cuando Deligny escribe o filma el camino del esquizo lo hace para deconstruir y reconstruir una humanidad en actos de palabras y en gestos de creación de la vida verdadera que lo debe todo al pensamiento deleuziano del volverse-revolucionario. El joven autista es como el filósofo-artista: se hace solo escribiéndose y filmando a otros (signos y movimientos).

En *1000 mesetas* (1980) de Deleuze y Guattari piensan las multiplicidades dentro de nuevas conexiones y rizomas para hacer que constituyan una pragmática nueva, un cuidado renovado y una construcción nueva de un teatro libre de lo vivo. «El método Deligny: hacer el mapa de los gestos y movimientos de un niño autista, combinar varios mapas para un mismo niño, para varios niños... (...) Nos apoyaremos directamente en

una línea de fuga que permite hacer explotar los estratos, romper las raíces y operar nuevas conexiones.»

En *Le discours impur* (1973) de Vuarnet, aparece otra presentación del camino del schizo que parece reinicializar la práctica y la teoría de Deligny a propósito del cuerpo creador y del teatro permanente de la individuación. Es Vuarnet quien hace el enlace con la “promenade” de Rousseau, hablando de Deleuze y Guattari como hablan los filósofos-artistas de la presencia llena del ser humano creador de sí mismo y revolucionario poético contra el nihilismo.

En *Rayuela* de Julio Cortázar, toda la novela parece realizar, en diálogos y escenas de tipo cinematográfico, una máquina deseante con el camino literario del personaje principal Horacio Oliveira. Cortázar inventa una frase que se transforma en jazz para producir un “phrazzé” (palabra compuesta a partir de “frase” y de “jazz” como lo dice el dramaturgo francés y escritor Enzo Cormann. Esta frase se convierte en trazas para crear y estratos para deconstruir.

En *1000 mesetas*, en el *Discurso impuro* y en *Rayuela* se encuentran, entonces, un rizoma, un caminar o un “frasear” que parecen verbos en infinitivo muertos pero que a fin de cuentas son algunas puestas en escenas muy vivas y muy dinámicas.

Podemos seguir así paso a paso, ruta por camino, trazas por trazas, el porvenir revolucionario del hombre teatral de Fernand Deligny: todo un libro libre se diseña con el cuerpo vivo, mirando su obra humana demasiado humana y poética. Me parece que es este caminar humanista que vale como asilar y forjar: el sentido de la escritura libre y humana en pleno se juega aquí. Es lo que sabían Deleuze, Guattari, Vuarnet en los años sesenta gracias a Deligny, el observador y “filmador” de la infancia “vidente”, en el sentido del vidente de Rimbaud.

En los años sesenta en Francia, la teoría del teatro nuevo de Antonin Artaud se hace filosofía del espacio y poesía de la locura en movimiento: todo esto viene directamente de Rimbaud y de su descripción y su pensamiento de un ser humano en acto, sin metafísica y sin trascendencia. El ser deligniano (el niño visto y filmado por Fernand Deligny) es el genio del vivo que leemos en *iluminación*, la última obra poética de Arthur Rimbaud.

En el texto rimbaldiano, nos encontramos con algo del camino, del rizoma o de la frase que se hace revolucionaria en directo. Podemos imaginar la escritura de Fernand Deligny que sigue el desplazamiento de Rimbaud, escribiendo una nueva poesía o nueva locura a través de sus frases inéditas. Rimbaud habla del “genio” lo que la mala interpretación del poeta traduce por “dios” pero lo que una verdadera lectura sabe traducir por el ser sobrehumano, como lo decía Nietzsche, o por el loco en movimiento. Como aquí en Rimbaud:

*Él es el afecto y el presente, pues que ha hecho la casa abierta al invierno espumoso y al rumor del estío, él, que ha purificado las bebidas y los alimentos, él, que es el encanto de los lugares huidizos y el deleite sobrehumano de las estaciones. Él es el afecto y el futuro, la fuerza y el amor que nosotros, erguidos en las rabias y en los tedios, vemos pasar por el cielo de tempestad y las banderas de éxtasis.*

Es aquí mismo donde Rimbaud habla de “la terrible celeridad de la perfección de las formas y de la acción” y es al final de *Iluminaciones* donde el poeta forja la nueva escena del volverse-revolucionario es decir vivir y amar “para seguir sus miras, sus alientos, su cuerpo, su luz”. El genio del ser sobrehumano queda como una creación del cuerpo en movimiento iniciado por sí mismo, es una escena de teatro que ve la aceleración del invento que se llama el humano en éxtasis, el humano feroz y feliz, el humano creador de sí mismo.

En las páginas escritas por Deligny en el libro titulado: *Cámarar, a propósito de imágenes*, podemos decir que Rimbaud se revela cuando leemos: “La caméra peut faire tout autre chose qu’un film, de même qu’écrire peut se faire sans ce complément d’objet qui se dit: un livre”. Traduzco: “La cámara puede hacer muchas más cosas que una sola película, de la misma manera que escribir puede hacerse sin este complemento de objeto que se dice: un libro”.

Eso para decir que el cine sin cine de Fernand Deligny equivale a la poesía sin poesía de Rimbaud, porque ya equivale a la filosofía sin filosofía de Deleuze y Guattari. Inventar personajes conceptuales en un libro de filosofía es como inventar una filmografía sin filmar: es como crear algo nuevo sin ser creado por sí mismo, es forjar y hacer común un modo de vivir sin origen y sin fin, pero con un gran destino humano solamente humano. Deligny es así el primer filósofo de las líneas de fuga, del volverse-revolucionario



cuando libera la escritura del cuerpo del niño autista como si fuera un texto de Rimbaud o una novela de Cortázar o más bien una acción política y poética del nuevo dramaturgo que la postmodernidad espera desde hace mucho tiempo. Con las palabras de Deligny, el mundo se hace más abierto al cambio total de paradigma que permitirá una *buena vida* comunista en lugar de un malestar capitalista. El cuerpo impuro remplazará el espíritu alienado.

Aquí está el gesto deligniano por esencia para cambiar todo lo que no va, cuando todo no va por culpa de Dios en el cielo o del capitalismo en la tierra.

También puedo ver y leer la herencia de Fernand Deligny en el texto literario y poético de Jean-Noël Vuarnet y de Michel Surya, los dos filósofos-artistas que en Francia desde los años ochenta/noventa han inventado y producido una novela sin novela o una filosofía sin filosofía. Nombran este texto literario: un “materialismo por lo bajo”. Vuarnet y Surya sacan este materialismo de la vena kafkiana y de la sangre beckettiana de la literatura. Son también nuevos educadores: los dos sueñan y curan la figura menor y feroz del escritor soberano, del creador por lo bajo de la individuación humana. Los niños de Deligny, caminando y “camareando”, realizan la escritura de esas figuras y la individuación de esta literatura en vivo. Deligny parece el fundador de un nuevo sueño humanista y de otra atención democrática. Es lo que leo ahora en *El discurso impuro* de Vuarnet y en el *Mundo de los amantes* de Surya.

*Ça ne va pas mal parce que ça va mal,  
ça va mal parce que nous sommes dans la crapule et que personne ne veut en  
démarrer.*

**Traducción:** No va mal el mundo porque todo va mal, las cosas van mal porque estamos en problemas y nadie quiere empezar.

Esto lo decía Antonin Artaud en 1948. Saliendo del hospital psiquiátrico en Francia, Artaud enfrentaba el mundo de la sociedad como si fuera una gran casa de locos y de fuerzas malas. Como en la novela de Cortázar: la verdad estaba en su escritura, no en lo real. La escritura del poeta materialista y revolucionario como el camino del schizo o del autista hace impuro y apesta a un olor y un sudor que se llama la humanidad creadora. El nietzscheanismo de Vuarnet y de Surya produce una escena donde *lo que va* es lo que bifurca, lo que deshace, lo que deconstruye. El arte de pensar, leer y escribir de los

dos autores franceses viene en vía directa de la práctica de Deligny de la escritura libre y de la escena viva que hace que el cuerpo humano se realiza como el sentido y el dibujo del espíritu material: Deligny llamaba *imagen* o solamente *i* lo que en verdad es mundo entero o realidad entera. Exactamente como lo interpretaba Wittgenstein, el filósofo que Deligny trataba de Witt en sus escritos. Así es, Deligny fue el creador de una nueva forma de ser humano, un dios o un filósofo-artista: *la forma escritural de la vida verdadera* (un poco lo que vivió Rimbaud cuando era el poeta por esencia).

Podemos decir entonces que Vuarnet y Surya son sus profetas.

Vuarnet aquí, en *El discurso impuro*, habla de la crítica que se hace creación, de un espacio literario que sería también una locura viva en el texto escrito, una revolución escritural:

“¿Qué ocurriría, en efecto, si este no fuera solo literario y el espacio crítico no fuera solo crítico? Podemos sin duda temer que ocurriría algo así como una irrupción de la literatura en la vida o incluso una confusión de la teoría y la práctica. ¡Peligro, grandísimo peligro! Es muy importante que las potencias sean distintas, puras y sin mezcla, para que permanezcan nobles, o sea, totalmente inoperantes, pero susceptibles de asociación. Por el contrario, querer “reunir en un todo lo que diverge y difiere” no significa querer la “bella totalidad”, sino querer una impureza de esencias, un equívoco que trastoca, excede, alza y quema. Eso es lo que parecen haber querido, lo que parecen querer, los más grandes de la modernidad, reuniendo y enfrentando potencias antagónicas – ellos que no pueden ser calificados ni como artistas ni como críticos, que son mitad artistas y mitad críticos (y filósofos, por supuesto, y hombres de práctica, por supuesto), que se juegan su aliteratura, es decir, su ateología, bajo el signo del plural, impugnando formal y teóricamente un “monologismo” siempre renaciente – *a la hora de las llamas...*”

Existe en Francia hoy mismo un escritor quien es el modelo vivo del filósofo-artista soñado por Jean-Noël Vuarnet en los años sesenta: este escritor se llama Michel Surya. Vive en Normandíe, en una casa a orillas del mar, arriba de un acantilado. Surya escribe líneas sobre el amor de la vida escritural en su último libro *Le monde des amants* (El mundo de los amantes) – es la vida verdadera inventada por el *amor fati* de Nietzsche:

« Ce que tu aimes, tu l'aimes soudain beaucoup plus : sentimentalités soudaines, profuses, profondes, presque fiévreuses. Comme si tout ce qui est aimable ne

cessait jamais de n'être pas assez aimé. Comme s'il fallait que tu répares l'inattention que tu n'aurais pas moins qu'un autre montré jusque-là à tout ce qui est, et qui est aimable - dont tu n'aurais pas mesuré l' « amabilité ». Passant tout près, mais sans t'y arrêter réellement. Sans avoir jamais réellement fait en sorte que ce qui est aimable le soit aussi pour toi, et assez, qui s'y offrait (qui ne t'y es pas assez offert, ou qui ne t'y est pas assez prêté). Tant d'art tout le temps et partout, te dis-tu... Même petit. Autant de puissances et autant de beautés, même petites, qui auront été réalisés et qui auraient aussi bien pu ne pas l'être. Les larmes te montent aux yeux. »

*Lo que amas, lo amas de repente mucho más: sentimentalidades repentinas, profundas, casi febriles. Como si todo lo que es amable, no dejará nunca de no ser suficientemente amado. Como si hiciera falta que repares la desatención que tú, como un otro, habrían mostrado hasta momento ante todo lo que es, y que es amable -cuya « amabilidad » no habrías conmensurado-. Pasando muy cerca, pero sin detenerte realmente. Sin haber hecho realmente de manera tal que lo que es amable lo sea para tí, y lo suficiente, que se ofrezca (lo que no se te ofreció lo suficiente, o no te brindó lo suficiente). Tanto arte todo el tiempo y por todas partes, te dices... Incluso pequeño. Tantas potencias y tantas bellezas, incluso pequeñas, que habrán sido realizadas y que podrían también no haber sido realizadas. Las lágrimas humedecen tus ojos.*

Fernand Deligny derramaba tales lágrimas al seguir con la mirada a los niños que le gustaba mirar cuando hacían y cuando les gustaba hacer. Eso es lo que leo en las líneas de la revolución escritural de Deligny. Leo a otro humano que crea otro mundo.

Deligny con sus líneas sigue siendo el filósofo moderno de la revolución del cuerpo vivo, libre y creador, el cuerpo que piensa a través de su movimiento: un bailarín consciente. Es un filósofo tipo artista, entonces un filósofo como fuerza escritural.

Para terminar, dos o tres frases que escribió Deligny para hacer el mundo mejor y en llamas - así es la carta de los i como imágenes, la escena de los individuos soberanos y esquizo como volverse-revolucionarios:

*« L'image est à l'œuvre d'art ce que le hasard est au jeu de dés.*

traducción: La imagen es a la obra de arte lo que el azar es al juego de dados.

*L'image est trace. Trace qui se forme par-delà le monde du langage.*

La imagen es traza. Traza que se forma más allá del mundo del lenguaje.

*Tout est langage ? Ça se dit. Ce pourquoi je me dis : - Tout est image.*

¿Todo es lenguaje? Suele decirse. Por eso yo me digo: - Todo es imagen.

*Tracer peut-être agi sans nulle intention de... - de même que respirer et autres infinitifs -. Ce qui respire alors, est-ce moi ?*

Trazar puede ser actuado sin ninguna intención de... -al igual que respirar y otros infinitivos-. Lo que respira, entonces, ¿soy yo ?

*mon métier est ce que je suis en train de faire m'entretenir avec celui ceux qui ont à vivre une démarche qui fait brèche dans les choses telles qu'elles sont dans le ON*

mi oficio es que estoy vinculándome con aquel aquellos que tiene que vivir un andar que abre una brecha en las cosas tales como son en el UNO

*d'asile... là où j'étais, c'était asile dans les environs immédiats une trame de gens qui se trouvent être d'asile... alors que faire pour que brèche il y ait ?*

de asilo... donde yo estaba, era asilo en los entornos inmediatos una trama de personas que resultaban ser de asilo... ¿qué hacer entonces para que haya brecha?

*cette fois-ci, je suis d'IMAGEs alors que nous sommes toujours d'asile.  
être d'asile c'est faire brèche  
être d'images c'est faire brèche  
il s'agit de cinéma  
une salle de cinéma donne asile à des gens*

esta vez, soy de IMÁGENes aunque siempre somos de asilo.  
ser de asilo es abrir una brecha

ser de imágenes es abrir una brecha  
es un asunto cinematográfico  
una sala de cine les da asilo a las personas

*pour moi asile image même mot  
et non pas même mot  
mais même chose  
sur laquelle ricochent ces mots-là et d'autres...  
on voit bien à quel point l'image est commune entre qui a filmé et qui regarde le  
film, commune encore de par le fait que l'IMAGEs ne vient pas de Soy  
mais alors de quoi? d'une sorte de nous dont le manque est ressenti... et  
commune, il faut s'entendre... il ne s'agit pas de s'y mettre à plusieurs pour  
prévoir les images ou d'en discuter, et pourquoi pas de voter? pourquoi pas?  
c'est que l'image n'est pas de langage tout un chacun peut remiser sa voix et  
celui qui réalise ce film peut paraître être seul aussi seul que le serait un pêcheur  
à la ligne... qu'il le veuille ou non qu'il le sache ou non l'image est commune »*

para mí asilo imagen misma palabra  
y ni siquiera misma palabra  
sino misma cosa  
sobre la cual rebotan esas palabras y otras...

se ve bien hasta qué punto la imagen es común entre quien ha filmado y quien mira el  
film, común incluso por el hecho de que la IMAGENes no viene de Sí, ¿pero entonces de  
qué? de una suerte de nosotros cuya falta se siente... y común, tenemos que  
entendernos... no se trata de ponerse de a varios a prever las imágenes o a discutir las,  
¿y por qué no a votarlas? ¿por qué no? es que la imagen no es lenguaje cualquiera  
puede alojar su voz y puede parecer que el que realiza ese film está solo, tan solo, como  
estaría un pescador de caña... lo quiera o no lo sepa o no, la imagen es común.

*[esas líneas de Fernand Deligny fueron traducidas por Sebastian Puente]*

Así es como Fernand Deligny, en su teoría teatral de la imagen i, piensa que somos  
“bête comme une image” (“idiotas como una imagen”), es decir una bifurcación del ser en  
actos y movimientos, una iniciativa viva y libre construyendo un nuevo mundo: porque  
somos, cada uno y todos y todas, el mundo puesto en escena para nosotros, más un  
teatro de la vida verdadera.

He leído algunos libros libres para escribir todo esto, lo cual podría asilar a cada uno y a todos y todas, e inventar un común literario y filosófico, algo como un arte de la sociedad colaborativa y creadora (en esta lista figuran muchos franceses y un gran argentino):

Fernand Deligny, *Camérez*, A propos d'images

Arthur Rimbaud, *Illuminations*

Jean-Noël Vuarnet, *Le discours impur*

Gilles Deleuze et Félix Guattari, *Mille plateaux*

Antonin Artaud, *Le théâtre et son double*

Michel Surya, *Le monde des amants*

y el insuperable:

*Rayuela* de Julio Cortázar

## VII. IV. Comedora de Lápices: Relaciones entre el arte clínico y la educación<sup>85</sup>. Rita Tatiana Gualberto de Almeida<sup>86</sup>

### Introducción

El texto busca reflexionar sobre la relación del niño/niña con la escuela, a partir de la importancia de dibujar y escribir como reconocimiento del yo. Para eso, se basa en los autores (Anzaldúa, 2021) (Deligny, 2018) y (Noguera, Alves, 2020), provocadores para pensar en cuestiones sobre la alteridad y las relaciones entre niños y adultos. És un ejercicio autoetnográfico y presenta el caso de “la comedora de lápices” para abordar

---

<sup>85</sup> Trabalho realizado com o apoio do conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil (CNPq no. 141107/2022-7).

<sup>86</sup> Estudante de Doctorado en Psicología Clínica (PUC-SP) en el Centro de Subjetividad. Maestría en Artes Escénicas. Licenciatura en Comunicación de Artes Corporales (PUC-SP/2008). Dedicada a la investigación de estudios de subjetividad e hibridación de lenguajes en las artes escénicas y visuales. Entre los campos de investigación poética, su trabajo aborda las cuestiones del arte político, el feminismo, la memoria, la pedagogía escénica y las infancias plurales. Fue educadora de arte en el Programa Fábrica de Cultura de la ciudad de Sao Paulo (2012/2016), desarrollando actividades con diferentes grupos de edades, basadas en el lenguaje de la Danza y la Performance. Artista Guía en el Programa Vocacional en el área de Danza y Artes Integradas entre 2011-2016.

reflexiones sobre la escuela, el arte y la clínica, señalando la esculachando y el manejo de experiencias abiertas al tempo de narrar, imaginar y jugar.

Quien escribe y narra sobre su devenir es una *criancista*, como dicen Noguera y Alvez (2020, p.538) *el concepto se refiere a la simple idea de adultos que aprenden con los niños y niñas, valoran las culturas infantiles y invierten en su propia niñez: la capacidad de jugar, narrar y imaginar. Pensar en la educación, a partir de esta tríada de jugar, narrar e imaginar, permite acercar a niños/niñas y adultos para debatir las jerarquías de aprendizaje, desactivando la educación bancaria*<sup>87</sup>. El adulto criancista dialoga con el concepto de devenir niño, apostando por la relación política de adultos que comprenden la importancia política de mantener contacto con su niñez y luchar por los derechos y el espacio de los niños. En mis experiencias con niños/niñas y ahora como educadora del arte, activar esta forma de estar en el mundo es una manera de crear posibilidades de diálogo más cercano con las dificultades que los niños/niñas al ingresar al mundo escolar.

Lo que voy a contarles en estas líneas es lo que percibo como el comienzo de los actos de lenguaje que serán marcadores importantes para los niños y niñas en la escuela: escribir y dibujar. Les narraré, a partir de mis recuerdos de niña, las vicisitudes del recorrido, que, a veces, siguen presentes en mis cuestionamientos como artista e investigadora del campo de la niñez.

Hoy, como investigadora, me pregunto: ¿Escribir en contacto con qué? ¿Escribir para quién? Y, sobre todo, ¿Por qué y para qué? Parece ser un momento de confusión. Escribo en un intento de afirmar lo que no es la investigación, o que quien escribe es una interlocutora confusa, pero atenta y comprometida con la necesidad de seguir un camino de investigación. Pierdo la necesidad de mantener un flujo y me atraganto, y en esta pausa accidental, avergonzada, la memoria regresa y surge el desplazamiento, para luego regresar y rebelarse frente al acto de escribir.

La vergüenza de la escritura nace cuando se va a la escuela.

La niña, atrapada en un mundo, no podía comunicarse con sus compañeros de clase, mucho menos con las profesoras.

---

<sup>87</sup> Expresión del pedagogo Paulo Freire.

Escribir era convertir el dedo que escribe en un imán para el miedo a dictados exhaustivos, donde acertar sería un alivio y por lo que un placer bien recompensado, ya que no habría insultos, tirones de pelo, ni golpes en la cabeza y escucharía los insultos racistas que la profesora dirigía a sus compañeros de clase negros. La niña no se detenía, cometía errores y recibía atención, aunque esta atención se tradujera en actos crueles como sentarse al lado de la profesora que afirmaba: “esta niña es muy dispersa, por eso se equivoca”. Cuanto más cerca, más miedo; cuanto más miedo, más errores; cuanto más errores, más insultos.

Entonces, la profesora pidió a la madre que llevara a la niña al médico. “La niña no tiene nada”, dijo el médico. Luego, pidió que le cambiaran de escuela: La niña no era adecuada, la profesora tenía una metodología muy generosa y no podía continuar con esta niña sin éxito escolar. La madre seguía insistiendo, creía que la rigidez de la profesora controlaría la desobediencia de su hija, incluso porque la otra escuela pública estaba muy lejos...

Pero incluso en esta escuela cercana, el camino hasta ella era largo. Aunque el trayecto duraba unos diez minutos, era un viaje largo para la niña. ¿Acaso pensaba en no rendirse? Muchos se dieron por vencidos o intentaron huir en un trabajo peligroso que ha matado a muchos en el tráfico...

Para la niña, también era parte de la vergüenza leer en voz alta. Escuchar su voz y no reconocerla es lo mismo que ver su propia letra y no reconocerla. Era muy raro cómo la niña no podía escribir, pero lo leía todo, un misterio que nadie comprendía. Quizás, en algún momento, se produzca la reconciliación del yo que pueda convertir los dedos que escribe en un amuleto de valentía.

El propósito de este texto, por lo tanto, es reflexionar sobre la relación de los niños y niñas con la escuela, a través de un breve ejercicio autoetnográfico, centrándose en la importancia del dibujo y la escritura como reconocimiento del yo. Para eso, presentó el caso de la "comedora de lápices" y luego reflexiones basadas en los autores Gloria Anzaldúa y Fernand Deligny, provocadores para pensar en cuestiones de alteridad y relaciones entre niños/niñas y adultos.



## La comedora de lápices

El sabor, la textura, la sensación de sentir los pequeños dientes apretando la madera del lápiz. Pasa el dedo y ve la marca de los dientes grabada en la madera. Poco a poco, con mordiscos, construye otro cuerpo para el lápiz. Un cuerpo que, llevado a la boca y devuelto a su función de rayar el papel, resuelve la palabra.

La niña hambrienta, ansiosa por unir letras entre sí, por hacer que lo que sale de su boca se materialice en un dibujo ortográficamente correcto, convierte la herramienta en alimento. En realidad, la niña tiene curiosidad por entender mejor cómo el lápiz sabe escribir tan bien. ¿Sabe el lápiz de qué está hecha la palabras? ¿El lápiz sabe que está hecho solo de madera y grafito?

Entonces, la niña come el lápiz hasta desnudarlo por completo. Abre su cuerpo por la mitad y examina las entrañas del lápiz, el grafito. Pero ¿Dónde está la palabra que habita dentro del lápiz? ¿Cómo es posible que el lápiz sepa más sobre las palabras, si quien habla es la boca?

La niña cambia de lápiz y continúa su viaje de mordiscos y torturas: “¿Vamos, Lápiz, cuéntame cuál es tu secreto? ¿Cómo logras unir las letras que salen de mi boca y dibujar palabras?

La palabra está en la punta de la lengua, pero esta no dibuja. En el equívoco del dibujo, el lápiz dibuja otra letra, otra palabra, otra cosa.

Comedor de lápices, comedora de mundo .

Todo pasa por la boca de la niña/niño.

*La infancia incorpora todo lo que se encuentra en su camino. Exu es un heterónimo de la infancia, es decir, una forma de expresión de ella. Exu aclara el sentido de la infancia, una forma lúdica de habitar el mundo. Por eso, donde pasa Exu, las cosas son devoradas por el deseo de conocer. Exu es la vida en estado de niñez, es decir, la curiosidad por el mundo. El acto de comer todo indica el deseo de descubrir el sentido de las cosas. (Noguera, Alves,2020, p.538)*

Una vez, la niña estaba sentada en el aula y fue sorprendida por un examen de matemáticas; se dio cuenta de que, a su alrededor, sus compañeros de clases tampoco lo recordaban y probablemente no habían estudiado. Ese día, el niño estaba inquieto y todos en el aula estaban muy agitados.

El profesor comenzó a distribuir la prueba y sus compañeros de aula, cada vez más eufóricos, decían: ¿Qué voy a hacer ahora, no estudié? La niña se vio rodeada de otros niño/ niñas afligidos que le preguntaban: “¿Cuál es la respuesta de la pregunta uno?” Otro susurró muy cerca de su oído: “¿Podrías ayudarme y pasarme todas las respuestas de la prueba? ¡Te compraré un refresco!”. La niña miró hacia atrás, con cara de asombro, al compañero que le hizo esa propuesta. Pero, con un susto de pavor, rápidamente volvió la mirada al adelante, porque se acordó del profesor. Miró hacia su escritorio, que estaba lleno de papeles, y así seguiría por muchos minutos. De repente, algo cálido se apoderó del cuerpo de la niña, se rebeló. Ella se levantó de la silla y recogió sus cosas. Solo entonces el profesor miró para el aula y le dijo a la niña en tono conciliador: “Sería mejor que te sientes”. La niña respondió: “No, me voy a casa”. El profesor se levantó de la silla, se acercó al frente del pizarrón, en el centro del aula, y con un tono amenazador dijo: “Estás en medio de un examen, si no lo haces, no te daré otro”.

La niña miró a su alrededor, todos sus compañeros la miraban, su cuerpo se calentó más, su corazón se aceleró, su pierna tembló, tenía ganas de gritar, pero no lo hizo. Miró el profesor y se puso su mochila. Salió por la puerta y la cerró de golpe, haciendo un ruido ensordecedor. Caminó rápidamente por el pasillo interno hacia la puerta de la escuela, salió a la calle, sin que nadie se acercara, sin que nadie notará que ella saliera en una hora inusual y sin estar acompañada por un adulto. En el camino a casa, pensó: “Nunca más quiero volver a la escuela”. En ese camino reflexivo, siguió pensando en el grupo en el aula agitado, en sus compañeros le pidiendo ayuda, en el profesor, un hombre blanco, gordito de ojos azules, bonachón, que hablaba y ningún niño le entendía. ¿Por qué hizo esta sorpresa incómoda de aplicar un examen sin avisar a los alumnos? La niña luchaba con la duda: ¿Por qué tenemos que demostrar un conocimiento que ni siquiera pedimos?

## El niño y la escucha

Para tratar este caso, me acerco especialmente a dos autores, Fernand Deligny y Glória Anzaldúa.

Gloria es una mujer desobediente y, por lo tanto, peligrosa. Desafía el miedo, pone a otras mujeres en el campo de disputa del colonizador; ella es una sacerdotisa en un ritual de brujería, usa letras para su hechizo, desata nudos en busca de una línea de escape.

Estoy con Glória y otras mujeres, que no saben cómo ni por qué escribir, pero creen que pueden hacerlo, y aunque no lo sepan, lo hacen.

Los niños y niñas, cuando están comenzando el camino de la escritura, no saben que pueden hacerlo, hay una relación de poder de la palabra del adulto, la forma de la letra que va de palotes a cursiva. La cursiva es una letra de mayor valor, en ella el niño y niña muestra que ha alcanzado un flujo; la coordinación entre las palabras se convierte en una conquista del pensamiento y la comprensión del mundo escolar, lo mismo ocurre al dibujar sin levantar el lápiz del papel y construir un mundo con una sola línea larga.

Sin embargo, este es el momento preciso para iniciar los caminos de la alteridad y de alcanzar lo que el niño/niña puede hacer. Impulsado por el lápiz, puede explorar su mundo, pero lo que la escuela nos enseña en primer plano es la relación del yo con el otro. Cómo sería si desde el principio la escritura de un niño/niña se vincula con su identidad, sin problematizar, por ejemplo, el trazo de la letra con valores o destacar el aprendizaje? (Anzaldúa, 2021, p. 53)

Permanecer sentado durante horas en una silla puede inhibir el canto de los cuerpos que, en la niñez, es una potencia para crear relaciones de aprendizaje. Mover el cuerpo va más allá de construir coordinación motora: para muchos niños y niñas, los acerca a sí mismos, a lo que pueden pensar y transformar, desde el dibujo que se desliza por la hoja hasta las palabras que crearán frases y sentidos.

El tiempo es aliado de la experimentación, tanto para el niño y niña como para el adulto. Tener la serenidad de expandir la línea del tiempo cronológico y comprender la necesidad de crear encuentros abiertos permite escribir y dibujar nuevas formas,

estableciendo un diálogo entre el espacio y el tiempo, en virtud de una construcción colectiva.

Un educador propositivo que está atento al diálogo con el tiempo extendido, a la constante reelaboración del imaginar y del narrar, y que tiene en la escucha del deseo del niño y niña una guía para construir experiencias juntos, se acerca a las ideas de algunos educadores artistas, pero lo que les narro hoy está conectado al pensador Fernand Deligny.

Poeta, educador, artista, Deligny, al igual que yo, le gustaba hacer películas con sus compañeros de alboroto. En talleres y experiencias artísticas, se relacionaba con personas extrañas y disfrutaba de una buena pelea. Evitaba la jaula de la enseñanza formal y realizaba travesías inusualmente con los pequeños y grandes desobedientes.

Recientemente, me acerqué a Deligny, pero podría considerarlo un amigo de toda la vida. Podría haber trabajado en alguna institución cultural que atiende a niños en situación de vulnerabilidad en la periferia de São Paulo, o tal vez podría haber sido un coordinador pedagógico de algún programa interesante, vinculado al gobierno, comprometido con proyectos que resisten y persisten en su existencia.

A pesar de los años de distancia, me he encariñado con Deligny como estos niños y niñas que quieren hacer amistad con el niño/niña más popular de la escuela, pero no saben cómo, o incluso tienen un amigo imaginario para habitar. De hecho, me ayuda a imaginar otra forma de pensar mi trabajo con niños, niñas y adolescentes, y me ha llevado a considerar incluso otra forma de organizar la escritura. Así, podríamos entender el dibujo como una escritura mínima, porque en él hay palabras, es una puerta para que el niño y niña narre su mundo, y cuando un niño y niña narra su dibujo, la elección de los colores, nos corresponde a nosotros, los que valoramos a los niños y niñas, aprender a quedarnos con nuestras impresiones y escuchar lo que el niño y niña cuenta. *Un dibujo infantil no es una obra de arte: es una llamada a nuevas circunstancias.* (Deligny, 2018, p.125).

Un buen oyente en el arte, la educación o la clínica es capaz de proponer o crear juntos buenas circunstancias y así *luchar contra las inercias* (Deligny, 2018, p. 125). Las resistencias son indicadores para gestionar experiencias e invitaciones a movimientos y cánticos de palabras.



## Consideraciones finales

Los niños y niñas temen los exámenes, ya sea en la escuela o en el médico. La angustia y la ansiedad se apoderan del cuerpo cuando se trata de resolver problemas con notas, de verificar resultados que pueden estar incorrectos, que pueden no corresponder a una expectativa que se ajusta a las normas, ya sean médicas o escolares. Es la preocupación la que causa pesadillas.

Los adultos piensan que los niños y niñas no tienen preocupaciones, que ellos se preocupan por los niños y niñas, cuando en realidad lo que los niños y niñas quieren es que los adultos se ocupen de ellos, para que ellos también puedan no preocuparse, es decir, no anticiparse a la ocupación. La cuestión radica en la acción de estar y ocupar, con los niños y niñas, el tiempo de la infancia. Así, no tendrán tanta preocupación de un niño que desea corresponder por obtener la menor calificación en los exámenes. Sí, porque incluso eso es una preocupación de un niño o niña que desea corresponder a la adultadade<sup>88</sup>, seres cuyos deseos estás capturamos, personas que no aceptan el tiempo de las narrativas, de imaginar y jugar.

Un cuerpo en contacto con el tiempo generoso de la naturaleza, del campo, del jugar, del imaginar, narra sus descubrimientos a través de experiencias singulares y, a veces, sin obedecer la forma estructurante exigida en el entorno escolar, provoca la construcción de otros ambientes. La mediación de adultos comprometidos con sus funciones de escucha y *criancista*, a veces logra manejar las circunstancias y no privar a los niños y niñas de su carácter habitual<sup>89</sup>.

## Bibliografía

Anzaldúa, Glória. (2021) *A vulva é uma ferida aberta e outros ensaios*. Trad. Tatiana Nascimento. Bolha.

---

<sup>88</sup> A palavra adultadade é um neologismo criado por uma criança de oito anos que anunciava a tristeza e a chatice, ela explicou que adultadade é como gente adulta manda no mundo, acabando com a brincadeira [...] adultadade é justamente isso: desejo de não mudar, não aceitar o tempo. Ora não aceitar o tempo é o que impede e acaba com brincadeira a narrativa. NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. Exu, a infância e o tempo: Zonas De Emergência de Infância (ZEI) . Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 17, n. 48, p. 533-554, 2020, p. 538.

<sup>89</sup> Ibidem, p.43.

Deligny, Fernand. (2018) *Os vagabundos eficazes: operários, artistas revolucionários: educadores*. Trad. Marlon Miguel. n-1 edições.

Martins, Leda Maria. (2021) *Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela*. Cobogó.

Nogueira, Renato; Alves, Luciana Pires. (2020) Exu, a infância e o tempo: Zonas De Emergência de Infância (ZEI) . *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 17, n. 48, p. 533-554, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4062>>.

Nogueira, Renato. (2019) Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 31, p. 53-70, mai.-out. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28256>>.

Nogueira, Renato. (2019) O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. *Momento: diálogos em educação*, E-ISSN 2316-3100, v. 28, n. 1, p. 127-142, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8806>

Skliar, Carlos. (2014) *Desobedecer a Linguagem: Educar*. Trad. Giane Lessa. Autêntica.

## CAPÍTULO VIII. DELIGNY Y NUESTRAS EXPERIMENTACIONES CARTOGRÁFICAS.

### VIII.I. Crear una vida en común: el impulso de lo necesario.

Trazos formativos y experimentaciones cartográficas en medio de una ciudad<sup>90</sup>. Lisette Grebert<sup>91</sup>, Camila Barceló<sup>92</sup>, Camila Reyes<sup>93</sup>, Emiliano Fontán<sup>94</sup>, Fernanda Baladrón<sup>95</sup>, Matias Motz<sup>96</sup>, Juan Manuel Marqués<sup>97</sup>

*El corazón está adentro, bordeado, amojonado.  
Tiene sus límites que tienen una historia.  
La cuerda está afuera.  
(Deligny, 2015, p. 155)*

---

<sup>90</sup> Visuales que acompañaron/produjeron la presentación: <https://youtu.be/U1k7f0zY8Do?si=U8PEWT0y9nd68yXY>

<sup>91</sup> Docente del Instituto de Psicología Social de la Facultad de Psicología, Universidad de la República Uruguay (UdelaR). Lic. en Psicología. Magíster en Psicología Social y actual doctoranda en Psicología (UdelaR). Desarrollo en el área de psicología social, clínica, filosofía, artes y métodos cartográficos. Pasantías en el exterior (Francia), en la Clinique de La Borde (2009) y Clinique de Saumery (2015). Integrante del Grupo de Estudios Cartográficos del Instituto de Psicología Social (IPS) de la Facultad de Psicología, UDELAR. Correo electrónico: [lissette.grebert3@gmail.com](mailto:lissette.grebert3@gmail.com) / [lgrebert@psico.edu.uy](mailto:lgrebert@psico.edu.uy)

<sup>92</sup> Estudiante de Psicología y Docente del componente de Extensión de la Secretaría Académica para la Gestión Integral y el Relacionamento Nacional e Internacional (SAGIRNI) por la Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay (UDELAR). Integrante del Grupo de Estudios Cartográficos del Instituto de Psicología Social (IPS) de la Facultad de Psicología, UDELAR. Correo electrónico: [cambarcelo98@gmail.com](mailto:cambarcelo98@gmail.com)

<sup>93</sup> Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay (UDELAR). Integrante del Grupo de Estudios Cartográficos del Instituto de Psicología Social (IPS), Facultad de Psicología, UDELAR. Correo electrónico: [camireyesssss@gmail.com](mailto:camireyesssss@gmail.com)

<sup>94</sup> Estudiante de Psicología de la Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay (UDELAR). Integrante del Grupo de Estudios Cartográficos del Instituto de Psicología Social (IPS), Facultad de Psicología, UDELAR. Correo electrónico: [emilianofontan14@gmail.com](mailto:emilianofontan14@gmail.com)

<sup>95</sup> Estudiante de Psicología en la Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay (UDELAR). Integrante del Grupo de Estudios Cartográficos del Instituto de Psicología Social (IPS), Facultad de Psicología, UDELAR. Correo electrónico: [ferbaladron@gmail.com](mailto:ferbaladron@gmail.com)

<sup>96</sup> Licenciado en Psicología, Maestrando en Psicología Social y Docente por la Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay (UDELAR). Integrante del Grupo de Estudios Cartográficos del Instituto de Psicología Social (IPS) de la Facultad de Psicología, UDELAR. Correo electrónico: [matiasmotz@gmail.com](mailto:matiasmotz@gmail.com)

<sup>97</sup> Licenciado en Psicología, Maestrando en Psicología Social y Docente por la Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay (UDELAR). Docente Equipo Central de Trabajo con Estudiantes Universitarios Privados de Libertad (EUPL), UDELAR. Integrante del Grupo de Estudios Cartográficos del Instituto de Psicología Social (IPS) de la Facultad de Psicología, UDELAR. Correo electrónico: [marquesjuan98@gmail.com](mailto:marquesjuan98@gmail.com)



## Parte I. Territorio de pensamiento y palabras de abrigo

Escribir un texto entre muchas manos no es sino un riesgo y un acto de cuidado a la vez. Cuidar el texto, cuidar los cuerpos de las manos que trazan, cuidar nuestros refugios (Deligny, 2021) del pensamiento. El cuidado y lo común precisan acuerdos y no consensos, allí donde acordar ya no sabemos si remite al corazón (*coeur*), o a las *cuerdas* (*cordes*) de un instrumento<sup>98</sup> (Deligny, 2015), allí donde acordar es más un gesto musical que un ejercicio propio del entendimiento.

Esta escritura está hecha entre cuerdas y acuerdos<sup>99</sup>, entre manos que se entrelazan, se alzan, tantean, y también afirman, afirman el movimiento de crear una vida amplia y tejida por redes de cuidado y apoyo mutuo (Teles, 2020). Situamos el tejido de estas redes en *las lindes* y en el *corazón* (Deligny, 2015) de los territorios político-afectivos de una ciudad hecha de relaciones intensivas, de cuerpos, de una memoria temporal expresiva compuesta de trazos dogmáticos y también errantes, de gestos, pero también de palabras. Una ciudad hecha de capas que la envuelven, y así como la muestran, también la ocultan. Una ciudad que las más de las veces es hostil, allí donde *acoger, hospedar, alojar, refugiarse, asilar*, se hace no solo necesario, sino un acto de resistencia política y de sobrevivencia. Cada una de estas *palabras de abrigo* nos recuerdan campos de luchas, pues éstas dan cuenta de las lenguas y los cuerpos que pueden vivir, y de los que mueren. Estas palabras importan, no porque el lenguaje organiza el pensamiento (es decir no es que tengan una importancia ontológica), pero sí importan políticamente, como efecto de producción, como emergentes de las luchas cotidianas de los seres. Estas palabras [las repetimos porque tienen fuerza: *acoger, hospedar, alojar, refugiarse, asilar*] se mueven en un tiempo en constante devenir (Deleuze & Parnet, 2013) y actúan algunas veces como cristales de una memoria temporal que deja ver los resquicios de una capa histórica y política del mundo. Esta memoria de la ciudad de carácter territorial, colectivo y mutacional, aloja asimismo esa *otra memoria* de la que habla Deligny (2021), una *memoria de especie* (p. 76), que no le pertenece al sujeto, que no se gesta en él. A veces las palabras, [no siempre] nos

---

<sup>98</sup> Referimos aquí a la imagen que conjura Deligny (2015) en *“El arte, los bordes... y el afuera”* para pensar en la errancia y la autoría. Juguetando con el infinitivo “acordar” en tanto en francés *accord* significa “acuerdo” pero también “acorde”. Es en *coeur* y *cordes* donde se pierde la semejanza fonética.

<sup>99</sup> En este texto se emplea el femenino y el masculino indistintamente para hacer visible la orientación androcéntrica de nuestra lengua.

fuerzan a pensar, y tal vez hasta justifican la necesidad de creación de un pensamiento experimental que las rodee, para dislocar la regencia de la voluntad, la razón y la conciencia como modos privilegiados de entender la realidad y lo humano. Quizás se trate de crear una región aledaña a cada palabra, o conjunto de ellas, para proveerles un territorio, es decir una relación territorial, que actúe como memoria viva contra el olvido, y que provea una *casa comunitaria*<sup>100</sup> que se oriente a trazar lo inconsciente y hacer vi(vi)[si]ble expresiones no antropocéntricas de lo humano. Es sabido que Deligny (2021) realiza una crítica radical al lenguaje, en palabras de éste,

*Una sociedad no le teme a sus propias palabras. Le dan conciencia de sí misma, y entonces se orienta con ellas y se reconoce en ellas. No deja de ser cierto que esa necrosis que es alteración de un tejido consecutiva a la muerte de sus células describe claramente lo que, a lo largo de mi existencia, se me apareció como la causa que había determinado la necesidad de nuestra existencia como trabajadores sociales (...) se trata entonces de tramar, en los alrededores cercanos de lo detrimentado, un tejido de células vivas. (p. 14)*

No obstante, y precisamente por lo antedicho es que a la vez que trama la red vital que necesita, también se detiene a pensar la procedencia de algunas palabras así como sus efectos de producción; de ahí que también distingue los infinitivos *asilar* de *asilizar* (Deligny, 2021), el primero como necesidad ancestral de amparo y el segundo como riesgo de domesticación del otro. Estas palabras, en las que venimos insistiendo más arriba, y que se relacionan al gesto de abrig[ar] *lo común*, nos sacuden, porque anidan en su *verbalización* las luchas entre la vida y la muerte, entre *las células vivas*, *las células muertas* y sus ensamblajes corporales (De Landa, 2021). Asimismo son palabras *hijas* de la guerra, de la experiencia *de guerra*<sup>101</sup> y de exilio, pero también de la

---

<sup>100</sup> Referencia al dispositivo-taller *casa comunitaria* creado en la práctica *Reconfigurar la ciudad sensible* en situación de pandemia (año 2020), expuesto en la actividad *Museo sensible y atlas cartográfico de una ciudad imaginada. Imágenes y materialidades rebeldes de un pensamiento experimental*. Este dispositivo se compuso de una cartografía que emergió como necesidad de configuración de nuevos modos de vida en común, haciendo visibles formas hostiles y tradicionales de organización de la vida, de los cuerpos y de los afectos. Persiguió, a su vez, el objetivo de conjurar la consigna desde el “quédate en casa” en tanto discurso coyuntural hegemónico durante esta situación político-sanitaria, a los efectos de plantear una dimensión crítica y creativa de las condiciones desiguales que la pandemia ha intensificado.

Decimos que son palabras que fueron a la guerra o crecieron en ella, porque hablan a la vez de una conciencia histórica de guerra y de exilios entre quienes han debido abandonar su nación por motivos políticos, como lo recuerda el mismo Deligny al analizar el recorrido del verbo *asilar*. Estas palabras agitan en su expresión la necesidad de sobrevivencia. Son palabras habladas que conllevan prácticas y esfuerzos colectivos acerca de nuevos modos de reinventar y percibir el

experiencia humana más primaria, como en el caso de asilar (Deligny, 2021). Palabras que reconfiguradas en la vivencia plena del ser en red (Deligny, 2015; Deligny, 2021) permiten ser re-territorializadas (Guattari & Rolnik, 2013) en gestos labrados de amor, abrigo y resistencia colectiva para generar condiciones de existencia, en un decir spinozeano, más alegres (Deleuze, 2019), y anhelamos, más arácnidas (Deligny, 2015), allí donde la vida se afirma a fuerza de enredos.

Desde este dolor (ontológico y geopolítico), que también se pliega por nuestro *Sur* \_ que asimismo tiene sus propias luchas, pérdidas y sufrimientos \_ vibra la necesidad y el impulso de volver a situar ciertas preguntas ontopolíticas en nuestro presente. Preguntas e inquietudes de pensamiento (Teles, 2018) que nos fuerzan a pensar [no necesariamente a responder, sino a trazar territorios creativos e imaginativos de pensamiento en torno a ello, así como provocar reflexión política al respecto], por ejemplo, ¿qué hostilidades y qué guerras hospedan e invisibilizan los sistemas democráticos, sus leyes e instituciones? ¿En qué condiciones de existencia y a costas de qué movimientos, es posible que se desplieguen modos de vida experimentales y desobedientes de las líneas habituales que configuran los mapas dogmáticos de nuestras ciudades? Y solidaria a esta última, ¿qué *asilos* y *refugios* son necesarios y urge crear hoy para el despliegue de una vida común y no fascista?

El riesgo, del que hablábamos al inicio, es también el que conlleva toda decisión (es decir, la renuncia de todo lo que no queda comprendido en este texto); en este caso la decisión que sostenemos es la de compartir la experiencia de composición de un *grupo de estudios cartográficos*<sup>102</sup> en el seno de la academia universitaria y de la ciudad, así como la de resituar la experimentación colectiva como germen necesario de la potencia creativa y deseante de una vida en común, de una etología filosófica y de una vida no fascista (Foucault, 1983). En esta dirección, la escritura busca estar acorde con un pensamiento cartográfico y experimental que permita mecerse entre las palabras

---

mundo y lo humano. Una lengua de guerra que hace nacer una lengua menor en términos de Deleuze & Guattari y vernácula en términos de Deligny, y que se inscriben en nuevos modos de comprender el refugio, lo terapéutico y la relación entre lo político, lo analítico, el deseo, el territorio, el cuerpo, la vida y la institución: La red de les Cévennes, la psicoterapia institucional y La Clinique de Borde, la noción de Hospitalidad de Jacques Derrida, y su diálogo con una Anne Duformantelle que en otros textos nos hablará sobre el riesgo, la memoria, el olvido, la repetición y el amor (y podríamos seguir ampliando hacia sus bordes este territorio asociativo que traza afinidades éticas y políticas y precisa multiplicar aliados como lo expresara Deleuze a la hora de reclamar por una multiplicidad ardiente).

<sup>102</sup> El Grupo de Estudios Cartográficos fue creado en 2021 y cuenta con el aval académico del Instituto de Psicología Social de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Uruguay).

escritas, los dibujos de trazos inacabados y los silencios necesarios para poder crear, dialogar y respirar.

## Parte II. La creación del grupo, creación de *un medio* en la ciudad: asilo en la academia

*Asilar puede ser considerado como el infinitivo fundador del grupo.*  
(Deligny, 2021, p. 68)

Entre algunos autores, siendo injustos con todo lo que desborda la autoría de un pensamiento como el de filósofos y experimentadores del pensamiento como los que nos acompañan y gestan el cuerpo de este texto, encontramos redes, así como diferencias que nos permiten trazar un medio compositivo y heterogéneo para nuestras inquietudes. El filósofo francés Gilles Deleuze nos empuja a la incomodidad de pensar que en última instancia tengamos relación con aquello que amamos (Deleuze, 2019), y así nos invita a trazar diálogos entre quienes podemos diferir, incluso ideológicamente, salvo en el modo en el que nos planteamos los problemas de pensamiento (Deleuze, 2011). ¿Por qué? Porque los diálogos sostienen las diferencias, pero las discusiones fundamentalmente no hacen más que oprimirlas y muchas veces arrasarlas. De esta manera vinculamos este pensamiento al vitalismo<sup>103</sup> y a una línea de política afirmativa [no reactiva al poder dominante]. Estamos cansadas de ahogarnos en discusiones con quienes piensan los problemas a espejo de una imagen dogmática y domesticada del pensamiento (Deleuze, 1988a; Deligny, 2021). Es así que nos reúne más el impulso de encontrarnos con quienes podemos crear los problemas y los mapas que necesitamos para vivir mejor. En esta misma lógica, Gilles Deleuze (2019) nos invita a pensar qué tiene para decirme un concepto, una cierta orientación del pensamiento, *un quien* (Teles, 2018a), llámese autor provisoriamente. Con esta premisa como punta de hilo, que no sabemos exactamente donde inicia, trazamos un puente con Fernand Deligny, y nos preguntamos hace un tiempo, ¿Qué tiene Fernand Deligny [en tanto modo y ya no solo como sujeto] para decirnos, para aprender de él, para escuchar y ensayar, desde

---

<sup>103</sup>Referimos aquí a la filosofía vitalista en tanto movimiento de afirmación de la vida: de la immanencia y sus fuerzas de producción.

sus experimentaciones etológicas y filosóficas y su concepción arácnida de ser en red? En este punto, nos conmovió habernos encontrado precisamente con esta pregunta, en la Primera Circular del III Encuentro Internacional Fernand Deligny: *¿Qué agrupamientos necesitamos hacer para poder acompañar y proteger, sin domesticar o “asilizar” al otro?*

Situamos conceptual y políticamente esta pregunta en el seno de la academia universitaria, de nuestros tránsitos formativos y las prácticas desobedientes (Arendt, 1999) que venimos sosteniendo a fuerza de insistencia y necesidad. Asimismo, inscribimos estas prácticas desobedientes en las nervaduras de lo que comprendemos como una *ciudad sensible y experimental*. Lo sensible y lo experimental no lo concebimos como condiciones naturales dadas, sino como fuerzas de una potencia creadora que necesita condiciones de posibilidad para realizarse. Es así que lo sensible conlleva un forzamiento del pensamiento que orienta sus fuerzas a intentar pensar distinto, como así lo plantea Michel Foucault (2008); lo distinto para éste se orienta en el sentido de poder franquear el límite del pensamiento habitual. Desde el punto de vista de Gilles Deleuze lo sensible refiere a la posibilidad de experimentar la emergencia de otra sensibilidad que supere la vivencia fenomenológica del organismo y que habilite la emancipación de la percepción de toda imagen que someta y esclavice el cuerpo al concepto de esquema y de organismo. Así trazar una ciudad sensible implica pensar la creación y los seres vivos en un mismo plano vital, derrocando toda idea moral de jerarquía y dislocando la imagen dogmática de pensamiento (Deleuze, 1988a) que sostenida en la filosofía cartesiana, es realizada [sin hacerlo explícito] por la ciencia positivista, la academia dominante, y plegada en gran parte de los movimientos sociales y de los modos habituales de ejercicio de la política.

Si lo sensible remite a una percepción corporal descentrada de la razón y del cuerpo en tanto esquema sensoriomotor dotado de lenguaje como su principal atributo de traducción, lo experimental refuerza la imagen de un pensamiento colectivo a crear que no le pertenece al humano en tanto sujeto. Entendemos que la perspectiva experimental de pensamiento de Gilles Deleuze traza relaciones cercanas con el pensamiento etológico de Fernand Deligny. Mientras este último habla del humano como un *ser en red* (Deligny, 2015), el primero habla del humano en tanto pliegue (Deleuze, 2015) que crece en el medio de un plano compositivo. Es así que ambos sostienen una posición no antropocéntrica de la vida, en el entendido que ontológicamente relacionan siempre el humano a un territorio colectivo (la red / el plano), cuestionan fuertemente el lenguaje como función jerarquizada y estructurante

de la vida humana, y recostado en ello, critican toda imagen dominante y domesticada del ser y del mundo. En ambos planteos filosóficos, lo animal se yergue como fuerza moviente que interroga e invita a crear nuevos modos de vida desjerarquizados, a la vez que el cuerpo (singular y colectivo) es concebido como territorio político de lucha y de experimentación de la vida.

*Sabemos y hemos vivido que toda vida experimenta / pero no toda vida puede hacerlo.*

*Entonces ¿Cómo franquear la imposibilidad, y qué condiciones políticas y afectivas necesita una vida para experimentar?*

*No tenemos una respuesta general para ello  
venimos creando como podemos  
y cada que vez que sea posible  
espacios-tiempos que nos provean de ese asilo  
que toda vida precisa para no morir del todo,  
y para experimentar*

*así creamos  
/en este caso preciso/  
un grupo de estudios cartográficos  
un refugio  
un asilo en la academia  
y una zona de expansión en la ciudad.*

## **II.I Crear un Grupo de estudios cartográficos. Crear una vida en común. La casa que falta**

La creación de un *grupo de estudios* no es más que la creación de un medio (Deligny, 2015), para alojar modos de hacer y enunciar que sean *convenientes* y afines a un modo de vivir y de pensar los problemas de la vida en común. Siguiendo la pista de la filosofía spinozeana, esta relación de *conveniencia* desplaza los valores morales del *Bien* y del *Mal*, situando las relaciones afectivas entre *lo bueno* y *lo malo* para los cuerpos:

*Lo bueno tiene lugar cuando un cuerpo compone directamente su relación con la nuestra y aumenta nuestra potencia con parte de la suya, o con toda entera. Por ejemplo, un alimento. Lo malo tiene lugar para nosotros, cuando un cuerpo descompone la relación del nuestro.* (Deleuze, 2004, p. 33)

## [ necesidad / inquietud ]

Creamos entonces, por necesidad (Deleuze, 2012). Necesidad de *asilar* (Deligny, 2021) el deseo en la academia. Encontrar nuestras moléculas (Deleuze, 2019) —es decir, crear— producciones deseantes en el seno de un territorio académico-universitario que se presenta muchas veces como dado, estático e inmutable, por tal hostil. Tal necesidad vital aboga por el trazado constante de las condiciones necesarias para experimentar la academia y la producción de saberes, sus modos y sus posibilidades, en un intento por ensayar otras sensibilidades, aquellas que permitan —a decir de Spinoza— el aumento de realidad de los cuerpos, el aumento de su potencia o su capacidad sensible. Se trata de *un medio* como exploración de otros modos de experimentar y sentir, como un ensayo libertario y estimulador de nuestra imaginación (Rose, 1996). En este sentido la imaginación se vuelve política en tanto que en nuestras posibilidades de imaginar radican nuestras posibilidades de creación de otros modos de hacer ciudad, de trazar la academia, y de aumentar la vida.

No es menor que la inquietud haya sido uno de los motores que nos convocó a encontrarnos, porque remite a una intención, a bordear los límites de lo institucional, dando paso al trazado de preguntas, a un trayecto sin rumbo fijo, sin proyecto, pero con un sentido de orientación política claro, entramándonos en una red entendida como una *necesidad vital* (Deligny, 2015) que nos posibilita vagar entre el pensamiento y la ciudad, donde tejer imágenes colectivamente es un acto de generosidad. Nos estamos configurando y montando lentamente, de alguna manera, la casa que falta (Deligny, 2021).

[ Lo que excede a la malla /  
lo que duele de la institución  
lo asila la red ]

El *grupo de estudios cartográficos* da cuenta a la vez de una necesidad de agrupamiento por efecto de desborde de la *malla curricular* que diagrama los tránsitos formativos habituales del plan de estudios de la licenciatura de grado en psicología. En este sentido, el grupo se traza como línea errante, o como expresión de un mínimo gesto (Deligny, 2011) en el cruce entre instancias formativas que la institución educativa aloja en su propuesta formal, y entre aquellos destellos errantes que desbordan los cursos, las prácticas y los proyectos calendarizados.

En este germen creativo, *no nos olvidamos* que institucionalmente, hemos transcurrido y habitado momentos y espacios violentos<sup>104</sup> que han dolido y siguen doliendo. Y no dudamos que esos tránsitos, que terminan atravesando los tránsitos formativos, hayan rasguñado los cuerpos y replegado por momentos nuestras fuerzas creativas. Hoy más que nunca sentimos la necesidad de tejer, al decir de la filósofa uruguaya Annable Lee Teles, relaciones de cuidado y apoyo mutuo, así como de encontrar asilo entre nosotras. Estamos aprendiendo colectivamente a buscar maneras de resistir a toda lógica violenta de opresión y de arrasamiento de la vida. Seguro esta ética del encuentro que guía un modo respetuoso de agruparnos entre varones y mujeres [estudiantes, egresadas y docentes] que conformamos este grupo, tiene que ver con el motivo que nos convocó a reunirnos.

Pero hay más, nos juntamos por necesidad de crear nuevos modos de vivir y pensar lo común, porque necesitamos resistir colectivamente y volver a crear redes de confianza y apoyo mutuo, pero, ¿Por qué nos agrupamos en un espacio de la Universidad para trazar las condiciones para un ejercicio cartográfico del pensamiento? Desde un posicionamiento artístico y filosófico en torno a la producción de saberes y conocimientos, situamos la cartografía (Deleuze & Guattari, 2015; Grebert, 2016) como el

---

<sup>104</sup> Durante el año 2020, en un principio mediante una cuenta en Instagram, se hicieron públicas varias situaciones violentas y abusivas hacia las mujeres: conductas que fueron perpetradas por parte de varones de la Facultad de Psicología, en su mayoría docentes. Esto generó movimientos dolorosos y necesarios entre las mujeres de Facultad, que continúan generando ecos al día de hoy.



arte y la posibilidad de trazar líneas y mapas irreverentes, desobedientes y subversivos de la realidad. El arte de los mapas busca desplazar los saberes conservadores y *asilizados* de la ciencia, por saberes más alegres (Nietzsche, 2019) y emancipatorios. Se trata aquí también de poetizar la ciencia (Grebert, 2016) y de enredar las telarañas del afecto a la producción de conocimientos. La cartografía rizomática (Deleuze & Guattari, 2015) hasta ahora nos ha permitido hacer visible las vidas que anidan en los recovecos de la ciudad y del pensamiento, así como desplegar a través de la extensión-expansión universitaria un modo más amistoso y desafiante de plantearnos y compartir los problemas sociales y existenciales que nos aquejan.

### [ La casa, el nido común]

*Volver a Asilar*  
(Deligny, 2021, p. 60)

El Grupo de estudios busca montar la casa que falta (Deligny, 2021), para un pueblo que también falta (Deleuze, 1996). Según nos dice Deligny (2015), cuando falta algo es que se trama la red. *La casa que falta es aquella que nos da asilo, "(...) que podría entenderse como preparar refugio conforme a las necesidades primordiales de los pequeños recientes o por venir, [pero que también] le hace falta al individuo cualquiera sea su edad"* (Deligny, 2021, p. 64). Según Gilles Deleuze, el pueblo que falta es *ese que está por formarse, es la fuerza creadora, es el pueblo que está en permanente devenir* (Grebert, 2016, p. 179). Por tal, inventar ese pueblo no se trata de darle forma, tampoco se trata de un pueblo salvador, y como también señala Deligny (2015), conforme a su tendencia arácnida, el modo de ser en red, tampoco se trata de la creación de una tribu con su civilización propia. Comprendemos que se trata de *preparar refugio* para un pueblo en constante creación y movimiento.

Montar una casa, a modo de campamento provisorio, nos recuerda la imagen cinematográfica de *El increíble castillo vagabundo* de Hayao Miyazaki (2004), ese castillo-madriguera que viaja hacia aquellas *aventuras* que busca desafiar, pero también a los *lugares apacibles* que precisa (Deligny, 2021) para sostenerse.

*El grupo de estudios no tiene un proyecto, no se propone trazar un proyecto ni un programa, sino crear un espacio-tiempo de estudio y pensamiento experimental que permita desplegar acciones como lo hace la "aragne" en el*

*territorio de una (...) malla arácnida que evoca el plano de una ciudad, y hacia su centro, una nube de gotas de luz, una constelación muy parecida a las que permite percibir en número infinito el más ínfimo telescopio” (Deligny, 2015, p. 25).*

El grupo, que su nombre completo es “*Grupo de estudios cartográficos, experimentación artístico-filosófica del mundo y políticas rebeldes del pensamiento*”, se reúne desde mayo de 2022 en la Facultad de Psicología y eventualmente en nuestras casas, o allí donde encontramos refugio. La articulación entre el grupo y la institución es un elemento de reflexión y análisis constante. Sin desconocer que el movimiento que nos agrupa emerge de una institución que nos aloja y encuentra compartiendo relaciones de estudio y trabajo, buscamos desde esta grupalidad, vascular lo más posible los corsés institucionales y habitar en sus bordes.

*Un grupo de estudios en esta dirección, viene sobre todo a quebrar una lógica jerárquica y fragmentaria del trabajo, para generar un espacio de encuentro y estudio que no esté centrado únicamente en la figura del docente, sino basado en el aprendizaje transversal entre docentes y estudiantes. Se busca así crear un espacio colaborativo de estudio que contemple el aprendizaje entre pares y que permita sostener y poner en diálogo inquietudes y acciones existentes y emergentes que hoy se encuentran dispersas y centradas fundamentalmente en los cursos curriculares y en los proyectos que eventualmente se desarrollan. (Carta de presentación del grupo para su aval académico)*

El grupo se reúne generalmente en un pequeño cuarto que se ubica dentro del Instituto de Psicología Social que dispone de una mesa rectangular un tanto grande para el espacio, donde nos acomodamos con algo de torpeza y nos ilumina una ventana que casi nunca abrimos porque el ruido de la calle no nos permite escucharnos y los árboles cercanos desprenden una pelusa que nos causa picazón en los ojos. A veces puede llegar a dar la impresión que estamos resguardados del mundo cuando habitamos un espacio que aparenta ser un rincón, pero ese recoveco es también un pliegue (Deleuze, 2015) de la ciudad. Como dijimos anteriormente, entendemos la ciudad como un campo de fuerzas en movimiento, un cuerpo político plagado de mutaciones, una ciudad múltiple donde se juegan variedad de tensiones en un espacio-tiempo que no es único ni estático (Teles, 2018a). Esta forma de pensar la ciudad, como ciudad de ciudades, envuelta en los movimientos de un tiempo en devenir, nos permite concebirla más allá

de la espacialidad y lo urbanístico como es habitual (Correa et al., 2018). Entendemos que la ciudad y la institución educativa hibridan sus cuerpos y sus tránsitos; y que las calles, las baldosas, las cloacas y la basura, son materialidades expresivas que se hacen presente en la composición heterogénea de existir y transitar por la ciudad, así como por la universidad. La academia no está exenta de señales que prohíben el paso, de caminos escabrosos y de algunos modos de pensamiento que resultan fétidos. Pero creemos en la multiplicidad de los espacios, como bien dice Deleuze (1988b) *lo múltiple no es solo lo que tiene muchas partes, sino lo que se pliega de muchas maneras* (p. 11) y en este sentido sostenemos que la Universidad es de todas y todos. Así como se bloquean pasajes, también se abre espacio a iniciativas transversales de producción de pensamiento como es el caso de este grupo, y por ello encontramos en el seno de la universidad, un modo de crear y resistir, en un *caserear en común* (Deligny, 2021) que busca tender redes hacia los bordes de la institución y su afuera.

*Reinventar la ciudad, el conocimiento y la academia en pequeñas acciones grupales, puede ser posibilidad de creación de modos más amigables de habitar el mundo. Cuando el pensamiento experimental provoca gestos de resistencia y cierta visión artístico-filosófica del mundo, encuentra pasaje y se desplaza del edificio de la facultad generando ecos y resonancias en otros espacios, pueden tal vez empezar a trazarse pistas para la composición de una nueva ciudad subjetiva* (Guattari, 2008).

## [ la red ]

*En los pueblos que se encuentran en la inmensidad de la selva Amazónica, las vías de transporte y comunicación se realizan principalmente a través del Río Amazonas y sus afluentes, esto produce que los medios más cotidianos de transporte sean barcos, lanchas y botes. Pueden ser trayectos de minutos, horas, pero también de días; para ir de Belém do Pará a Manaus remontando el Río Amazonas se necesitan 6 días, y ello dentro del territorio brasileño. Debido a esto, las personas que habitan los lugares de estas características, están acostumbradas y ejercitan con una alta frecuencia los desplazamientos por vías fluviales.*

*Estas condiciones de movilidad y conexión ponen a jugar al artefacto conocido en Uruguay como hamaca paraguaya: una lona constituida por cuerda fina que se fija a dos puntos firmes para crear un espacio de reposo y descanso. En nuestro país principalmente se suele usar en verano, para descansar y dormir alguna que otra siesta. Pero en el Amazonas, la hamaca o rede (en portugués) cobra una funcionalidad un tanto más protagónica. En el interior de los barcos, que no tienen asientos, las mismas se van atando de un extremo a otro de columnas y fierros que posibiliten su despliegue. Allí es que se produce un acto de creación de un territorio; donde había dos columnas de una estructura, o dos simples palos, puede crearse un espacio de reposo, pero también de asilo. Así la hamaca-rede se puede establecer como un dispositivo que, portátil, va tejiendo, construyendo espacios y permitiendo que las personas al desplegar tal artefacto de tela puedan desplazarse cómodamente.*

*Lo curioso aquí, como mencionamos anteriormente, es que en Brasil a este elemento se le llama rede. Es así que nos preguntamos: ¿Qué modos, qué prácticas, podemos construir colectivamente para tender redes que compongan territorios de descanso y asilo en nuestra ciudad, en nuestras cotidianidades?*

*Como en este rinconcito del sur se dice que cada niño viene con un termo y un mate bajo el brazo, en este lugar selvático de nuestro continente se dice que: “toda criança nasceu com uma rede debaixo do braço”.*

*Es así que, como grupo nos planteamos una intención, una orientación: el desafío de pensar y trabajar colectivamente por el cómo y dónde podemos tender estas redes, redes que produzcan algo novedoso donde parecía que había un vacío; que construyamos espacios de hospitalidad (Derrida, 2008) en la ciudad y en la academia, con nuestra red bajo el brazo lista para ser tendida.*

## Etología filosófica, pensamiento arácnido

*Esta piedra de ahí  
inscrita  
transcrita*

ahí  
no podemos en modo alguno decir que ella salió  
de nuestro cuerpo  
y sin embargo  
yo digo que es una cosa solera  
de ese cuerpo común  
¿cómo decirlo de otro modo?  
no se trata del uno y el otro  
se trata de una especie de nosotros  
pero un nosotros que no tiene nada que ver  
con la conjugación de las personas ahí presentes  
(Deligny, F. & Renaud, V., 1976, p. 78-79)

Fernand Deligny ha insistido en llamarse “etólogo y poeta” por sobre otras adjudicaciones como la de “educador” o “pedagogo”. Esta insistencia no ha sido para nada casual, en tanto fuera de regirse por *preciosismos*, procura explorar una alianza contra *grandes monstruos* como el lenguaje y la figura humana (Puente, 2016) desde la pista de que un modo de ser humano *caracterizado por: vagar, ver, advertir, trazar, actuar (que no es hacer) (...) tramar redes de todo tipo (...) ha sido ahogado, aplastado desde hace siglos, [por] el hombre-que-somos* (Puente, 2016, párr. 5). Cuando habla del *hombre-que-somos*, refiere a aquellos cortes que se han hecho por sobre la vida para poder jerarquizarla y ordenarla; cortes que han despojado a la vida de experimentación y del gusto por los *mínimos gestos*.

Jugamos tímidamente con esta insistencia para hablar de una *etología filosófica*, desde la necesidad de aliar *con* otras y *entre* otras [aliar el asilo, asilar el deseo] para situar la experimentación en el medio de la vida colectiva de los *qués*, los *quiénes* y los *cómos* pueblan la ciudad: una *etología arácnida* y un *devenir-arañas* como ensayo de esas sensibilidades que colocan a los *signos* como fuerzas de pensamiento (Deleuze, 2022). Aquí pensamos los signos como expresiones-presentaciones directas de la naturaleza-tiempo, diferenciales intensivos que nos inquietan y nos captan. Según Deligny (2021), el signo tiene otro sentido, es aquello que interpone el lenguaje mediante la interpretación, cuando no soporta la distancia de aquello que escapa a su comprensión, lo que intenta disolver el enigma.

Pero *el signo*, según la filosofía deleuziana adquiere otro movimiento, son los signos del tiempo en devenir, aquellos que justamente nos fuerzan a comulgar con el enigma. Podríamos decir que el *signo* es para Deleuze, lo que el *indicio* es para Deligny. Sin embargo ambos hablan del acontecimiento como aquello que refiere al enigma y a lo inagotable. En palabras de Deligny (2021) *describir un acontecimiento es una manera de darse cuenta de que lo mínimo es inagotable. De todos modos, no hay que abusar y respetar en él lo aleatorio -de aldea: juego de dados*” (p. 79).

¿Cuáles son esos signos enigmáticos e indicios que nos arrastran hacia la actualización/producción de nuevos modos de existencia, más alegres, más comunitarios? ¿Quiénes son esos quiénes que los cantan así como el zorzal canturrea en el patio de nuestra facultad? ¿Qué sentido-contrapunto nos solicitan? Tejer las relaciones que afirman nuestra existencia es insistir en la producción de esos *territorios* existenciales que nos convienen, allí donde suena y resuena una música común. Territorios en tanto “expresividad de ritmos” (Deleuze & Guattari, 2015, p. 321) que dan continuidad a los medios que nos componen y componemos, que dan cuenta de esas melodías singulares que tarareamos. Territorios en acto, y que al *actuar[se]* se *trazan* (Deligny, 2015).

*/esos lugares de acogida-asilo  
una casa madriguera/un sótano amigo  
donde montar una imagen (de imaginar, decimos)  
/una hamaca-rede/un jardín de delirios  
una máquina veladora de mundos/ un concierto colectivo  
/una máquina de memoriar/  
¿como podríamos pensar/crear sin esa tela de arañas  
poblada de amigxs?/<sup>105</sup>*

Para el trazado de una etología filosófica, necesitamos crear las condiciones de creación de un plano ontológico-epistemológico y político a la vez, en este sentido, nos preguntamos ¿de qué sujeto, y de qué individuo estamos hablando? ¿Cuál es y cómo se presenta la relación entre el humano, el mundo, el territorio, el tiempo y la memoria

---

<sup>105</sup> Activaciones cartográficas y producciones artefactuales creadas y montadas en distintos espacio-tiempos de la ciudad de Montevideo, y en el marco de la Práctica de Graduación "Reconfigurar la ciudad sensible", de la Facultad de Psicología.

siguiendo la pista del pensamiento etológico de Deligny, en diálogo con otras concepciones afines?

Deligny (2021), al hablar de los niños autistas, plantea la existencia del individuo *fuera de la capa del sujeto*” (p. 67), es decir fuera de todo simbolismo. Entre lo que nombra como memoria de educación, es decir aprendida, y *memoria de especie*, algo parece escaparse. Pero nos advierte que sería un error pensar que el individuo es lo que se escapa, precisando que no hay *ningún se en esa evasión* (p. 67). La diferencia de tono que traza es de carácter etológico-filosófico, pues no hay un individuo que se escapa al sujeto, sino un algo que escapa de la capa simbólica del sujeto y que se traza fuera de ella. Es decir, hay algo que queda liberado del simbolismo y del lenguaje, allí es que crece el individuo (autista) del que Deligny habla. Trazando una analogía con la astronomía y el modo en el que el astrónomo percibe y designa la estrella faltante antes que podamos verla, nos dice que *el individuo es entonces lo que falta* (p. 67).

Si prestamos atención al mapa que ha ido trazando este etólogo tan fino<sup>106</sup>, que dice estar convencido de haber nacido bajo el signo de la araña (Deligny, 2015), podemos advertir una orientación filosófico-etológica de un pensamiento arácnido que va dibujando un conjunto conceptual que faltaba para *asilar* un modo de ser en red: *trazar un modo de ser que falta, trazar la casa que falta, para asilar (y trazar) un individuo que también falta*

Nos podemos preguntar, aunque no deja de ser una pregunta ridícula, ¿A quién le falta? ¿A quién le hace falta? Nos falta a nosotros, a un *nosotros* que no es personológico, sino a un nosotros que nos arriesgamos a nombrar, un nosotros de especie. Nos hace falta, y por eso tramamos la red.

Aquí podemos llegar al punto de la pregunta, esa pregunta que tal vez venga importada por el sesgo de la academia, pregunta que podríamos desestimar del todo, pero que en tanto se repite y se repite cual síntoma, decidimos hacerla:

Pero ¿Cómo se hace? ¿Cómo se trazan prácticas en el medio de una etología filosófica?

---

<sup>106</sup>Juego de palabras con hilar fino, como modo de tejer.

Una vez más recurrimos a la alianza que por momentos hemos trazado entre el pensamiento de Deleuze y Deligny. Según el primero, no hay recetas para todo aquello que se corresponda con un pensamiento experimental, solo contamos con la posibilidad de una larga preparación (Deleuze & Parnet, 2013); en el caso del segundo, constantemente ha insistido en que lo arácnido y asilar, no se trata de un proyecto, sino de tramar la red y preparar refugio. Parece ser que la preparación, que tampoco admite un *se*, [ es decir Uno no *se* prepara ], consiste en participar de la preparación, de esa mezcla de materias de naturaleza colectiva.

En alianza con la pregunta por el *cómo se hace*, nos preguntamos qué lugar tienen aquí los diagnósticos. En el campo de los saberes *psi*, que de algún modo transversalizan nuestros tránsitos formativos, es sabido que los diagnósticos son una herramienta privilegiada. No los negamos, pero venimos resistiendo fuertemente a un modo salvaje de diagnosticar, de psicologizar y psicopatologizar la vida. Pues el *asilo* que venimos configurando en la academia, también tiene relación con buscar aumentar el coeficiente artístico y transversal (Guattari, 1976) de las prácticas psicológicas, tendiendo redes entre éstas, el pensamiento filosófico, micropolítico y experimental de conceptualizaciones en las que encuentran pasaje aquello que *queda* y *escapa* a la noción de sujeto, y de toda pretensión de esencialismo permanente.

En esta dirección re-territorializamos la inquietud y nos interrogamos acerca de qué diagnósticos nos *faltan*, qué diagnósticos necesita el despliegue de una etología filosófica para hacer visible el *modo de ser, el individuo, la casa* y el *pueblo que (nos) falta*.

De precisar diagnósticos sostenemos la inquietud por trazar, en alianza con una filosofía del *ethos* (Teles, 2018a), diagnósticos que adviertan indicios, signos del devenir; una tarea que no intenta domesticar ni *asilizar* el enigma, sino sostenerlo y respetarlo, es decir advertirlo sin necesidad de interpretarlo. Diagnosticar devenires se trama en una orientación que *inventa nuevos modos de pensamiento, nuevos modos de existencia; abre una fisura en el presente, da lugar a lo nuevo, a lo que se distingue del estado de cosas vigente* (Teles, 2018a, p. 28).

Todo diagnóstico, toda posibilidad de captación de un indicio se inscribe y se gesta en un territorio, y en un tipo de relación que se traza con éste, de ahí también su carácter etológico. Existe una memoria territorial, una *memoria de especie* que busca respirar.



Asilar, así como respirar, no es un proyecto (Deligny, 2021), sino un estilo de vida, es decir un modo de relación con el mundo, con los otros y con cada quien (Teles, 2018a; 2018b).

[ ]

Tender hacia un pensamiento arácnido, nos invita a tramar lo común, a comulgar (Deligny, 2021) como derecho que toda vida conlleva. Trazar una etología filosófica en el plano de una ciudad experimental es una tarea creativa que necesita agitar y advertir los respiros necesarios para tender la red. Una ciudad en la que podamos caserear y *hacer aquellos grupos* que nos permitan acompañar(nos) sin domesticar al otro. Una ciudad en la que sea posible colgar nuestra *rede-hamaca* en lugares que se ofrecen como refugio y asilo de nuestros anhelos de existencia singular y colectiva.

## Bibliografía

- Arendt, H. (1999). *Crisis de la república*. Taurus.
- Correa, G., Grebert, L. & Gómez, R. (2018). Urbanismo desde abajo. Experimentando la ciudad y sus prácticas. *Inmaterial. Diseño, Arte y Sociedad*, 3(5), 21-52. <https://raco.cat/index.php/Inmaterial/article/view/343372>
- De Landa, M. (2021). *Teoría de los ensamblajes: y complejidad social*. Tinta Limón.
- Deleuze, G. (1988a). *Diferencia y repetición*. Júcar.
- Deleuze, G. (1988b). *El pliegue*. Paidós.
- Deleuze, G. (1996). *Crítica y clínica*. Anagrama.
- Deleuze, G. (2004). *Spinoza, filosofía práctica*. Tusquets Editores.
- Deleuze, G. (2011). *Cine: Los signos del movimiento y el tiempo. II*. Cactus.
- Deleuze, G. (2012). ¿Qué es el acto de creación? *Revista Fermentario*, 6, 1-16. <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/110/70>
- Deleuze, G. (2015). *La subjetivación. Curso sobre Foucault*. Cactus.
- Deleuze, G. (2019). *En medio de Spinoza*. Cactus.
- Deleuze, G. (2022). *Proust y los signos*. Anagrama.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2015). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. PRE-TEXTOS.
- Deleuze, G. & Parnet, C. (2013). *Diálogos*. PRE-TEXTOS.
- Deligny, F. (2015). *Lo arácnido y otros textos*. Cactus.
- Deligny, F. (2021). *Cartas a un trabajador social*. Cactus.

- Deligny, F., & Alvarez de Toledo, S. (2007). *Oeuvres* (S. Alvarez de Toledo, Ed.). Arachnéen.
- Deligny, F. & Renaud, V. (1976). *Ce gamin, là* [Ese chico de ahí] [Película]. François Truffaut.
- Derrida, J. (2008). *La hospitalidad*. Ediciones de la Flor.
- Foucault, M. (1983). Prefacio. En: *Anti-Edipo* (pp. xi-xiv). University of Minnesota Press.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad 2: El uso de los placeres*. Siglo Veintiuno.
- Grebert, L. (2016). *Cartografía de diálogos entre la locura y el ordenamiento psiquiátrico: configuración de un atlas de imágenes-pensamiento* [Tesis de maestría, Universidad de la República]. Colibrí.  
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9219/1/Grebert%2c%20Lisette.pdf>
- Guattari, F. (1976). *Psicoanálisis y transversalidad: crítica psicoanalítica de las instituciones*. Siglo Veintiuno.
- Guattari, F. (2008). *La ciudad subjetiva y post-mediática. La polis reinventada*. Fundación Comunidad.
- Guattari, F. & Rolnik, S. (2013). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Tinta limón.
- Miyazaki, H. (Director). (2004). *El Increíble castillo vagabundo* [Película]. Studio Ghibli.
- Nietzsche, F. (2019). *La gaya ciencia*. Ariel.
- Puente, S. (2016, marzo 17). 4 hilos para un campo de experimentación.  
<https://editorialcactus.com.ar/blog/4-hilos-para-un-campo-de-experimentacion/>
- Teles, A. L. (2020). *Política afectiva. Apuntes para pensar la vida comunitaria*. Fundación La Hendija.
- Teles, A. L. (2018a). *Una filosofía del porvenir. Ontología del devenir, ética y política*. Fundación La Hendija.
- Teles, A. L. (2018b). *Política afectiva: la inquietud por lo común en la ciudad - Espacio Pensamiento*. Espacio Pensamiento. <https://epensamiento.com/?p=1203>
- Rose, N. (1996). Una historia crítica de la psicología. En N. Rose, *Inventing our Selves. Psychology, Power and Personhood* (pp. 1-32). Cambridge University Press.

## VIII.II. Crear una vida Rap: Entre la parla y la calle. Experiencias territoriales, cartografía y juventud. Gonzalo Sarraís Alier<sup>107</sup> del Colectivo Juguetes Perdidos.

### Introducción

Proponemos un conversatorio en el cual vincularemos el trabajo de Fernand Deligny con el que realizamos desde hace más de diez años desde el Colectivo Juguetes Perdidos, en base a “talleres de expresión” con jóvenes en espacios no formales del conurbano bonaerense. El trabajo de Deligny apareció en nuestra trayectoria colectiva como un refuerzo conceptual. Parte del vínculo con el marco conceptual del autor está introducido en el capítulo que escribimos para el libro *Semilla de crápula* (Editorial Cactus y Tinta Limón), relacionado al modo en que se percibe desde las instituciones a las y los jóvenes, tanto desde las estrategias pedagógicas como desde el lugar moral.

El objetivo del conservatorio es, partir de la experiencia territorial de un taller de expresión que devino en una productora de hip-hop realizada por jóvenes de un barrio del conurbano (experiencia que es relatada en una reciente publicación editada por Tinta Limón Ediciones titulada *Rima pa los compas. Rap, conurbano, memoria*), abordar algunos de los aforismos e ideas de los escritos de *Deligny* (principalmente en *Cartas a un trabajador social*).

### La tentativa y el barrio

*“...y justamente porque no tenía nada que enseñarles me sentía cómodo como profesor.*

---

<sup>107</sup> Licenciado en Sociología (UBA). Trabaja en diferentes programas para jóvenes y en educación para adultos en el conurbano bonaerense y en CABA. Integra el Colectivo Juguetes Perdidos, con quienes publicó los libros *Por atrevidos. Politizaciones en la precariedad* (2011), *¿Quién lleva la gorra? Violencia/nuevos barrios/ pibes silvestres* (2014), *La Gorra Coronada. Diario del macrismo* (2017) y *La sociedad ajustada* (2019). Recientemente publicó *Rima pa los compas. Rap, conurbano, memoria* (2023). Correo electrónico [gonzalosarraísalier@gmail.com](mailto:gonzalosarraísalier@gmail.com)

*Nadie me pedía que aprendieran algo. Pero por la fuerza de las cosas igual aprendían*<sup>108</sup>

¿Cómo moverse en un barrio que está inmerso en lo *social implosionando*<sup>109</sup>; donde las escenas sórdidas y la picantez producto del contexto de ajuste e inflación paralizan; y desde ahí tener que sostener espacios de acompañamiento, proyectos, dispositivos, instituciones? Hay decenas de fórmulas de intervención social en los territorios que ya fracasaron muchas veces; el desgano o frustración que se percibe en los trabajadores sociales, militantes territoriales, vecinos organizadxs, pastores y algún que otro funcionario que se asoma por la rendija a mirar el territorio para probar posibles herramientas, es proporcional a las veces que no llegan a morder los problemas concretos que se presentaron. ¿Qué pedagogía política se puede encarar para estar e intervenir en los barrios, percibir y vincularse de otro modo? Hacen falta investigaciones de “lo social” post-ajuste, post pandemia, entender esas transformaciones de la morfología de lo cotidiano, y hay que encontrar modos de hacer esas investigaciones. Deligny en *Cartas a un trabajador social*, expone algunas ideas para pensar estratégicamente modos de gobernar en escenarios donde se considera “el desastre como fecha de vencimiento natural”<sup>110</sup>. Y como él mismo nos aconseja, el propósito de esta ponencia no es citar sus escritos y “meterlos”, “encolarlos” a una experiencia, la que acompañé estos años, sino mezclarlos. Utilizarlos para reforzar conceptualmente. Buscar esos “entre”, lo que se trama entre texto y texto.

¿Cómo llevar adelante *una tentativa*, en esos contextos en donde muchos infinitivos sobre cómo intervenir en un territorio, promover derechos, concebir a las juventudes y sus contextos, se perdieron con sus tribulaciones y sus bienes, y ya no están esos cuerpos y conflictos? “Se trata entonces de tramar, en los alrededores cercanos de lo detrimentado, un tejido de células vidas. Así se forma una tentativa.”<sup>111</sup>

Pero eso detrimentado, no es solo exceso de recetas que se utilizaron cientos de veces y fracasaron. Es también el lado oscuro: todo eso que queda rebotando cuando una apuesta sale mal, cuando no se conecta con las fuerzas reales; esa sensación de

---

<sup>108</sup> Documental Monsieur Deligny, the Helpful Wanderer (2019)

<sup>109</sup> Barttolotta, Gago (2023) *Implosión. La cuestión social de la precariedad*.

<sup>110</sup> Deligny (2017) *Cartas a un trabajador social*, Pág 17 Carta III

<sup>111</sup> Deligny (2017) *Cartas a un trabajador social*, Pág. 14 Carta I

frustración e impotencia, cuando los conflictos se profundizan en el barrio; y los pibes y pibas o los laburantes “recaen en las adicciones”; y vuelve el llamado de un juzgado o de una comisaría por el mismo pibe o la misma secuencia.

Para pensar el vínculo del trabajador social con lo detrimentado, Deligny apela a una figura de la larva de frigánea<sup>112</sup> que se hace una funda con partes muertas de vegetales para camuflarse. Se pregunta si ese modo de asimilar los conocimientos, y de incorporar los materiales del entorno es preferible a una exposición vagabunda. Sumaría a esa inquietud, si al llevar un camuflaje también te alejas del contexto, del choque con la temperatura y los roces de lo que va sucediendo.

Pero esta imagen del camuflarse del entorno no hay que reducirla a una decisión en sí misma. Un laburante territorial en el conurbano bonaerense se arma su funda a pura precariedad: de los viajes si no vive en el barrio; del equilibrio barrial si vive en él; de sostener más de un laburo; de sostener afectos con poco tiempo; de trabajar por miserias y casi ningún recurso. En esa funda de quilombos, no digo que es imposible, pero sí es muy difícil hacer pasar una tentativa. Se requiere estar, necesariamente, por lo menos alguna de esas horas de exposición territorial, *fuera del rol*, aunque esa suspensión no sea del todo consistente.

Cuando se acumulan las situaciones conflictivas a resolver, desde alguna institución (centro de salud, escuela, centros municipales) u organizaciones de la sociedad civil (militantes, comedores, iglesias) generalmente se tiende a reforzar el rol, y sostenerse en esa posición para habitar lo sórdido del contexto. “y bastara para que lleves a cabo una tentativa para que quizás te vengan a la mente el montón de hechos que, hasta ese momento, has eliminado simplemente porque eran un obstáculo para esa labor que llevas a cabo con total buena fe”<sup>113</sup> Reforzar el rol, implica no dejar entrar en tu radar perceptivo las secuencias, hechos, propuestas que conviven con la maraña de gestiones que se requieren para sostener las propias funciones. Y apostar a estar *fuera del rol* para que pase una *tentativa*, no significa dejar de cumplir las funciones, sino hacerlas bajo otra temporalidad, con otros elementos, persiguiendo otras fuerzas.

---

<sup>112</sup> Deligny (2017) *Cartas a un trabajador social*, Pàg 16 Carta II

<sup>113</sup> Deligny (2017) *Cartas a un trabajador social*, Pàg.19 Carta IV

Pensemos un contexto de algún trabajador territorial en la actualidad: continuo de trabajos y gestiones para soportar un poco los terrores anímicos de la época; ser laburantes y lidiar todo el tiempo con el ajuste y la inflación. Este contexto trae como resultado tener que conseguir cada vez más cantidad de trabajos -con sus garrones plegados, miles de grupos de WhatsApp y mensajes que te disparan desde diferentes lados, cada vez más planillas y burocracias, cuentas mentales infinitas, escrituras heladas que te van congelando las manos y el cerebro, el cansancio que te anula por semanas enteras- y, por consecuencia, cada vez más viajes, combinaciones de infinitos transportes en un solo día, menos tiempo para hacer las miles de tareas y gestiones cotidianas.

Pero toda esa condena laboral también te convierte en un tipo de investigador o educador. Hacer coincidir en una sola jornada diferentes registros, vestuarios y escenarios barriales arman un mapa complejo: en un par de horas coinciden en el camino una villa de Capital Federal, dos barrios del conurbano, una parada en el centro comercial , otra en la parrilla de Crovara y General Paz, un tiempo en la YPF de Montevideo y los Quilmes, y volver y pasar por la verdulería de la estación de Lomas; y de golpe una oficina municipal pálida que combina absurdamente estilo del siglo veinte y home office de Google, y un espacio devenido aula en un centro comunitario, y un rancho devenido pañol al costado de un arroyo.

Todas esas escenas se montan de manera tan caótica que te van forzando un tipo de percepción que soporta lo abigarrado y minucioso al mismo tiempo. Primero es cansancio y quemazón. Y los relatos que se acumulan cada día se van poniendo unos arriba del otro, como si fueran un mazo de cartas; y cada una de esas palabras e historias se van mezclando y apareciendo aleatoriamente, sin respetar coherencias pero sí encontrando puntos de contacto, líneas de fuerzas que presionan muy parecido, discusiones y anécdotas que se refuerzan de manera insólita.

Después, toda esa información a la que nos condenaron, puede convertirse en nuestra masa de conocimiento de lo social y desde ahí hacer pasar las tentativas.

Escenas de un taller: La banda del medio <sup>114</sup>

*(Contexto donde se da la experiencia: conurbano bonaerense 2018, años donde el ajuste económico se empezaba a sentir profundamente en los barrios. Salarios de los trabajadores territoriales por el suelo, que significaba más trabajo con menos tiempo en cada uno de los territorios. Miles de quilombos que entraban y se acumulaban al interior de las instituciones, y sobre cualquier rol. Ser parte de un equipo inter-disciplinario, psicóloga, trabajadora social, significaba que te explotaban los quilombos antes de ingresar a la institución. Lo mismo le sucedía a los educadores y sus expectativas de armar algo.)*

*Los pibes de la banda del Medio era principalmente los que circulaban por la sede del Programa Envi3n,<sup>115</sup> por esos años. Aunque no se enganchaban en los talleres, caían siempre para la hora del desayuno o el almuerzo. Los conflictos entre bandas dejaron de entrar masivamente a la sede<sup>116</sup>, pero seguían marcados en esas fronteras que armaban pequeños barrios al interior del 2 de Abril.*

*Recuerdo la primera vez que cayeron. Esa mañana de jueves, los pibes del Medio entraron de a muchos y cerraron la puerta del aula de un portazo.*

*“¿Este es nuestro taller?”.*

*Fue por los primeros meses del 2018. Hacía unas tres semanas que habíamos empezado un “taller de expresión” -siempre lo llamamos así en el primer momento de presentación a los pibes y pibas, para saber qué onda, qué cosas les gustan, etc. -. En esta oportunidad, el taller no entraba en la grilla de un espacio comunitario, un comedor, una escuela, como veníamos haciendo en los últimos años, sino que fue en el marco del Programa Envi3n. Esas primeras semanas fueron de conocernos, pero no se armaba mucho. “¿A quién le gusta sacar fotos?, ¿a quién escribir?”. A las preguntas les seguía el caos y un par de charlas paralelas con los pibes y pibas, presentaciones necesarias en donde se*

---

<sup>114</sup> Sarrais Alier (2023) *Rima pa los compas*. Rap/conurbano/memoria. (Fragmento)

<sup>115</sup> Programa dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires, gestionado por los municipios, que está destinado a chicos de entre 12 y 21 años.

<sup>116</sup> Nos habían anticipado que el barrio estaba loteado por diferentes bandas, pero que hacía unos años ya no se cruzaban en la sede. Esos tiempos habían dejado muchos enfrentamientos, y ese barrio tensionado iba aflojando y pasando de su peor momento.

*imponen historias de vida. De todos modos la idea de hacer una revista de la sede, del barrio, se sostenía.*

*Por esos tiempos, nosotros teníamos un primer número de prueba de una revista barrial, Plagas, en la que escribían exparticipantes de talleres o algunos de los que estaban participando en ese momento en otro barrio. También amigos y amigas de otras movidas. Proponer hacer una revista era algo que estaba funcionando y podía ser una buena punta para encarar el taller. Las primeras que se coparon fueron un grupo de pibas a las que les gustaba escribir. Enseguida empezaron a relatar historias de dramas barriales en los que habían estado involucradas. Y mientras Lea y Nacho coordinaban ese espacio, yo quedaba solo en otro lugar de la sede, por si caían otros pibes. Por eso, esa mañana, cuando entraron los pibes del Medio, tuve que sostener la interrogación como pude.*

*“¿Revista...? ¿Revista de qué?”.*

*Siniestrín, que siempre se ocultaba detrás de su capucha, tiraba una risa mientras revoloteaba detrás del tumulto de pibes. (Lo apodamos “Siniestrín” cuando lo conocimos una semana antes. Tiramos dos palabras con él y largó una risa mezcla de Guasón y de la vieja de Okupas. “Uf... Siniestra esa risa”, reaccionamos al toque... “Jajaja”, se fue riendo y revoloteando como siempre. No era una risa de barrio picante, era risa de sordidez ambiente que nos hablaba y contextualizaba todo el tiempo dónde estábamos... para que estuviéramos pillos. Siniestrín se consagró unos meses después junto con una frase histórica: “Jaja, mirá la pinta que tiran y no tienen ni un billete”, les dijo a los pibes mientras tiraban poses para un video).*

*La interrogación, venía con unas miradas de “fijate qué vas a responder”:*

*“Nosotros escribimos, y estamos haciendo una revista. Hay de todo... historias de un barrio, de brujería, entrevistas... Algunos de los que escriben son de otro barrio donde estamos haciendo un taller, Villa Azul, allá por Quilmes. Al que le pinta dibujar o sacar fotos, también sirve...”. (Nadie me estaba escuchando, pero seguía igual).*

*“Un pibe hacía canciones de rap, dejamos una parte de la revista para publicar las letras de sus canciones...”.*



*Dejé la revista de prueba sobre la mesa. Quedó abandonada, y la charla siguió para otro lado.*

*Pasó un rato, y la mayoría se había ido para el patio de la sede. Se quedaron Elías y Alexis. Se acercaron y me dijeron de costado: "A nosotros nos gusta el rap, hacemos rap. Bah, ja, intentamos". Enseguida salió la opción de que alguna letra aparezca en la revista, de que armemos una sección, pero no tenían nada terminado.*

*"Nosotros improvisamos".*

*Se escuchaba la primera rima de miles que retumbaran en esos espacios. Guerras a escala barrial, la identidad y el respeto, y algún que otro berretín que escucharon y repitieron de FA o Canserbero.*

*"No tenemos nada escrito, no escribimos, nosotros rapeamos". Después de un ida y vuelta, pensando si se trataba de escritura o no, de que uno de ellos me contara que no le gustaba escribir a puño y letra, me ofrecí a pasar en una hoja las rimas que iban tirando. Improvisaban y registrábamos las rimas, y, de a poco, se iba armando un tema para el barrio. Como eso no funcionaba del todo, empezamos a grabar en el celular y después lo reproducíamos una y otra vez.*

*La semana siguiente, teníamos impresa la primera canción con cuatro estrofas. Y, a partir de ahí, empezó la manija. Alexis empezó a hacer ese mismo ejercicio pero en su casa, y traía una canción o dos por semana. Entonces había que empezar a grabar. No escribía en puño y letra, pero sí en el Facebook. Las pistas de rap que escuchaban para improvisar se podían descargar y usar libremente en su mayoría. En el caso contrario, teníamos que mandar un mail para pedir permiso de uso, pero siempre había una respuesta positiva. Así que decidí llevar una placa y un micrófono que acababa de pegar y tenía en mi casa para componer, una notebook que apenas prendía, pero que soportaba el Audacity (un programa de audio gratuito y bastante sencillo e intuitivo de usar), y empezaron las grabaciones.*

*Y eso fue una explosión.*

*Cada jueves, grabábamos cuatro o cinco temas. No importaba del todo en ese momento la calidad de audio ni la acentuación de las rimas. Lo importante era que ese fin de semana iban a sonar en la esquina, o en la casa de alguno que tuviera un parlante potente. Sonarían los temas de los pibes para todo el barrio.*

*Esas grabaciones eran una inyección semanal, lo hablábamos y era un pacto explícito. No era tiempo de aprendizaje, ni del programa de grabación, ni de tiempos musicales, ni de recursos literarios. Durante meses, estuvimos grabando con una latencia muy marcada, y lo teníamos que resolver a oído. A veces quedaba bien, pero, en otras oportunidades, hacíamos una mezcla rara de tiempos y acentuaciones en la misma canción.*

*No había tiempo de aprendizajes de redacción, ni de temáticas de género, ni de tiempos musicales: cosas que sí pudimos hablar meses después; tenía que pasar esa manija, entrar el barrio con todas sus capas; y a partir de ahí y después de ahí, desde esa tentativa pudimos armar una capa de aprendizajes desde donde conversar*

*“Pasá el tema, Gonza”. Era tanta la manija que ni siquiera esperábamos para bajar los temas en MP3 para que se los lleven. En cada jornada que terminaba, esa era la última frase de los pibes cuando me iba. Se los mandaba al otro día por Facebook y todo cerraba.*

*Elías, Alexis y MaxiKing fueron los primeros tres que empezaron esta movida, y en unos meses teníamos la notebook llena de temas suyos y algún que otro tema de otros y otras que se empezaban a animar.*

*De una semana a la otra, empezaron a caer más pibes y pibas del barrio que estaban en el palo del hip-hop. Mientras uno grababa, los demás armaban rondas de improvisación: empezaban con el freestyle, uno a uno iban agrandando la temática, metiéndole más detalles, más rimas, más palabras.*

*Pero el audio no alcanzaba, por eso, empezaron los videoclips. “Tenemos una cámara que nos dieron de un taller que hicimos hace unos años en Don Orión”. Canción y video: recorriendo su barrio, el Medio, sus murales, sus esquinas y, de*

*a poco, empezar esa rutina de salir con la cámara. La banda del Medio comenzaba a dar vueltas por sus calles con otro berretín.*

*Desde la impresión de esa hoja A4 con aquellas primeras rimas, en pocos meses todo transcurrió casi como una obligación de sostener esa vitalidad que creció ese día. No fue el momento de aprendizaje fino: los temas, los vídeos tenían que estar sonando en los parlantes y en los celus de la banda del Medio cada fin de semana. Después de ese primer año empezamos a pensar qué hacer con todo eso. Y así nació la idea de una productora propia.*

*“La sede te producir”, tiró Alexis un día mientras grababa y comenzaba a presentar los créditos de un tema. Era una combinación rara de idiomas que evocaba el modo en que la materialización de su música de a poco se iba acercando a lo que escuchaban en YouTube. Todos esos videos contaban con un “Prod.” en sus títulos. Para Alexis, por su musicalidad y porque la tenían escuchada mil veces, aquella abreviatura tenía que estar en inglés. Y cuando le agregaba el “te” y acentuaba “cer”, podía castellanizar el término y lo volvía más distinguido. Y, ya con el concepto adquirido, quedaba la pregunta: ¿Y a ellos quién los producía? ¿Era esa banda que se encontraba cada jueves en el taller? ¿Copar la sede y extraer de ahí su firma? De a poco, y desde ahí, se fue imponiendo el nombre que nos acompañaría en el intento de hacer una cooperativa: La Sede Producer.*

Sostener la manija -lo que apareció, eso vivo que aconteció- fue el desafío de esos primeros meses. Llevar a cabo esa tentativa, era meterse en un viaje que siempre tenía nuevos destinos: por un lado sostener las grabaciones de canciones, hasta que aparezca la idea de reproducirlas en el barrio. Después sostener esas grabaciones semanales, hasta organizar una salida por el barrio para hacer el video clip. Que vean sus rostros en Youtube, y después en Facebook, y que lleguen al barrio de al lado y los reconozcan. Y moverse del barrio subiéndose a un escenario en festivales barriales que los invitaban. Y empezar a grabar a otros, de otros barrios, hasta pensar que se puede vivir de eso, que se puede organizar una productora. Los límites de eso que se abrió responde a la materialidad de esa tentativa, de cómo se ponen en juego los recursos necesarios para realizarlo, cada una de las gestiones para que no te coma la cotidianidad, siempre, mientras esa manija siga vibrando. Por eso para sostenerla “hay que estar ahí” cuando el barrio estaba clausurado en la pandemia o mordía más

ferozmente el ajuste laboral; y no por moral militante, laboral, cristiana -por una decisión “personal”-, sino para sostener ese feat que todavía se reproducía barrialmente, y martillaba los oídos para algunos o hacía vibrar los parlantes para otros. Ese feat que era una narración inédita del barrio en medio de un enfriamiento de las expectativas que casi no producían relatos de lo social.

## Geografía barrial

*“La red necesita un martilleo constante (...) debe extraerse, nos espera.”<sup>117</sup>*

*“Tengo como herramienta un martillo, herramienta verbal, para desprender la red de las capas de lenguaje que la cubren, a costa de volverme martillo yo mismo.*

*Martillando el entre, puedo también aplastarlo y fraccionarlo, y obtener un mosaico, cuyos pedazos, trocitos retendrán cada uno una pizca de fácil”<sup>118</sup>*

“El rap me sirve para descargar un poco de ira. Los sentimientos que tenemos nos llevan a escribir. A nosotros, que estamos en el bondi de la música, nos lleva a escribir. Nos motiva a algo, escribimos. Estamos tristes por algo, lo escribimos. Es un salvavidas, porque yo me re relajo con la música. Tengo mi PC ahí en mi casa y cuando quiero salir del ámbito de locura donde a veces estoy... No es que soy una persona, viste, ahí, hecha y derecha. Me quedo, me encierro ahí en el cuarto, pongo la computadora, pongo una pista y le empiezo a mandar vida, eso, las cosas también malas que yo hago. Porque todos cometemos errores. También hay cosas buenas, claro. (...) Yo no escribo. Pongo el sonido y fluye. Me pongo a improvisar y lo canto dos, tres, cuatro veces, hasta que me queda en la cabeza. Nunca lo escribo.” Maxi remarca cómo la improvisación en el rap, y su *búsqueda de una frase justa* que describa lo que está pasando; es el martilleo constante que utilizan para describir y habitar el barrio y percibir los efectos de la red en la que están metidos.

Recuerdo ese momento donde las canciones dejaron de tener esas rimas que venían armadas y cerradas de la historia del rap internacional -principalmente de Puerto Rico-,

---

<sup>117</sup> Deligny (2017) *Cartas a un trabajador social*, Carta V, Pàg.22

<sup>118</sup> Deligny (2017) *Cartas a un trabajador social*, Carta V, Pàg. 23

frases hechas que circulaban en el freestyle en las plazas, que se repasaban y aprendían de memoria, que en su gran mayoría fueron adoptadas por el rap argentino en los 2000; esas rimas desaparecieron y empezaron a reemplazarse por otras. Empezaron a llenarse de narraciones casi inmediatas de lo que estaban viviendo. No eran de cualquier contexto. El ajuste que había arrancado el macrismo ya mordía demasiado, y se notaba en lo picante que estaba el barrio: cada semana una secuencia nueva. Se convirtieron de golpe en corresponsales de guerra. Por eso, se escribía bocha. Una canción por semana cada uno, por lo menos. Eran como partes de una guerra que tenían que estar necesariamente para mantener los ojos abiertos. Corresponsales porque no le esquivaban a la radiografía del barrio. Letras que eran historias de vida, pero también un videoclip del barrio en movimiento. Por eso, las letras no tienen nada de chamuyo, están salidas en caliente de todo eso que va pasando.

Hay una anécdota que grafica muy bien esto. Una mañana cayó Maxi a la sede, y mientras esperábamos a los demás, y él prendía la computadora y sacaba la placa de sonido, me empezó a contar que estaba nervioso porque al día siguiente tenía que ir a firmar un papel al juzgado; y recién en ese momento le iban a decir si seguía en libertad o tenía que volver a la cárcel. Cruzamos dos palabras, y al toque empezó a grabar. Sabía que algo de eso iba aparecer en la letra de lo que iba a rapear, pero no solo lo nombró, sino que lo encadenó a otras secuencias que estaba viviendo y, en cada frase, ataba con un hilo cada elemento del barrio, y mientras encadenaba cada imagen, arrastraba y se llevaba puesto todo lo que circulaba sobre el rescate, el barrio, la educación, la familia. En un par de horas, se jugaba su futuro. Tenía que dejar ese registro.

El ejercicio de poner todas las canciones juntas, y ponerles al lado de los contextos y escenarios elegidos para hacer cada video-clip, cada secuencia en fuera de plano que nos sucedió, y los cambios materiales que posibilitaban cada rodaje, van armando un tramado particular del barrio. Sostener esa disposición, es también bancarse una sensibilidad y una percepción que va mostrando una nueva geografía del barrio: cada martilleo, cada nueva improvisación, cada nueva palabra, va haciendo entrar "una masa innumerable de los hechos que pasaron completamente desapercibidos". Deligny advertía a los trabajadores sociales que no solo no considerarán un montón de hechos, sino que "si estuviesen pendientes de ellos, fue para esquivarlos, tanto como se puede, eliminarlos" Pero de nuevo, más que pensar en los sujetos que llevan a cabo el rol, aparece la pregunta por los dispositivos, cuáles son permeables y permiten pasar la

tentativa y registrar esas secuencias (que en algunos condiciones pueden disolver) y cuáles no.

Los vínculos que *insisten* no se dan entre sujetos, ni entre cuerpos en estado de sujetos (adulterio, tallerista, docente, militante, posicionamiento cualquiera): lo que insiste (como un viento que te empuja desde tus propios pulmones) son fuerzas que se alían a otras fuerzas. Y que operan en los “entres”.

Lo colectivo no es un refugio o un impulso endogámico para mantener los mundos propios (o para celebrarte entre *iguales*), sino que existe como dispositivo hecho para combustionar con las fuerzas-ambientes (con los aromas de ciudad más repugnantes), como máquina para olfatear y arrimarse a esas explosiones desde una percepción química, delirante, amoral (hay modales, no morales, dice Deligny).

El rap como investigación y cartografía. No es la literalidad de las letras ni sus contextos. Son esas fronteras que va percibiendo. Los pibes *entre* el barrio y la ciudad; *entre* la noche desolada y los centros comerciales luminosos de los municipios; *entre* la memoria de sus amigos en los murales y la ausencia total en cualquier videograph; entre las ofertas laborales y el verdugueo; entre el emprendedurismo y el rebusque. Y así podemos seguir armando *entres* que fueron creciendo y entre cruzándose.

Moverse por el barrio con la cámara fue un modo de ir conquistando esa percepción donde aparecían las fronteras, imponiéndose abruptamente cortándose la visión, o visualizándolas mientras las estamos atravesando. Sostener e insistir con la cooperativa, también le otorgó una variable temporal a la experiencia. El tiempo habilitó ciertos devenires: pasar de ser un taller de jóvenes, a una cooperativa de laburantes; de una banda de pibes con problemas con el barrio (percibidos como malajunta); a ser quienes le cantan a su barrio y recorren con la cámara hablando con los vecinos; de escritores de dramas personales a corresponsales de guerras barriales. Tiempo y espacio de la experiencia que permiten siempre profundizar las cartografías.

## La parla y la calle

Deligny remarca la diferencia entre el enigma y el misterio. Lo enigmático, a diferencia, no esconde nada. Se trata de lo contrario, son acontecimientos inclasificables. Esa lectura que realiza en una de las Cartas, la hace en un contexto de trabajo singular:

largos años al interior de instituciones bajo un halo de silencios desde donde surgieron muchas de sus ideas. Cuando renunciaba a la interpretación de cada uno de los gestos enigmáticos mantenía algo de eso silvestre que siempre está latiendo.

En este diálogo de ambas experiencias, muchas de esas impresiones de Deligny se terminan reescribiendo. En el caso de la cooperativa de rap, antes que asilar lo común, como *caserear*<sup>119</sup> y buscar la casa que falta; se trató de *callejear*, moverse por el barrio filmando, produciendo y encontrando el pulso siempre cambiante de lo social; antes que sostener el silencio primordial; funcionó la *parla* constante, el martilleo de la improvisación del rap gediendo para desandar la red en la que estábamos metidos.

*Callejear* como fórmula para sostener la tentativa más cercana al pulso barrial y a la movilización que están expuestas las vidas populares, para sostenerse en la precariedad de fondo que toman todos los aspectos de la vida. La cámara y la canción, y principalmente el fuera de foco como registro constante de esas transformaciones. La *parla* como entrenamiento e insistencia, que conecta el estado anímico del barrio con la rima justa que nombre lo indescifrable.

Todo lo que fue pasando a lo largo de estos cinco años de cooperativa no fue reinterpretado o separado de su contexto. La apuesta fue sostener lo enigmático, aquella manija que nació después de la primera canción. La escritura, como un momento de este proceso, intentó sostener un tono sincero con el pulso y el encadenamiento de cada secuencia, canción y rodaje, para poder encontrar algunas palabras justas para relatar lo que estaba pasando con aquellos jóvenes en su barrio y las calles del conurbano sur.

---

<sup>119</sup> Deligny (2017) *Cartas a un trabajador social*, Pàg 87. Carta XXV

### VII.III. Colectivo Resistencia Infantil. Por los intentos reconstelantes. José Reyes Contreras<sup>120</sup>

Nuestro taller de rap, juegos y filosofía con niñxs comenzó cuando aún no sabíamos rapear muy bien. 20 de septiembre; 2016; Pudahuel Sur; Chile. En una casa periférica rodeada de pasajes con nombres de constelaciones empezamos a construir la nuestra, y a través de la sillita musical, la improvisación y el rap, la greda y los juegos; emergieron también la cárcel, las fuerzas que sostienen, los problemas con la escuela, los secretos entre niñxs, las familias entre vecinxs, la astucia infantil para zafar, la rabia tan justificada, los padres muertos en algún enredo callejero, la alegría niña a pesar de todo. Y nuestro proyecto pasaba ya a ser otra cosa.

Pronosticado para un semestre en casa de una vecina del sector; hoy el taller sigue tambaleándose en su séptimo año. Y autónomxs y autogestionadxs, no hemos parado de intentar practicar nuestro propio equilibrio que siempre está a punto de perderse. Así nos fuimos inscribiendo en el barrio sin saberlo. Un barrio en el que la Municipalidad no entra fácilmente. Vemos que les cuesta, vemos que se rinden, vemos que vuelven; pero lo único fijo es la desconfianza que levantan con propuestas petrificadas y grandilocuentes, de una cercanía muy lejana a lo que ahí pasa. *Los sapos de la muni* hablan del barrio como zona roja; pero qué pinta tienen de nunca haberse quemado con ese color. Y por lo que vemos, buscan capturar y vaciar los cuerpos que no caben en programas activados con financiamiento de la Subsecretaría de Prevención del Delito, obligándoles a hablar su idioma. Según Duschatzky (2019) en *Maestros errantes*, las figuras barriales son tenidas en cuenta para tornar eficaces los regímenes de gobernabilidad, regular fuerzas dispersas, sacar ventajas electorales y hacer uso de recursos adjudicados por organismos internacionales. Trampas insistentes de las instituciones capitalistas para naturalizar la división entre los bellos, los sanos, los buenos y los demás; dónde estamos nosotrxs.

Pero los barrios también insisten y nosotrxs con ellos. En Google Earth o en el Atlas de la Ilustre Municipalidad de Pudahuel, el territorio lleva por nombre La Estrella Sur; pero

---

<sup>120</sup> Educador Popular Colectivo Resistencia Infantil. Trabajador Social, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile. Magíster en Estudios Interdisciplinarios en Infancias, Universidad de Chile. Correo electrónico [rrcontrerasjj@gmail.com](mailto:rrcontrerasjj@gmail.com)



su bautizo y reconocimiento es otro: El Beta. El Beta no obtiene su nombre por programas de gobierno de turno ni tampoco está inscrito por acuerdos entre Municipio y sus habitantes; sino porque hay implicancias en un *estar ahí* atravesando el espacio como experiencia vital y cotidiana donde las fuentes de aprendizaje son el barrio mismo y sus derivas inapropiables por lo institucional. El barrio existe en otro tipo de mapa que lxs niñxs nos van mostrando, y posamos nuestro interés en ese mundo que se está haciendo, contactos carburantes que nos impulsan a habitar estos lugares en otros términos.

El Beta es el nombre de un pasaje. Un pasaje que vibra y se lleva consigo las cercanías que le rodean actuando así como un barrio que no es un barrio sino un cuadrante, y que como en navegación, nos ubica y muestra caminos. Un cuadrante de tres pasajes cruzados por otros dos, en donde la vida mueve, pasa y sobrepasa entre grupos de jóvenes en la plaza haciendo actividades a beneficio; entre niñas cuidando en los juegos de la plaza a niños aún más pequeños; entre rivalidades familiares que terminan por inscribir conflictos infantiles. Con barras bravas en las canchas llenas de fuegos artificiales cantando a su equipo; con juegos de fútbol entre equipos de personas sordas; con gente haciendo asado en plazas y pasajes; con iglesias que fueron lideradas por pastores narcotraficantes; con balaceras que, a veces, se dan por confusiones. Con situaciones que son festín para los medios de comunicación oficiales. Ollas comunes organizadas por el hambre; adolescentes que estudian y no salen de sus casas pensando en el futuro; adolescentes que estudian y están a cargo de *los puntos* para sostener la vida familiar con padres muertos y madres presas; adolescentes que han apuñalado a sus madres en frente de sus hermanas pequeñas por los ardores callejeros mezclados con algunas pastillas. *Mexicanas* en medio de una tarde tranquila; festivales de cine abiertos y autogestionados; niñxs sacando de la cancha a *los volaos de la plaza*, esos mismos con los que su abuela consume. Pasajes a los que no se puede entrar, y no es precisamente porque tengan portones. Cómo no entrar en conflicto con lo prefabricado y lo previsible. Como plantea Duschatzky (2019): lo común, aquí en los barrios, se pone en escena más allá de los imperativos universales y de instituciones socializadoras de valores supuestamente hegemónicos.

¿Cómo librarnos de ese borramiento subjetivo que solo habla en términos de riesgos, carencias y suposiciones? ¿Qué pasa con los barrios periféricos y sus propias periferias y por qué lo institucional no ha podido nunca entrar en resonancia con ellos fuera de sus propios términos? La velocidad que valora lo institucional representa una dificultad

para adentrarse de manera detenida a las lecturas de otro tipo de urgencias que no hablan su lenguaje. Ellos son incapaces de seguir lo rítmico de esos pasajes hirviendo de ánimos desde donde lxs niñxs salen con sus historias y experiencias efervescentes como burbujas, abriendo posibilidades que desestabilizan lo que llevamos. Atrevimientos y astucias infantiles construidas casi a puro aguante y confrontación, conceptos que no tienen cabida ante lo institucional más que en términos correctivos. Aquí, pensar una infancia libre de violencia es pensar una infancia a la que se le arrebatan potencias de actuar y cuidar la propia vida, lo que es también cuidar las otras con las que resuenan. No vamos a quitar herramientas. Nos fijamos, como bien dijo Deligny (2015), *en sufrimientos y miserias algo distintos*, y nunca con un disfraz fúnebre.

Cada signo arrojado fuera de lo institucional ha ido armando puentes entre cada estrella de nuestra frágil constelación. Lazos inestables, balsas a punto de soltar sus sostenes, pero por sobre todo insistencias de intentos para *reconstelar* cuando todo se nos nubla. Algo que aprendimos solo perdiéndonos. La mayoría de las veces lo que llevábamos para ofrecer o no convencía mucho a lxs niñxs o el ambiente no lo permitía. Nos vimos obligadxs a vaciar esa atmósfera intoxicada de proyectos y presupuestos exigentes de cohesión que lo único que hacen es poner en riesgo la construcción de lo común. Nos preguntamos por la vida desde lo vivo; nos preguntamos por eso que *ya está ahí*. Para nosotrxs se trata de un *más acá; ya no de un más allá*. Y Deligny (2015) nos pregunta: *¿Seremos capaces de respetar como corresponde esa vecindad?*

Ya perdimos la cuenta de cuántas propuestas fueron boicoteadas por niñxs saboteadorxs, algo que más de alguna vez incrementó la intensidad de las vidas que allí nos encontramos. Un modo crudo y exigente que raja el telón de fondo de idealizaciones institucionales o de las pedagogías críticas, que muchas veces y bajo presión configuran los cuerpos niñxs para sus propósitos, ya sea enderezar o emancipar. No se trata de metodologías participativas ni horizontales, sino de aprender formas de alejarnos de la seguridad del paso a paso y experimentar para crear un lugar de hospitalidad con aquellxs niñxs que aún fuera de la escuela siguen y siguen escapando. Cuerpos niñxs energécticxs capaces de afectarte con un shock eléctrico de ternura o de ira según sean los casos. Cuerpos niñxs aprendiendo a cuidar a la fuerza, y aunque lo hacen hermoso, nos cuentan o vemos que ese rol parental les agota. Niñxs agujas queriendo pinchar con rabia el ambiente para desinflamarlo; un ejercicio tanto de drenaje como de desborde, y que tantas veces ha estado a punto de hacerse un

vacío difícil de rellenar con un frasco tan roto. Mini demonixs que a veces nos regalan flores, abrazos o caricias en el pelo; y que otras veces nos las piden explícitamente luego de un rato después de golpearlos o garabatearnos. Esxs mismxs que ahora están encerradxs en cárceles para niñxs y que sus parientes pequeños nos cuentan algo de cómo les va con la vida capturada, en donde no entran los chocolates que les enviamos. Recordamos:

*No te olvides jamás de mirar si ese que se niega andar tiene un clavo en el zapato*  
(Deligny, 2017).

Podríamos culpar a lo dinámico de la dinamita infantil, pero mejor detenerse y respirar. Hacernos de un tiempo propio del momento, en donde el intento de ingresar ligeramente avasalla con el de darnos a entender. *Dejar de hacer para dejar aparecer*. Buscamos en nuestra escuálida caja de herramientas alguna estrategia para entrar en contacto, para leer con suavidad los rastros que dejan nuestros encuentros aunque madres y padres nos pidan mayor rigidez. Inventamos formas y articulaciones con estos rastros que nos vienen ofrecidos como estrellas sueltas a constelar, y coordinamos estrellas que están a años luz unas de otras, lo que nos permite seguir leyendo. Deligny (2015) lo dijo: para los niños procedentes de todas las miserias se necesitan compañerxs con otro temple. Y seguimos los brillos que no encajan con nuestras propuestas. Esos que al acercarnos han permitido formar imágenes que no nos eran evidentes y que nos constelan a nosotrxs también: rap y castigos familiares; amores, cárceles y padres muertos; amistades, peligros, lealtad; urgencia de la ayuda y miedo a la institución; nuestra historia como adultxs, nuestros miedos, nuestras fuerzas, nuestras ternuras, nuestras impotencias. Brillos que sostienen momentáneamente. Lo sabemos y lo aprovechamos. Constelaciones que dan forma y aparecen como portales que invitan a atravesarlos para hacer nacer elementos de contraste radical en nuestra relación con las infancias y lo educativo. E importan menos los resultados que el atrevimiento de tentar a la vida a que aparezca allí en nosotrxs, en las calles, en las plazas, en lxs niñxs. Ocasión y azar. Y que no pase lo que creíamos que pasaría, en ningún caso significa que nada esté pasando. Es decir, las ocasiones que todavía no existían pronto iban a devenir ocasiones por el uso que hiciéramos de la “cosa” encontrada (Deligny, 2015).

En medio de estas constelaciones y sus catástrofes que han obligado a reconfigurar nuestras cartografías nunca hemos sabido muy bien a qué nos acercamos. Como

Deligny (2017): a pescar ballenas aunque volvamos con arenques. O con ninguno y muy mojadxs. Y lo intentamos de nuevo, muchas veces sobrepasadxs por una relación con las infancias que en cualquier momento se rompe; a llantos, a gritos, a golpes o a huidas. Sobrepasados por algún afecto que lxs niñxs nos trajeron después de hablar por teléfono con su papá en cana o por no saber nada de él. Sobrepasadxs por las preocupaciones de niñxs sobre sus maneras de ser niñxs, de vivir sus muertes o de cultivar sus defensas. Más sabemos de aquello que nos sobrepasa, y es justamente en lo que pasa sobre desde donde nos agarramos. Adiestradxs en terreno a una disposición metamórfica que poco y nada tiene que ver con lo profesional, somos y estamos en todo aquello que lo institucional no soporta; alérgicxs a los discursos de inclusión-reinserción que poco y nada tienen para ofrecernos. Nómadas y al acecho, vamos dispuestxs a aventurarnos como provocadorxs de encuentros y aperturas, esas que a lo largo de nuestra historia nos han ofrecido tantas rupturas dadivosas. Rupturas desde donde hemos saltado y los caminos han llegado a encontrarnos como si esperaran por nosotrxs; aunque no siempre es así.

A veces más perdidxs; otras más ofensivxs. Algunas restrictivxs; otras demasiado blandxs. En nuestras prácticas pedagógicas con infancias comportarse de igual a igual no da. Portamos un intento balbuceante que ha demandado otro modo de habitar situaciones, y no se trata solo de horizontalidad. Esta forma otra ha sido nuestra tabla de salvación para no inundarnos de vocabularios médico-científicos y técnicas bosquejadas. Se nos instaló la intuición en las tripas como un mecanismo de defensa ante prácticas similares a las de esos *hipócritas partidarios de un orden social podrido que se derrumba por doquier* (Deligny, 2015). Eso nos da náuseas, y para nosotrxs todo tiene una resonancia.

Tanteamos terrenos, y de pronto nuestras prácticas moribundas vuelven a cobrar vida. En medio del intento que nos pone a prueba vamos reconfigurando nuestros cuerpos radares pacientes y agudos, atentos cada vez más microscópicamente al gesto. Ahora sabemos más sobre miradas de niñxs que aguardan el momento preciso para dar un golpe, tirar el pelo o pellizcar a otrx. A veces alcanzamos a agarrar esos golpes solo mirando. Leemos miradas pillas que anuncian lo venidero breves segundos antes, y de pronto un golpe confirma lo que habíamos observado. Aprendimos a atender lo que porta el silencio, a rastrear lo que hay cuando lxs niñxs se guardan en algún rincón como queriendo mezclarse con él. Sus garabatos, sus ruidos, sus osadías que tientan al peligro con miradas desafiantes que a veces se posan sobre las nuestras. Y a veces el

desafío consiste en vernos caer en la trampa de sus ternuras. Armamento infalible. Qué risa y qué rabia.

Aprendimos que ante ellxs las buenas intenciones no bastan, y hasta sobran. Ningún niñx es nuestra plasticina (o plastilina) y ellxs mismxs nos lo demuestran escapando a quienes quieren enrielarlos. Ardua tarea para lógicas militantes impecables que todo lo aplacan con su paradisiaco imaginario revolucionario popular-policiáco: sin acontecimientos, sin atrevimientos, sin equivocaciones, sin interrupciones. No hay garantías ordenadoras cuando una red trabaja por los cuerpos experiencias y no por los cuerpos mercancías, y eso lo cuidamos mostrando dientes, garras y camuflajes.

No buscamos, al poner el cuerpo, ser un ejemplo a seguir. Mostramos variaciones de una posible articulación entre lo educativo, lo político y lo pedagógico. Ante lo probable, somos un llamado a la experimentación y a la propia búsqueda de nuevos contrastes. Lo anterior explica nuestra desorientación -voluntaria o sorpresiva- de la que somos víctimas y afortunadxs, y así nos vemos en la necesidad de reorientar las situaciones que habitamos. Retomamos fuerzas subterráneas e invisibles y las ponemos al combate contra la unificación aplastante del orden institucional repleto de propuestas que obligan a que infancia rime con inocencia. Trabajamos colectivamente en un enriquecimiento perceptual desde donde calculamos apariciones que permitan fabricar diferencias que actúan como referencias, alarmas, advertencias, ubicaciones, nunca como huellas a seguir.

Cuando contamos lo que hacemos no demoran en caer halagos centrados solo en la ternura de nuestros actos, como si por el hecho de estar ahí todo se arreglara y las infancias pudieran crecer libres y salvajes. Queremos hablar del conflicto y hacer de él potencia simbiótica con las infancias callejeras. No hay nada de paraíso fuera de la escuela. Estamos gobernadxs por el entorno. Las instituciones siguen funcionando bajo otras modulaciones que aún sin su presencia siguen siendo determinantes: algunxs niñxs nos dicen profe o mamá; y cuando nos hemos encontrado lápices al lado de la basura y los hemos llevado para compartir, gente desconocida se nos acerca como si estuviésemos haciendo actos benéficos por parte de alguna figura estatal. Aunque por nuestra parte, nada más lejano. Pero nuestra parte no es la única.

Confirmamos la indeterminación de los espacios anti institucionales a los que nos adentramos. Nos acompaña lo latente del fracaso mientras proponemos nuevos

canales afectivos que buscan atentar contra el lugar social previsto. Nuestras deambulaciones intensifican nuestra relación con lo real, y reafirmamos en ellas la hibridez virulenta de los mundos por venir atendiendo al riesgo de la transformación en cada tentativa, en cada ejercicio de singularización que nos desidentifica y nos expone. Lecturas arácnidas: *Una tentativa se improvisa y no se juega en ella un movimiento de masas / Una tentativa no tiene precedente o no se reconoce en él*, y es aquello lo que la hace inapropiable para el orden: *desvío, exploración, búsqueda, recorrido* (Deligny, 2015).

Las lecturas arácnidas nos comunican problemas constantes que emergen como hilos de pensamiento sobre los cuales podemos seguir tejiendo. Cual *aragne agazapada en su morada, con una pata indolentemente apoyada sobre los hilos de su tela que llegan hasta ella, esta siente todo lo que sucede en su tela. Sitúa y evalúa el origen probable de esas vibraciones* (Deligny, 2015), es decir, confirma la existencia de variaciones en las que las redes *traman fuera de la sociedad abusiva*. Como en *Fragmentar el mundo: crear nuestro aquí nos pone en relación con otro lugar* (I Orta, 2022). *Y cada lugar es el posible nudo de una red*.

Retomar los nudos vuelve a abrir lo posible ante lo probable. Los nudos avisan que nada está autodeterminado, y es en lo interdependiente donde nos jugamos la posibilidad de instaurar lugares que vinculan de otras formas con lo real. Es nuestra pedagogía del intento lo que se defiende preguntándose por *un estar ahí anudando*, con nuestras presencias cercanas y ligeras que dejaron de preguntar a lxs niñxs preguntas que no preguntan, y que dejaron de esperar respuestas que confirmen lo que ya se sabe. Aprendimos a poner atención al camino que se abría mientras lo recorríamos y a todo lo que florecía y se marchitaba con ello. Hemos ejercitado nuestra percepción porque reconocemos en ella la atrofia: “no me di cuenta cuando pasó eso”. Aprendimos a confiar en algo más que solo palabras para anudar. Nos ocurre con P. Gritos, ruidos y gestos que nos han enseñado a conversar con un idioma sin nombre ni palabras, entretejiendo voces dispares que inauguran un canal íntimo, íntimo de a muchos, porque otrxs niñxs también acompañan en la traducción de esa voz. *Intento escuchar lo que murmura su carne. Es muda y soy sordo* (Deligny, 2017). Provocamos diferencias, producimos lugares, abrimos otros comienzos: *hacemos sensibles otros tiempos*.

Tanto lo colectivo como lo autónomo es el juego de nuevas dependencias, las que ponemos a funcionar con nuestra pedagogía del intento. El intento es prolongar una situación, detenernos en los acontecimientos y sostenerlos para alcanzar a decir algo nuevo de aquellos. El intento es atender a las consecuencias que va provocando nuestra tentativa y es la fabricación de problemas comunes; duraderos o provisionales. El intento es *actualizar los destinos contenidos en las situaciones del presente* (I Orta, 2017), y radicalizar nuestra relación con lo real apropiándonos cooperativamente de otro curso de las cosas, dándoles un lugar que no les sea asignado ni a la infancia ni a las prácticas pedagógicas, justo ahí donde aparentemente no hay nada que hacer. La pedagogía del intento es un saber relacional estratégicamente posicional. Es otro modo de decir que *educar es abrir y no cerrar*, es cazar los signos que emergen de los encuentros con nosotrxs mismxs, con lxs demás, con las cosas. El intento se parece mucho a un entusiasmo crudo y tierno.

Una pedagogía del intento nos acerca a los posibles, que no son paradisíacos ni emancipatorios por sí mismos. Nos deambula el fracaso en nuestras andaduras. Con nuestras prácticas educativas, con las infancias, con los vecinos, con las figuras estatales. Por eso exponemos nuestra imagen al mundo pacientemente, y a veces también con miedo, pero nosotrxs no queremos congelar las crisis sino aprender a estar en ellas. Incitamos en nosotrxs una actitud ágil y experimental ante los muros con los que no hemos parado de chocar. Nuestra red rodea, se hunde, se eleva, grita y calla. *La red no es una solución, sino un fenómeno constante, una necesidad vital* (Deligny, 2015).

En el riesgo del tanteo nos jugamos la reafirmación de la vida, o todo lo contrario. Hemos peleado y hemos escapado. Hemos ido a arreglar conflictos y han llamado para amenazarnos. Hemos sentido el peligro autónomo, que no es el mismo cuando existe algún aparataje estatal detrás, porque confunden mucho la opresión con el cuidado. No queremos que las infancias con las que compartimos fortalezcan su carrera institucional, que es otra manera de nombrar la acción de despedazar.

Caminamos sabiendo que nos rodeamos de posibilidades que sobrepasan la previsión y el control, porque nuestra constelación se transforma en desastre ante ciertos vuelcos de acontecimientos que no alcanzamos a sostener, y allí la vida pone énfasis sobre el oscurecimiento. Se nublan nuestras estrellas que fueron nuestros mapas, nos desidentificamos y se pone en entredicho la realidad, y dudamos de lo que hacemos y

cómo lo hacemos. Y ahí el intento sale a flote como un pecio para pensar juntxs un cambio de dirección, una orientación para alcanzar otras nuevas constatando la ausencia de un gran orden. Lo que perseguimos es la vitalidad de las situaciones para aventurarnos a resonar con ellas más allá de una racionalidad calculadora.

Abrazamos lo metamórfico que nos ofrece la fragilidad porque se diferencia de lo proyectivo de las prácticas institucionales que delimitan un curso a nuestra acción. Queremos movernos en lo ilimitado hasta ser capturados por alguna aventura que nos mapee o que nos contacte con un objetivo no perseguido pero de todas formas alcanzado, sabiendo que muchas veces este objetivo ha roto la estructura de nuestra embarcación. Hay voluntad en lo colectivo cuando actúa como tripulación, y esa voluntad está en re encontrarnos de otros modos después del fracaso. No hablamos de resiliencia; hablamos de lo frágil en los naufragios colectivos.

Buscamos otra relación con la fragilidad de nuestras prácticas pedagógicas. Lo frágil, para nosotrxs, no significa únicamente la pérdida de una cosa sino que también la adherencia de otra. Nuestro fracaso ha sido posibilidad rearticulante. Es en el fracaso en donde la potencia de la fragilidad se hace presente, y solo allí la podemos asistir. Rupturas como comienzos capaces de hacer emerger nuestro lenguaje balbuceante con la capacidad de rehacer otras vías vitales. Es en la fragilidad donde el cuerpo nos asoma a aprendizajes fundamentales: la fragilidad no se corrige; se acoge. Ella nos conecta con lo infinito, con los tesoros de la experiencia que nos deja lo que golpea y rompe (Rocco, 2020), en donde podemos decir que concretar una pedagogía del intento oponente, es real y fructífero. Cuerpos radares que anudan y abren posibilidades de composición. Para nosotrxs este anudamiento otorgado por el intento convoca a los relatos que atraen la reactivación de movimientos que bifurcan lo existente, que esquivan las creencias, que se hacen de un *sentido del momento*. Que *des-crean* (Deligny, 2009), es decir, que de a poco anuncian la construcción de aquellos mapas que aún no vemos del todo, pero que de lejos -y desde adentro- algo alcanzamos a escuchar.

## Bibliografía

- Deligny, F. (2017) *Semilla de crápula*. Tinta Limón-Cactus Editorial.  
Deligny, F. (2015) *Vagabundos eficaces*. Editorial UOC.  
Deligny, F. (2015) *Lo arácnido y otros textos*. Cactus Editorial.



Deligny, F. (2009) *Permitir, trazar, ver*. MACBA Ediciones.  
Duschatzky, S. (2019) *Maestros errantes*. Paidós.  
Rafanell I Orra, J. (2022) *Fragmentar el mundo*. Hydra Ediciones.  
Rocco, V. (2020) *Glosario del fracaso*. Ediciones Pensamiento.

#### VIII.IV. Cartografías incompletas de un pensar en colectivo. Deligny, menudo compañero. Círculo de Estudios de Montevideo: Ezequiel Cougn<sup>121</sup>, Adriana Molas<sup>122</sup>, Zelmar Lucas<sup>123</sup>, Guillermo Moreira Parodi<sup>124</sup>, Luis Parodi<sup>125</sup>, Paola Pastore<sup>126</sup> y Mabela Ruiz Barbot<sup>127</sup>

Convocados por el III Encuentro Internacional F. Deligny un conjunto de trabajadores, @profesionales y amantes de la lectura conformamos el círculo de estudios en Montevideo. En esta instancia compartimos para abrir el intercambio algunas conclusiones.

Fernand Deligny es un personaje entrañable y apasionado compañero de las infancias que dejó un legado aún poco explorado por los y las educadoras, los/as trabajadores/as de lo social y actores de las políticas de infancia en nuestro país. Un conjunto heterogéneo de textos, imágenes, mapas, audiovisuales un conjunto de materiales que se nos presentan un tanto encriptados.

En otro tiempo histórico nos desafiamos a explorar el legado de F. Deligny, conformamos un grupo de *compinches de un momento* y tramamos una *tentativa colectiva* que sin darnos cuenta es un modo de *asilar-nos*, un modo de encontrarnos y dar libertad a las diversas formas de pensarnos y pensar nuestro trabajo cotidiano, de albergar diferencias y contener la diversidad que somos, con la sola intención de potenciar nuestros trayectos vitales a partir de la experiencia de la lectura compartida. No hay nada especial a encontrar ni a develar, no hay verdad, ni buenas ni malas reflexiones. El colectivo es el lugar donde cada uno de nosotros toma relevancia.

Lo colectivo nos remite a *J. Dury (2017)* quien sostenía:

---

<sup>121</sup> Psicólogo, Universidad de la República, Facultad de Psicología. [ezeucougn@gmail.com](mailto:ezeucougn@gmail.com)

<sup>122</sup> Psicóloga, Universidad de la República, Facultad de Psicología. [adrimolas@gmail.com](mailto:adrimolas@gmail.com)

<sup>123</sup> Educador Social, Montevideo, Uruguay, IFES-CFE. [zelmarlucas@gmail.com](mailto:zelmarlucas@gmail.com)

<sup>124</sup> Educador Social, Montevideo, Uruguay, IFES-CFE. [guillermomoreiraparodi@gmail.com](mailto:guillermomoreiraparodi@gmail.com)

<sup>125</sup> Director punta de Rieles-INR, Montevideo, Uruguay. [luisparodis@gmail.com](mailto:luisparodis@gmail.com)

<sup>126</sup> Educadora Social, Montevideo, Uruguay, IFES-CFE. [lolapastore@gmail.com](mailto:lolapastore@gmail.com)

<sup>127</sup> Doctora en Ciencias Sociales, Docente de la Universidad de la República. [mabela.ruiz@gmail.com](mailto:mabela.ruiz@gmail.com)

*“Nuestra meta es que una organización de conjunto pueda tener en cuenta un vector de singularidad. Cada usuario debe ser contemplado en su personalidad, de la manera más singular de los cual surge una suerte de paradoja: poner en prácticas sistemas colectivos y, al mismo tiempo preservar la dimensión de singularidad de cada uno.*

*Disponer de muchas cosas dispersas ... Es a partir de esta diversidad, de esta heterogeneidad de cosas, que cada uno puede elegir orientarse en lo que le gusta.*

*Suma de “azares objetivos”, de objetos de todo tipo para que cada uno pueda restituirse.*

*Nuestro trabajo concreto debía poder aprovecharse de las pequeñas cosas, de los pequeños detalles, de los pequeños signos.*

*En la actualidad, todavía es muy importante intentar formular algo un poco más concreto respecto de las posibilidades de hacer sistemas colectivos en los que se pueda vivir de una manera personalizada. Ese es el fondo del problema, en apariencia muy simple. (p. 17, 18, 9 y 20)*

Orbitar la obra de Fernand Deligny colectivamente, nos permite ir creando nuestra propia telaraña. Estas líneas solamente dan cuenta de cómo en un nuevo siglo, en un tiempo y coordenadas lejanas, el legado del autor resuena en cada uno de nosotros y en todos a la vez. F. Deligny se ha convertido en un menudo compañero, terco, obstinado. Su presencia es su legado, discutimos con él y le damos vida a nuestros trayectos a la vez que renovamos los suyos con nuestra inquietudes, no todo está resuelto ni lo estuvo nunca, ni creemos que lo vaya a estar. Es necesario rumiar colectivamente en tiempos donde la productividad, el individualismo y el exitismo son las principales señas. Perder el tiempo, darnos tiempo, disfrutar y formarnos en el *entre* que sostenemos cuando nos encontramos.

Una lectura incómoda e interpelante. Leemos en voz alta, nos exponemos y exponemos esas virutas que nos comparte. Quedamos un rato en silencio y cada quien va describiendo algo de lo que esas virutas producen, cómo resuenan y con qué otras virutas se enredan.

El primer movimiento necesario lo encontramos en el infinitivo *descrear* que según *Deligny* es:

*esquivar las creencias y sobre todo las más extendidas, o crear algo distinto a lo que tiene lugar. (2021, p.27)*

Nos encontramos habitualmente con la ficción de lo acabado, posiciones arrogantes que desde los campos disciplinares lo quieren saber/conquistar todo. El encuentro con los textos, imágenes y producción de *Deligny* nos interpela y conduce a pensar en la esencia o lo esencial de nuestros trabajos cotidianos, algo que pensábamos que teníamos en nuestros andares. Poner en juego lo que sabemos/somos en la actualidad como educadores, docentes, psicólogos, investigadores no supone tener respuestas acabadas, cerradas, ¿de qué se tratan nuestros oficios en la actualidad, de qué están hechos: gestos, palabras, silencios...saberes, experiencias?

¿Producir lo humano? ¿Asilar la otredad? ¿Habitar un mundo común? ¿Pelear contra toda lógica reduccionista de la experiencia humana? ¿Revelarnos frente a toda normalización? ¿Cómo se hace algo de esto en los tiempos que corren?

Estas indagaciones tienen un comienzo común en algo así como un estado de desorientación, de incomodidad o incluso de malestar. La visualización de este agujero en la experiencia profesional de la tarea es un primer paso para poner en marcha el deseo de buscar nuevas formas, nuevos modos de pensar y hacer con los otros una tarea más humanizada. Esta fue nuestra segunda tentativa.

Asilar, nos dice *Deligny*, es un infinitivo primordial sin el cual lo humano difícilmente tenga lugar. Tiene que ver con el encuentro y el cuidado. Es la virtud de construir espacios para habitar con otros que no están ya definidos de antemano ni de los que se espere algo particular. Sin exigencias, sin contrapartidas.

Dicho esto, debemos explicitar que esta tentativa convocada por la lectura colectiva y la pasión por el oficio de las y los trabajadores de lo social que habitamos este círculo se ha ido conformado como un modo de asilar-nos. Asilarnos para leerlo en clave de un

estudio que nos llama a transformar nuestra relación con el mundo de formas imprevisibles, si es que esto es posible. Dice nuestro compañero *Deligny (2021)* que:

*Mientras que materner solo dura un cierto tiempo (...), asilar, que podría entenderse como preparar refugio conforme a las necesidades primordiales de los pequeños recientes o por venir, le hace falta al individuo cualquiera sea su edad.* (p. 64)

Estar entre, entrar al entre, enredarnos entre varios en este círculo de estudio. Y salirnos de ese entre, entrar a otro entre sí es necesidad. Asilar es el infinitivo fundador de nuestro círculo que es de estudios y “cuyo ejecutante es el todos-y-cada-uno”. Un refugio para los nuevos y para los viejos.

¿Y qué pasa con los académicos? ¿Están necesitados, hoy, de asilos? ¿asilo que sienten el todos-y-cada-uno? Nuestro compañero dice que “lo que sucede a veces es que en lo peor de la aventura, se encuentra esa zona de tranquilidad benéfica que uno habría esperado del hogar apacible perturbado incesantemente por enfrentamientos tácitos y tumultuosos”. Asilarnos se convirtió así, en nuestra tercera tentativa.

Nos tiramos a habitarlo, a aislarnos para producir algo. Movimiento y manantial, agua que se desliza y atrae a la vez que fuente. Si no existieran los muros y murallas de la academia, este círculo no existiría. Pero Deligny nos habilitó a decir “eso yo no lo dije”, “eso nosotros no lo dijimos”. Hay que volver a partir de cero y seguir indicios.

Según otro compañero, Jorge Larrosa, aprender se relaciona con apresar, con predación y con depredación (*Larrosa, 2020*). Este círculo de estudios no es para aprender, sino para ser libre y ser libre de ser humano...no marsopa. No nos juntamos allí a aprender sino a estudiar, otro infinitivo. La palabra estudio tiene que ver con estupor, con estupefacción, con el asombro, con el pasmo y con la admiración.

Todas esas sensaciones nos acompañaron durante las lecturas de los textos de Deligny, quien nos arrincona en nuestra función como trabajadoras y trabajadores de lo social. Nos recuerda a lo normalizado y nuestra función normalizadora. Este tránsito nos llevó a trazar y escribir algunas interrogantes que nos hagan cuestionar nuestras prácticas en torno al proyecto pensado, lo humano y lo innato, la ocasión y la circunstancia. ¿Se elimina el deseo innato cuando se convierte en proyecto pensado?

Encontramos algunos indicios en la red arácnida. La **red** es un concepto fuerte con el cual Deligny propone repensar la existencia y sus modos. En nuestro país en los años 90 asistimos a la consolidación de discursos que pretenden institucionalizar la red como una suerte de estrategia organizativa de los servicios en territorio. Nada tiene que ver este concepto con lo que nos invita Deligny a pensar. Nos propusimos pensar la red singular como lo que subjetiviza, como aquello que no se crea ni se destruye por la voluntad de un tercero sino que desaparece por necesidad y aparece allí donde se hace necesario en tanto es un movimiento vital no programado.

La red como estrategia de trabajo está simbólicamente saturada, desbordada de sentidos y tareas, algo que Deligny llama la sobrecarga. Además, la reflexión sobre nuestras experiencias profesionales nos dice que las redes territoriales se acercan más a la metáfora de red de pesca, que atrapan a las personas y trata de contenerlas en ella, que a la red en tanto lugar con capacidad de asilar y producir lo humano. La función práctica de los educadores y de los acompañantes queda vulgarizada, minimizada. ¿Se antepone la utilidad? Nada más alejado del pensamiento Deligniano.

Deligny crea una madriguera y túnel en estado de semi-domesticidad. Una esfera de aparición, diría *Gabriel Gatti (2022)*, para sujetos desaparecidos: aquellos que *son producto de un abandono por goteo, de una catástrofe general que borra o no deja entrar a muchos en los marcos que nos permiten reconocernos como sujetos (p. 40)*

Por ahí, por allá y en todos lados nos encontramos con algo paradójico, y nos recordamos que la función primaria de una paradoja es hacernos pensar, repensar lo pensado, habilitar nuevos modos de pensarnos y pensar nuestros trabajos cotidianos. Dice *F. Deligny (2021)*, *Mi proyecto de respaldarte no es romperte la espalda ni tomarte por un fusil.(p.72)*

*Al acecho de indicios, así estamos y seguiremos en busca de esos signos de paso...*

Ya no somos los mismos que ayer, esta experiencia de lectura compartida nos nutre, afecta y transforma en nuestros andares cotidianos, nos juntamos en un círculo y devenimos espiral. Denso cual rabo de nube en movimiento que no puede detenerse, torbellino que al pasar destruye y convoca a construir. Aquellos arácnidos que tejían las telas circulares eran los más arcaicos y provenían de un único origen, fueron mutando, nuestro tejer colectivo está en movimiento, es dinámico, reconoce nuestros diversos

orígenes y trayectos, no se aferra a ninguna idea inicial salvo la de construir una experiencia de asilar-nos. Algo está en movimiento.

## Bibliografía

Bárcena, F; López, M. y Larrosa, J. (2020) *Elogio del estudio*. Miño y Dávila Editores.

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

Deligny, F. (2021). *Cartas a un trabajador social*. Cactus.

Gatti, G. (2022). *Desaparecidos. Cartografías del abandono*. Editorial Turner.

Oury, J. (2017). *Lo colectivo. El Seminario de Saint- Anne*. Colección Schreber. Xoroi Ediciones. Traducción Juan Zabala. Ediciones Pensódromo SRL. (2da edición 2020).

## CAPÍTULO IX. ADVERTIR LO SINGULAR

IX.I El advertir singular y la demanda de Centrar, Educar y Terapeutizar. Francisco Giansanti<sup>128</sup>, Rocío Muñoz<sup>129</sup>, Rodrigo Di Cosco<sup>130</sup>, Silvina Guala<sup>131</sup> y Mariel Chaperó<sup>132</sup>.

Descripción institucional: marco legal, disputas, contextos

*Casa Azul* es un Centro Educativo Terapéutico (en adelante: CET) que funciona en la ciudad de Rosario, enmarcado como tal dentro de los alcances de la *Modificación del Marco Básico de organización y funcionamiento de prestaciones y establecimientos de Atención a Personas con discapacidad* (Resolución 1328/2006), y alineado con las legislaciones internacionales y nacionales vigentes en materia de derechos de las personas con discapacidad. Nos referimos con esto último a los principios de la *Convención Sobre los Derechos de las Personas Con Discapacidad* (ONU, 2006), ratificados en nuestro país a través de la sanción de la *Convención Sobre Los Derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo* (Ley 26.378, 2008).

Con respecto al marco básico que regula el funcionamiento de los CET -así como de otras instituciones dedicadas al abordaje de la discapacidad-, el mismo establece:

---

<sup>128</sup> Estudiante de la carrera de Psicología, Facultad de Psicología, UNR. Coordinador de talleres en Centro Educativo Terapéutico "Casa Azul". Acompañante Terapéutico. [franciscogiansanti@gmail.com](mailto:franciscogiansanti@gmail.com)

<sup>129</sup> Estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad del Gran Rosario. Diplomatura en Pedagogía Montessori e intervenciones Psicopedagógicas, UAI. Cursante de la Diplomatura en Acompañamiento Terapéutico y Salud Mental, UNR. Miembro del Equipo Básico del Centro Educativo Terapéutico "Casa Azul". [munozmrocio@gmail.com](mailto:munozmrocio@gmail.com)

<sup>130</sup> Psicólogo egresado de la Facultad de Psicología, UNR. Especialista en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria (Fpsico, UNR). Jefe de trabajos prácticos en la cátedra Psicología de la carrera de Psicología (Fpsico, UNR). Codirector del Centro de Estudios en Discapacidad e Interdiscursividad (Fpsico, UNR). Director del Centro Educativo Terapéutico "Casa Azul". [rodrigo.dicosco@gmail.com](mailto:rodrigo.dicosco@gmail.com)

<sup>131</sup> Fonoaudióloga egresada de la Facultad de Ciencias Médicas, UNR. Gestora Cultural. Poeta. Miembro del Equipo Básico del Centro Educativo Terapéutico "Casa Azul". [silvinaelenaguala@gmail.com](mailto:silvinaelenaguala@gmail.com)

<sup>132</sup> Psicóloga egresada de la Facultad de Psicología, UNR. Profesora en Psicología (Fpsico, UNR). Doctora en Psicología (Fpsico, UNR). Jefa de trabajos prácticos en la cátedra Psicología de la carrera de Psicología (Fpsico, UNR). Directora del Centro de Estudios en Discapacidad e Interdiscursividad (Fpsico, UNR). Fundadora de "Casa Azul" y directora de su Servicio de Apoyo a la Integración Escolar. [marielchapero@hotmail.com](mailto:marielchapero@hotmail.com)



Se entiende por Centro Educativo Terapéutico a aquel que tiene por objetivo la incorporación de conocimientos y aprendizajes a través de enfoques, metodologías y técnicas de carácter terapéutico. (...). Fundamentalmente se benefician del mismo personas con discapacidad mental (psicóticos, autistas), lesionados neurológicos, parálisis cerebrales, multidiscapacitados, etc., es decir, todas aquellas personas con discapacidad que tienen trastornos en la comunicación, en la percepción o en la afectividad y no pueden incorporar conocimientos y aprendizajes sin un encuadre terapéutico. (Resolución 1328/2006, 4.7.1)

Como puede observarse, los objetivos de *incorporación de conocimientos y aprendizajes* a través de enfoques extraídos de *metodologías terapéuticas*, constituyen el eje central que diagrama la oferta social en cuyo cauce navegamos. En el caso de nuestra institución, la heterogeneidad diagnóstica se entrecruza con la heterogeneidad interdisciplinaria de quienes formamos parte de ella: Psicología, Psicopedagogía, Fonoaudiología, Kinesiología, Trabajo Social, Terapia Ocupacional, pero también Educación Física, Teatro, Danza y Música. La propuesta general se ordena a partir del trabajo grupal de los talleres, que funcionan diariamente a jornada simple (4 horas) durante la mañana y en los cuales se desarrollan diversas propuestas relativas a los quehaceres de la vida cotidiana, la relación con el territorio, y el movimiento de la creación lúdica en su amplio espectro.

Dentro de los modos de trabajo que nos damos, hemos de reconocer que la meta establecida de *incorporación de conocimientos y aprendizajes* resulta hasta cierto punto objeto de lo que podría llamarse un *descentramiento calculado*. Ello, en el intento de sobrevivir tanto a las exigencias relativas a los requerimientos formales de la educación, como a las montañas de papeles e *informes de evolución* ordenados trimestral y semestralmente por las obras sociales que cubren a regañadientes las prestaciones, y no menos importante, las demandas de las familias que piden con urgencia una garantía de porvenir en la vida de sus hijos. Se insiste en el tratamiento de las llamadas *conductas agresivas*, la rectificación de la *mala actitud* o la *desconexión*, el aprendizaje de *conductas higiénicas normales*, así como de hábitos relativos a los modos establecidos de funcionamiento doméstico y social: “Que hable”, “que se siente a la mesa”, “que no se encierre durante horas a oscuras en su habitación”, “que no grite”, “que no se desnude”, incluso: “que aprenda a escribir (al menos los trazos de su nombre)”. El recurrente fantasma del “cuando ya no estemos” -esbozado por los padres-, agrega un componente trágico y angustioso en la tonalidad de las demandas diarias

que se dirigen a la institución, acompañado de ideas que se formulan como bálsamos desesperados para un futuro que se percibe incierto: “Que por lo menos pueda trabajar algún día de repositor en un supermercado, o algo así”. La figura de este último ejemplo resulta llamativamente reiterada, extraño Edén el de un trabajo precarizado que no alcanza a nadie para vivir dignamente.

Intentar una cruzada heroica y abierta dirigida a rechazar de plano estos pedidos, sin acompañarlos o elaborarlos, sería bordear la crueldad, e incluso la ilegalidad, pues así está establecido y diagramado el objetivo de nuestros quehaceres. No resulta extraño entonces que en la actualidad gane el pulso la proliferación de propuestas pragmáticas orientadas desde las terapias cognitivo-comportamentales, centradas en las viejas consignas de *reeducción, adaptación y funcionalidad* (Chapero, 2020). El eterno concepto en disputa aquí no es otro que el de *autonomía*. Paradójica noción en nuestro campo, parecería que *con él no alcanza, pero sin él no se puede*. La disputa por su sentido ha tenido históricamente entre sus actores más destacados al discurso psicoanalítico lacaniano, que de su pleno rechazo se ha visto obligado a intentar resignificarlo. Obvia decir que también sería preciso resignificar la propuesta lacaniana. Conceptos como los de deseo, goce, significante y transferencia, constituyen los arietes de combate en este campo, que, a un francés reconocido se le ha dado por nombrar: *la batalla del autismo*. Curiosa fórmula, proclive a desplazarse en *batalla por el autismo* (¿y qué disciplina se lo quedará finalmente?). Un par escolar suyo agrega: *¡Escuchen a los autistas!*, cuando sabemos que gran parte de ellos no hablan. *¡Inconcebible! Deben hablar, ¿no? Deben estar haciéndolo, sin dudas, solo que lo hacen en su modo singularísimo, silencioso, mudo, ¿no?*

Desde el psicoanálisis debemos revisar nuestras cuentas, la apuesta por escuchar a quien no habla puede ser una estrategia válida, pero también puede devenir en la imposición discrecional del: *lo que está diciendo es que...* Es del *ser*, es del *debe ser*, es de escuchar, y también, de estorbar. Jugando con Roberto Arlt, podría decirse que Fernand Deligny ha resultado un verdadero *cross a la mandíbula* para nuestros sobreentendidos *psi*, pero sin necesidad de evocar ninguna prepotencia. ¿Acaso no resulta una suerte de injuria para los psicoanalistas la negación del estatuto de sujeto en los autistas y psicóticos?, ¿leer en Lacan a estos últimos *fuera de discurso*? La deslenguajización de estos *estares* y *seres* se nos figura un perjuicio, una quita de derechos, desconociendo que el estatuto de sujeto en Lacan no se confunde con el de sujeto de derecho. Y allí hacemos entrar a Deligny, que se sentía traducido, parasitado

sutilmente en un juego de prestidigitación por los términos psicoanalíticos. Y ahí tenemos la aparición de los conceptos que nos producen horror: naturaleza, especie, herencia.

El sujeto es el derecho inalienable; la singularidad, el bien mayor. Bien entendido, no es más que la exacerbación de lo que la modernidad ha largado al mundo como su pequeño monstruo: el individuo. De donde viene el individualismo. De donde viene el mérito. A donde se encienden siempre los hornos y se encubren los calabozos preparados para *los anormales*. El sujeto ni siquiera es eso en Lacan, pues lo que éste designa no es más que el intervalo entre dos significantes. Pero ese es otro *asunto*, para otras discusiones, buscaremos no parasitar aquí. El sujeto de derecho es otra cosa, el sujeto de derecha también. Ante esto, en Deligny (2015) encontramos *la advertencia* de la que participa *el ser en infinitivo*, librado del agobio del *ser consciente de ser*. ver-rever-prever... actuar, o tal vez no, en todo caso sobrevivir -que no es otra cosa sino continuar el trazo arabesco de la vida.

Centrar, Educar y Terapeutizar, re imaginan a su manera, desde la modalidad institucional de la que formamos parte, el Centro Educativo Terapéutico, los riesgos de aquellos tres imposibles señalados por Freud (1991) en su *Análisis terminable e interminable*: gobernar, educar y analizar. Tres demandas que no solo se imponen en el marco institucional, sino que a la vez se encuentran internalizadas en cada uno de los que formamos parte de ella, en función de nuestra pertenencia de clase, familiar y disciplinar.

## De lo arácnido ante la sobrecarga de la Demanda

La lectura de *Lo Arácnido* plantea incomodidades varias para quienes formamos parte de un CET. En tanto *proyecto pensado* que otorga un lugar para la discapacidad, nos encontramos con la *desviación* de lo que culturalmente se espera de un ciudadano hijo normal, creciendo derecho. Esto hace referencia al citado marco legal y a las demandas de centrar, educar y terapeutizar; pero también, al estado, las familias y el sentido común.

*Siempre hay, en algún lugar no se sabe dónde, una Corte Suprema que vela por los derechos; donde se ve en cierto modo el reverso del derecho; si, so pretexto*

*de querer, y “autistas” como son, tienen derecho al proyecto pensado, basta con que no tengan la práctica adquirida del proyecto pensado para que los abrume con ese proyecto y los condene a una semejabilidad -una identidad- tanto más pesada cuanto que es ficticia.* (Deligny, 2015, p.39)

En lo concreto de nuestra práctica se abre la pregunta por la posibilidad de emergencia de lo arácnido ¿Cómo pensar lo arácnido siendo que partimos de una propuesta de taller, que, si bien no funciona tan estructurada como una propuesta curricular, contempla objetivos e ideales pensados desde cada disciplina? En este punto, hemos adelantado que el proyecto pensado comienza en el marco legal, atraviesa nuestras formaciones y también el modo de vida de nosotros *los llamados normales*, convocados a aportar un saber para *mejorar* la calidad de vida de estos pibes y pibas. A tal punto es el extravío respecto de lo arácnido, tanto se fuga, aunque, sin embargo, acontece. Y ahí está la magia.

Hagamos entonces el ejercicio inverso. En lugar de pensar la *deconstrucción* del proyecto pensado hacia la emergencia de lo arácnido, pensar en cómo y cuándo se tejen las redes y qué tienen para enseñarnos. Desde ya, la paciencia, comprender que la temporalidad del encuentro no es nunca la nuestra, la de nuestra neurosis ni la de los ideales que en estos pibes y pibas ya fallaron. La noción de tiempo, no como duración sino reiteración en la discontinuidad, funciona aquí como el *topos* de Deligny en tanto hace espacio común en los cruces cotidianos, con sus consecuentes ritos y dinámicas no prefijadas, que escanden el día a día institucional. Es inevitable preguntarnos qué lugar ocupamos en el tejido de redes quienes trabajamos en el CET. Para comenzar a responder la pregunta, el registro de las situaciones que participan con el modo arácnido, cuando parecen esbozar su tela, son casi siempre movilizadas por los pibes entre ellos, “de lo arácnido uno nunca sabe si trama o si solo es ser tramado” (Deligny, 2015, p. 26): El pensado *agresivo* acariciando cuando esperábamos un golpe, la *desconectada* haciendo circular un objeto que le llegó por casualidad, la *infante palomita* de 20 años mandando o esperando una carta de amor. Y en este intento detectivesco de rastrear estas redes, percibimos un factor que casi siempre está presente: la sorpresa de nosotros que observamos. Aquí también, el *maestro mayor de obras* resulta ahuyentado, pues la trama se trama sola, cuando encuentra un espacio propicio *donde advienen unos actuar que pueden sorprender, resultando nuestros proyectos refractados en secuencias dispares, quebradas* (p. 193). Esta condición, indica

de forma muy potente que todo el proyecto pensado y la violencia de interpretaciones que somos capaces de ejercer pueden ser fácilmente puestas en el banquillo.

Más allá de la interdisciplina, algo del discurso psicoanalítico se cuela y se impone. Singularmente, en la formación académica de la carrera de Psicología, la discapacidad es un campo tullido, casi inexistente, marginal. Y en épocas de visibilización, la marginalidad ofrece un vacío en el proyecto pensado que podemos vivir como desamparo o conquistar como encuentro con los pares que practican al lado nuestro. Y lo vivimos como ambas cosas, pero interesa aquí indagar en la riqueza del intercambio, para no olvidar, como advierte el Pity Alvarez, lo artesanal, y que la galera se moje con un poco de intempestiva lluvia. Entonces la práctica se hace artesanía y oficio en el intercambio y en el moldeo de las intervenciones que pretenden no intervenir. De aquí la precisión de ese ofrecer *asilo*, y tal vez, ¿por qué no? devenir incluso *paredes*, paredes contingentes que ofrecen esquinas de las que se agarre la araña para tejer, paredes por el silencio o la resonancia que ofrecen, por el coto a la demasía de estímulos artificiosos que caracterizan a nuestra contemporaneidad. Ampliando, paredes que velan por el placer, que no lo impiden, lo soportan, y que, con gran esfuerzo, se abstienen de escribirse con consignas y conclusiones apresuradas.

No olvidamos tampoco, que en nuestras instituciones se alienta a *perseguir el deseo* como ese diamante en bruto a pulir: así nos tenemos, intentando develar qué canciones le gustan a ese pibe, aunque nunca haya bailado la misma dos veces; nos devanamos los sesos queriendo saber qué les gusta, cuando tal vez la respuesta no tenga traducción a nuestro esquema de símbolos que forman palabras. Entonces, cuando Deligny despoja al autista del peso de un *querer* (intencionalidad pensada en la linealidad de una *historia del sujeto*), nos despoja también a nosotros de la carga del Saber-qué-hacer. Cabría preguntarnos qué queda luego del despojo, ¿la propia aproximación a nuestra animalidad?, ¿un común de lo humano donde las cosas puedan ocurrir sin la maquinaria de la interpretación aplastando lo sentido por aportar sentido? En una de esas, la posición deligniana del *descrear* pueda orientarnos a *esquivar las creencias y [...] y/o crear algo distinto a lo que tiene lugar* (Deligny, 2015, p. 172).

## De la *complicidad imposible* a la *connivencia* de las *asociaciones ilícitas*

*He allí entonces el ser autista vuelto peregrino, palabra que quería decir extranjero antes de querer decir viajero.*

*¿Extranjero, el ser autista? Es lo mínimo que uno puede decir; lo mínimo y quizá lo mejor.*

*¿Pero puede ser que un extranjero lo sea hasta tal punto de no experimentar ninguna atracción por nuestra voz y que, al no hacer uso alguna de la suya, nos deje, en lo que a él respecta, despojados del uso de la nuestra? Las voces que nosotros no podemos dar ¿vamos a usarlas para interpretar al extranjero? Pero el extranjero no es una lengua. (Deligny, 2015, p.225)*

Leyendo otras voces, Saer nos recuerda que no importa cómo se llame la ciudad en la que se esté, se está siempre en la tierra natal y esa tierra es la lengua. Voz omitida entonces la del autista, extranjero de todas las lenguas, extranjero del mundo. ¿Qué voz falla en el extranjero? Con su voz emite una gran variedad de sonidos, la falla omite entonces la palabra. ¿De qué sirve pues interpretar con palabras al ser autista?

*Escribe Quignard (2022): Todos los que hablan apagan la luz (p. 50), lo hace en El nombre en la punta de la lengua, cuento en el que los protagonistas han de recordar un nombre para alejar al diablo. La capacidad de nombrar, parece, nos alejaría de aquello a lo que tememos, sosteniendo la ilusión de estar a salvo. Pero nada nos salva de la intemperie a la que somos arrojados. Dice Paulhan (2009): Cuando persigo el lenguaje, este se me escabulle; cuando cesó de buscarlo, este me acedia (p. 148)*

¿Tendremos en común el mismo miedo? ¿Serán nuestras palabras y sus silencios un modo de exorcizarlo? Entre nuestro refugio de palabras que arman teorías, supuestos e intenciones, y el destinatario, que se aparta de las mismas, hay una Torre de Babel en acto, génesis de un desencuentro.

*Pero la desinteligencia, la confusión, el dardo del equívoco y del doble sentido, la rumia obsesionante de las palabras que aparecen como bloques inertes, persiste a lo largo de toda la vida del sujeto. [...] “Dios” es el nombre con el que nombramos -mal nombramos, ocultamos- la lengua maldita e incomprensible de lo Otro. (Ritvo, 2022, p. 140).*

Hubo un psicoanalista, de los viejos, viejos tiempos, llamado Sandor Ferenczi, que puso a consideración el problema de la *confusión de lenguas entre los adultos y el niño*. La tesis era sencilla, freudiana, y a su vez polémica en ese mismo campo. De reafirmar la *diferencia entre las gratificaciones eróticas infantiles y el amor, impregnado de odio, del partenaire adulto* (Ferenczi, 2009, p. 176), el autor pasa a señalar lo que ocurre cuando los adultos *sienten erróneamente el juego del niño como si se tratara de deseos de una persona sexualmente madura* (p. 170). Malentendido de consecuencias trágicas, por cuanto el orden infantil resulta arrasado por una irrupción cargada de componentes que le resultan radicalmente heterogéneos. Pensamos acaso, si en el caso que nos convoca aquí, otra confusión de lenguas, igual de violenta, lleva también a una forma de *abuso*. Confusión aún más radical, puesto que se da en la imposición misma de las condiciones del habla al autista, quien no cesa de resentirse contra su ruido. Imponer la propia lengua al otro, cuya lengua los ratones han arrancado para despedazarla en los agujeros oscuros de intrincadas tuberías, rincones y agujeros. Recordemos que la llamada *comprensión*, ese abrazo del signo, *solo existe a partir de un abuso de significación* (Deligny, 2015, p. 168).

El autista no resulta indiferente a ese abuso de la lengua, responde con su sufrimiento mudo a esa locura de la interpretación. ¿Ofrece resistencia? Tal vez. Ese sería entonces el lugar del acto de supervivencia. Nuevamente la confusión de lenguas, que es aquí más bien *fundir* al autista *con* la lengua: “busca enloquecernos”, “lo hace a propósito...”. ¿Qué es tirar del pelo de las compañeras?, ¿es lo que conocemos como agresividad? ¿Qué es desnudarse en público y tocarse?, ¿es lo que llamamos sexualidad? *Es...Es*, ¿qué es cagar en el piso del baño? Aclaremos, de ningún modo quedamos por fuera de estas discusiones. Motivo de frenar, luego de escuchar cómo las mismas quejas se repiten una y otra vez, irresolubles, en nuestras reuniones de equipo, ateneos clínicos, y demases. Nos alcanza siempre la desesperación por hallar un punto de complicidad, una vía de ingreso a ese torbellino errático e impredecible.

Pero acaso, la búsqueda de complicidad, ¿no es ese malentendido de creerse asentados sobre el mismo campo del signo y sus sobreentendidos? Pero, además, ¿complicidad en perjuicio de qué o quién? Apostaremos: en perjuicio de aquellos gestos que no se inscriben como signos de un entramado simbólico, de intercambios amorosos o agresivos que se significan en lo que Deligny (2015) sitúa como las atribuciones del *Ser subjetivo* (p. 219). En perjuicio entonces, de esos gestos mínimos que pueden promover o no, según las circunstancias, acercamientos o distancias, advertencias que lleven a un

actuar habitado y encantado por ese extraño campo de la autoconservación y la supervivencia. ¿Por qué seguir degradando estos términos? Como señala Alejandro Kaufman (2010)

*El sobreviviente -en cuanto lo paradigmático de la figura- es primero y antes que nada quien estuvo destinado al exterminio. El sobreviviente ofrece testimonio sobre el suceso con su sola existencia, y sienta las perspectivas de la vida tal como puede tener lugar después del exterminio. El crimen contra la humanidad es aquello a lo que el sobreviviente ha sobrevivido (p. 76)*

Imaginando a Deligny, podríamos decir, el autista es sobreviviente de un proyecto de exterminio de la especie, de lo común en su contingente conveniencia. Durante la última dictadura cívico-militar hubo una figura que se utilizó para centrar la persecución de los encuentros clandestinos, improvisados, furtivos: asociaciones ilícitas. La calificación de sobrevivientes para quienes han quedado no es trivial. Sobrevivientes de un proyecto pensado de exterminio, de centramiento de descarriados (en centros clandestinos de detención), de educación de díscolos, de cura de enfermos. *Ilícito* es, según la primera definición que aparece googleando:

*Que no está de acuerdo con la razón o con lo que se considera justo o razonable". Esto es, no hay acuerdo con la razón. Nos basta. Lo justo, lo razonable, lo especular de la comprensión que obtura las líneas de errancia con la ranciedad de la normativización; que hace de las estereotipias, estereotipos o tipitos, campo del su-puesto que arrasa con el topos dispuesto a lo refractario (Deligny, 2015, p. 166).*

Proponemos, o robamos entonces, la noción de **asociación ilícita**, para evocar lo fuera de acuerdo que promueve la connivencia, tan provisoria como crucial, de lo común. Sabido es el corto alcance de los intentos de reprensión de esas asociaciones ilícitas. En la otra cara del asunto, el riesgo es procurar sistematizar (tallerizar) los inventos que surgen de las mismas. *La red no es hacer; está desprovista de todo para, y todo exceso de para la hace trizas en el momento mismo en que se le deposita la sobrecarga del proyecto* (Deligny, 2015, p. 28). Eso que parece *funcionar*, tentación abierta a volverlo técnica, es el indicio casi seguro de que no se sostendrá mucho más. La tecnificación, la rutinización, se vuelve aquí semblanza del gabinete de experimentos.



Sabemos por otra parte, cuáles son los objetos preferentes de la experimentación humana: los animales. Mónica Cragnoli (2010) se pregunta por la paradoja de la cultura experimental moderna: mientras algunos animales son torturados en la prueba de efectividad de medicaciones para humanos... o de cosméticos; otros son objetos de asombro y estudio sobre su grado de inteligencia, o aptitud para el *lenguaje*. El autista también es objeto de experimentación, *conductual*: ¿cómo dominarlo?, ¿cómo disciplinarlo? y *cognitiva*: ¿puede pensar?, ¿puede hablar? En esa línea, la autora indaga en el sesgo animalista de la literatura kafkiana, en esas *cruzas* que esta engendra como verdaderas asociaciones ilícitas entre especies.

*Si lo que existe es caos, y la actitud humana de ordenamiento - desde la ley exacerbada en la burocracia descrita por Kafka- no hace más que incrementar el caos desde la polaridad inversa, tal vez la animalidad sea un buen ámbito para pensar cómo existir en el caos-que-somos" (p. 102)*

Y Kafka nos ofrece lo que *el hombrecito* va en vías de llamar *monstruos*. "El Gregorio Samsa de Kafka no habla, sino que tiene *voz de animal*", "*silba*", "*resopla, o pía*" (Cragnoli, 2010, p. 105). El presunto monstruo, en su hibridez, funde lo que el adulto llama lenguaje en una vociferación que no se distingue del chillido de ciertos animales (¿no hay acaso un síndrome que ha sido llamado *cri-du-chat*?). Algo de esto nos resuena íntimamente. Si el lenguaje es la seña de la victoria del ser humano sobre la animalidad, ello supone, como señala la autora, "poder sacrificar lo vital en uno mismo y en los otros (el orden de la vida social así lo exige)" (p. 105). El lugar *insignificante* dado al animal, respondería entonces a su *fuera de sentido*. En nuestro asunto, no deberíamos olvidar que el modelo de prescindencia aún coexiste junto al rehabilitador, y hasta el día de hoy moviliza el fantasma de la eugenesia de esos *discapacitados insignificantes*.

### Todo muy lindo, pero...

Está bien dicho: *todo muy lindo, pero...*, ¿no es acaso lo que profieren las voces que a veces incluso, en vez de provenir de afuera, suenan en nuestras propias cabezas? Cabezas profesionales, cabezas de familia. Y es que no dejamos de ser una institución que debe rendir cuentas y padecer largos y tortuosos procesos de categorización y habilitación cada 5 años. Somos calificados, y ello incide directamente en nuestras formas de sustento material, necesarias para mantener una estructura institucional

que, aunque pequeña, es bastante grande. *Dar cuenta* es siempre también el filo de la posición ante la demanda que recibimos desde las familias. Se exigen avances, cambios notorios, progreso. Toda apuesta se establece sobre el riesgo de perder la posibilidad de continuar dando asilo a un *concurrente*, de cortar de raíz los tejidos y trayectos arrumados precaria pero persistentemente en los rincones de la tópica institucional, y del barrio donde nos emplazamos. No obstante, esto no es un mero *llamado a la realidad*, un *poner los pies sobre la tierra*, siempre nos encontramos allí, más o menos embarrados. La cuestión es, ¿cómo y con qué astucia moverse en el contraflujo aplastante de los estándares?

Puede que, el punto central sea, como hemos señalado, el del trabajo con estas familias. Una posición clásica en nuestro campo es la culpabilización de las mismas: “no hacen lo que deberían”, “no dan lugar al deseo de sus hijos”, y una larga lista de etc. El psicoanálisis en sí corre con esta larga y pesada hipoteca encima. Es obvio que muchas de estas familias llegan montadas en sus propias historias, vivencias y fantasmas. Atosigadas por años de convivir con quien no se sabe qué hacer ni qué esperar. Tampoco es cuestión de dar rienda suelta a la empatía y la conmiseración (recordamos con Deligny, *no se trata de amarlos, sino de ayudarlos*). Alojjar, ofrecer una disponibilidad, es acompañar un trayecto abierto a la advertencia de trayectos hasta el momento ignorados. De manera activa, se trata de construir lo habitable, esto es, el hábitat, indispensable para lo arácnido en esas islas que se llaman casas y otros barrios, los cuales quedan fuera de la institución.

Desde las tempranas experiencias de la psicología de grupos es reconocido el lugar que se le otorga al loco, al deficiente, al ausente, como chivo expiatorio de los males de un mundo encarnado en lo familiar. El loco, el deficiente, el ausente, no se presenta como el buen hombrecito neurótico, que se somete a las órdenes del Otro por el amor que espera como recompensa -o, como señalaba Winnicott (1990), deviene delincuente para reclamar de la manera más desesperada una respuesta que remede las marcas de la privación afectiva. Esto es lo que tempranamente, Ferenczi (2009), llamó *terrorismo del sufrimiento* como medio de dominación del niño.

*Además del amor apasionado y del apasionado castigo existe una tercera manera de atar a un niño -sin remedio- a un adulto. Es la del terrorismo del sufrimiento. Los niños sienten la compulsión a enmendar todo trastorno que se registra en la familia, a cargar, por así decir, sobre sus tiernas espaldas, el peso*

*de todos los demás; esto, por supuesto, no por simples razones de altruismo, sino a objeto de volver a disfrutar de la alegría perdida y el cuidado y la atención que la acompañan. Una madre que se queja de sus constantes desdichas puede hacer de su hijo o hija, para toda la vida, una especie de enfermera, es decir, una madre sustituta, sin tener en cuenta para ello los verdaderos intereses de la criatura. (p. 175)*

La potencia adoctrinante del terrorismo del sufrimiento, que Ferenczi elabora en el campo de la neurosis, ¿cómo pensarla en el campo de esos incorregibles autistas, downs, psicóticos, y la creciente batería de siglas que marcan y nombran? Puesto que allí, las formas de disciplinamiento, ante la impotencia (o inexistencia) de la demanda/espera de amor, resultan sustituidas por toda una batería de chalecos químicos y asistenciales que procuran la neutralización del espécimen, y fundamentalmente, del incordio del *ver, rever y prever* que llevan al *actuar*.

La familia que sufre porque ve interrumpida su vida social por no poder llevar consigo a su hijo a ningún lugar, sin que este despierte las quejas o el murmullo de los presentes; el joven que se resiente a participar de los ritos familiares en sus tiempos y formas; el pibe que puede quedarse mirando la nada durante horas y enciende en los padres el temor de una catatonía. ¿Habremos de enseñarles entonces? Pero acaso, cuando algunos de estos cambios se producen, ¿decrecen las presiones y el desánimo que recaen sobre esos pibes y pibas? ¿No ocurre a veces ese extraño fenómeno en el que vemos intensificarse el rechazo a partir de los llamados *éxitos y progresos*? ¿Qué significa eso que en ocasiones algunos padres aducen, explícita o implícitamente: el haber *bajado los brazos*? ¿Que no esperan nada? La pregunta necesaria sería ¿qué es lo que hay que esperar?

¿Qué esperan de ellos? Y más aún, ¿qué relación guarda esa espera con ese horror de lo indeterminado que acecha y amenaza? Tal vez se trate de liberar la espera de lo que pueda tener de demanda; o quizás, se trate de privilegiar una única demanda, lo factible de querer de un hijo: *vive, como puedas*, que, en definitiva, es lo realizable por todos aquellos que han tomado esa extraña elección en la vida, la de ser padres. Y no es poca cosa coincidir en la vida con un autista, desmoronando la espera del *constructo cultural, novela personal*, apenas ficción si lo llevamos a un extremo. ¿No se siembra de esa difícil manera un *topos*, un lugar, un hábitat para ese resto insoportable del que hablaba Deligny, refractario a los abrazos bienintencionados y asfixiantes de la comprensión?

*Lejos de estar decepcionados, estábamos aliviados. Esa especie de abrazo dejaba su lugar a un respeto que consideramos mejor* (Deligny, 2015, p. 167) Respeto por esas *soleras*, que, como puntos virtuales e inesperados de intersección, reciben el paso de las errancias repetidas y anónimas de lo común, *topos* de los verbos en infinitivo irreflexivos, que viven en el advertir más que en el advertirSE (paciente, hijo, hermano, sujeto).

Entonces, todo muy lindo... ¿pero?, ¿entonces? No contamos con el campo para asilarnos, por estas cercanías allí sólo hay soja, incendios, y en todos los casos propiedad privada. En el terreno político-jurídico actual, se encuentra en proceso la confección de una nueva *Ley Nacional de Discapacidad* que reemplace definitivamente el *Sistema de protección integral de los discapacitados* (Ley 22.431, 1981), sancionado durante la última Dictadura Cívico-Militar de nuestro país. Nueva Ley que refuerce los postulados y principios centrales del llamado Modelo Social en discapacidad, y ayude a desarmar las barreras con las que la sociedad y la cultura, encarnada en sus individuos, arquitecturas e instituciones, impide, deplora y coarta el actuar de la errancia. ¿Habrá margen posible entonces para esas formas particulares de connivencia que no implican la reciprocidad especular de la comprensión?, ¿lugar para las asociaciones ilícitas, improvisadas, puntuales y seguramente evanescentes, insignificantes para todo sentido demasiado seguro de sí mismo, ruidosas, silenciosas, molestas?

Vinciane Despret (2018), quien se ha interesado en los prejuicios que recaen sobre los estudios de la vida animal, y ve en la noción compacta de *instinto* la clave con que se les baja el precio a los actores heterogéneos de las especies, puede aportarnos aquí, desde otra vertiente, algunas de esas *soleras* que marcan sin proponérselo el trayecto de la advertencia. La autora se pregunta, entre otras cosas de interés: *¿Los animales hacen compromisos?* y en otro plano *¿Las bestias conocen los hábitos mundanos?* Si bien el *racconto* de los enfoques experimentales que la autora recorre, la dejan ante el misterio irreductible del campo de la moral en los animales, hay una anotación que parece desmarcarse, brindándonos una experiencia que sentimos cercana. Se trata del juego.

*cuando uno observa atentamente animales jugando, aparece claramente que en el juego ponen en práctica un sentido muy agudo de lo que es justo y de lo que no lo es, de lo que es aceptable y de lo que es objeto de desaprobación, en resumen, de los usos y de los códigos de la moralidad. (p. 85)*

El juego implica un nivel de acuerdo, dinámico y tentativo, donde lo que en otro ámbito se muestra como los instrumentos y expresiones de la depredación cambian su valor performativo, donde los roles pueden ser incluso intercambiados, limitados, puestos al servicio de otro fin, otro humor. Agregamos: otro *acuerdo*, otra forma de *lo justo* (¿lo oportuno?).

*El juego es el paraíso de la homonimia: un gesto que en otros contextos traduce temor, agresión, relación de fuerzas, se reacomoda. Se hace y se rehace de otra manera; ya no significa lo que parece significar. El juego es el sitio de la invención y de la creatividad, el sitio de la metamorfosis de lo mismo en otro, tanto para los seres como para las significaciones. Es el lugar mismo de lo imprevisible, pero siempre según reglas que dirigen esa creatividad y sus ajustes. En suma, de la justicia bajo la gracia de la alegría.* (Despret, 2018, p. 87)

¿Estamos jugando demasiado al borde de la equiparación entre autismo y animalidad? Es muy probable, sabemos que eso está mal visto, salvo en navidad con las propagandas anti pirotecnia. Pero nos sentimos seguros aquí para hacerlo, lugar propicio para esta exploración eto-poética. En todo caso, nos proponemos esta pregunta por la connivencia espontánea del gesto que desencadena un actuar fuera del proyecto, sin compromiso del signo que impone un deber hacer. Apropiándonos de Despret (2018), diríamos: ¿Cómo de suponer la batería de estupideces que nos hemos formado respecto a los autistas?, ¿cómo despertar la curiosidad por sus modos de afectación, sus hábitos, o incluso su errancia en el hábitat que hallan y escrutan minuciosamente?

*Lo que está en juego entonces en este mundo múltiple, no es el hecho de que una especie aprenda cómo la otra ve el mundo -como pretendería el “subjetivismo”—, sino que aprenda a descubrir qué mundo expresa la otra, de qué mundo la otra es el punto de vista. A la luz de estas precisiones, me veo obligada a volver sobre la primera proposición de James: conocer es efectivamente despojar de su extrañeza a esos mundos que forman el mundo objetivo, por el hecho mismo de aprender a habitarlos bien, de construir un “en casa”. (p. 181)*

Sólo abriendo a la multiplicidad los límites de lo que tan estrechamente llamamos realidad, podremos dar lugar a ese tan mentado modelo social. Pasando a realizar la

heterogeneidad del campo de la percepción y lo que ella afecta en el viviente. No se trata entonces del *cada cual en su mundo* (panacea del individualismo moderno), sino de la sobredeterminación del mundo por las percepciones heterogéneas que logran advertir allí lo que, para otros, ensimismados en sus proyectos, se ha vuelto invisible.

*¿Habrá entonces que omitir la palabra para lograr un encuentro?*

*¿Habrá que despojarse de lo terapéutico, docente, acompañante o aquello que justifique ser espectadores de la vida de un autista? ¿Despojarse de ese ser con palabras, exigencias, pretensiones y teorías, para acercarse con la apertura sensible de un niño que experimenta la lluvia por vez primera para evitar el diluvio? ¿Reconocer nuestro saber como obstáculo para entender su curiosa manera de estar en el mundo?*

*¿Habremos de ser cuerpo soporte de algún trazo o inscripción del extranjero? ¿Esperaremos su sonrisa, la mirada, la voz? -Responde, amigo, responde-, pedía el compañero de un extranjero, en el patio del jardín de infantes en un barrio de Rosario.*

El extranjero nos confronta con una extensa lista de nuestros fracasos y nos deja impotentes frente a ellos. No encontramos respuesta a la capacidad humana de segregación y qué de aquellos que se apartan voluntariamente de las leyes de este mundo, desde las propias del lenguaje a las imposibles Libertad, Igualdad, Fraternidad.

*¿Habremos de ser nosotros, por un momento, los extranjeros, aunque “no suframos su pasión ni por una sola noche”?* (Parafraseando a Rulo el cordero, de Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota)

## **Bibliografía**

Chapero, M. (2020) *Autismo infantil. La intervención del Centro Educativo Terapéutico*. Laborde Editor.

Cragnoli, M. (2010) *“Animales kafkianos: el murmullo de lo anónimo”*. En AA.VV, *Kafka: preindividual, impersonal, biopolítico*. Ed. La Cebra.

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

Despret, V. (2018) *¿Qué dirían los animales si les hiciéramos las preguntas correctas?* Ed. Cactus.

Ferenczi, S. (2009) *“La confusión de lenguajes entre los adultos y el niño”*. En *Problemas y métodos del Psicoanálisis*. Ediciones Hormé.

Freud, S. (1991) *“Análisis terminable e interminable (1937)”*. En *Obras Completas. Tomo XXIII*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Kaufman, A. (2010) *“¿Reparar el mundo? Notas sobre la supervivencia”*. En AA.VV, *Kafka: preindividual, impersonal, biopolítico*. Ed. La Cebra.

LEY 22.431 (1981). *Sistema de protección integral de los discapacitados*. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/20000-24999/20620/norma.htm>

LEY 26.378 (2008). *Apruébase la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, aprobados mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006*. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>

Quignard, P (2022) *El nombre en la punta de la lengua*. Interzona.

RESOLUCIÓN 1328 DEL MINISTERIO DE SALUD DE LA NACIÓN (2006) *Modificación del Marco Básico de organización y funcionamiento de prestaciones y establecimientos de Atención a Personas con discapacidad*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-1328-2006-119601/actualizacion>

Ritvo, J.B. (2022) *La partición del psicoanálisis o el torbellino de los signos*. Otro cauce.

ONU (2006) *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, 13 Diciembre 2006. Recuperado de <https://www.refworld.org/es/docid/5d7fbf13a.ht>

Paulhan, J (2009). *Las flores de Tarbes o El Terror en las Letras*. Arena Libros.

Winnicott, D. (1990) *Deprivación y delincuencia*. Paidós.

## IX.II Encuentro en la experiencia con el otro. Maria Goretti Andrade Rodrigues<sup>133</sup>

Deligny nos inspira a alojar la diversidad en la escuela sin patologizar las diferencias. En este ensayo busco expresar la construcción de diálogos interdisciplinarios con la obra del autor focalizados sobre el eje “Asilar lo humano, forjar lo común”, a través de la vinculación de mi práctica, el detalle de mi experiencia y los diálogos que considero que se tejen con la obra del autor.

En medio a la cerebralización del aprendizaje, semejanzas a diagnósticos hipotéticos sobre enfermedades de aprendizaje y de comportamiento, se salen a “cazar” fallas en los estudiantes, sin parar para mirar la alteridad en la escuela y cartografiar sus movimientos, lo que abre para descubrimientos en el campo pedagógico.

Nos aproximamos de la lectura de Fernand Deligny (1913-1996), un pedagogo francés, que prefería ser llamado de ‘etólogo y poeta’, y convivió por décadas con niños con autismo, en una aislada región rural francesa, Cévennes. En oposición a todo tipo de encarcelamiento, Deligny se mantuvo en una constante lucha contra el modelo manicomial, construyó una vida en red y una relación de respeto a la forma singular de cada niño (Azevedo, 2015), buscando siempre escapar del discurso normativo instituido (Miguel, 2015a).

Antes de desarrollar su crítica a la institución y de lanzarse en esta radical experiencia con niños autistas, Deligny vivió otras tentativas, todavía inscripto en el contexto institucional. Él trabajó en los sectores pedagógico, médico-pedagógico y socio-jurídico. “Es necesario notar, sin embargo, que, aunque dentro, Deligny se esfuerza constantemente para crear desvíos, para contornear los procedimientos institucionales tradicionales” (Miguel, 2015b). Se ubicaba siempre al lado de la minoría y actuaba en las fallas, en las brechas, desplazando posiciones y funciones establecidas, forzando un desvío no instituido (Miguel, 2015b).

---

<sup>133</sup> Psicóloga, Doctora en Salud Pública por la Fundación Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). Profesora del Departamento de Ciencias Humanas y del Programa de Postgrado en Enseñanza del Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior de la Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil. [mariagoretti@id.uff.br](mailto:mariagoretti@id.uff.br)



En 1938, Deligny se tornó profesor de una clase especial. Su objetivo era “tramar una relación humana y colectiva [...] es una cierta ‘reconciliación social’, es reinsertarlos en un orden donde no lo hay - o mejor, es crear un orden, visto que ellos se veían completamente excluidos” (Miguel, 2015b). Así, Deligny buscó construir, junto a estos niños, una nueva trama social y con el tiempo estos empezaron a percibirse capaces de hacer cosas y de expresarse. Fue en esta experiencia, que también está directamente relacionada a otras experiencias de educación popular en Francia, donde él encontró el gatillo que activó sus siguientes tentativas. Así, él entró en el juego instituido, para después desviarlo. Él buscó democratizar el espacio de la clase, disminuyendo la distancia entre alumno y profesor, saliendo del estrado que sustentaba su superioridad y dio espacio a la iniciativa, a la expresión, a la singularidad y a la autonomía del alumno. Lo que le interesaba no es tanto la inserción del inadaptado, su normalización, no es tornar al niño suficientemente eficaz en sus resultados escolares, sino encontrar ocasiones donde éste “pueda tomar iniciativas, donde encuentre espacios para actuar y se emancipe, aunque mínimamente” (Miguel, 2015b, pág. 4).

En su relevante experiencia posterior, en Cévennes, Deligny mantuvo un centro de acogimiento informal de niños con autismo y construyó una vida común con ellos, pero sin imponerles las reglas hegemónicas de funcionamiento social, creando maneras de posibilitarles su sobrevivencia (Miguel, 2015a).

*Nosotros estamos siempre impelidos a señalar, emitir signos, y con esto construimos un Dentro de la comunicación, de las señales, de los signos o del lenguaje, y incluimos a los autistas en este nuestro espacio de Dentro, del cual forzosamente él se siente excluido. Deligny, al contrario, sostiene que ellos no están Dentro de ese circuito, y no nos cabe incluirlos, sino que están expuestos, expuestos al Afuera, detectando a veces aquello que se escapa de Nosotros, aquello justamente que no vemos porque hablamos, y que ellos observan porque no hablan... Por lo tanto, contra los signos, las referencias. Contra el sofisticado aparato que es el lenguaje, el “aparato de detectar”, tan complejo y sutil cuanto el otro, pero con su lógica propia, que consiste en detectar las marcas o las referencias como un “infinito primordial” (Pelbart, 2013, pág. 267).*

Aún en una sociedad tan excluyente buscaban modos de ser que les permitiesen existir. El plan común se revela al mismo tiempo punto de partida y objetivo de su proyecto (Miguel, 2015a). Deligny comprendió que para constituir ese plan común era

necesario trabajar y vivir en red, empezar por organizarse. Así, ellos, adultos coordinadores y niños, no estaban todos en un mismo lugar, sino que se dividían en pequeñas unidades distribuidas por el territorio. Las unidades eran al mismo tiempo independientes y conectadas, compuestas por los niños y por los adultos coordinadores, llamados por Deligny, de presencias próximas. Cada unidad podía crear el propio modo de vida, pero, los adultos responsables por la coordinación se reunían semanalmente para dividir sus prácticas y, así, consolidar esa red. Vale la pena destacar que la noción de red de Deligny influyó directamente el pensamiento de Deleuze y Guattari en la construcción del concepto de rizoma (Miguel, 2015a). En la vivencia de este plan común, las presencias próximas, vivían la rutina del cuidado y de la sobrevivencia, actuando siempre en función del hacer. Hacían la comida, limpiaban, comían, cortaban el pasto, etc. Con el tiempo, los niños empezaban a actuar a partir de estas actividades.

Deligny considera el hacer del adulto algo intencional, poseedor de finalidad, ya el actuar del autista era comprendido como una acción no intencional, un gesto desinteresado. Sin embargo, aún sin creer en la intencionalidad de la acción del niño autista, Deligny la consideraba un micro-acontecimiento, como explica Miguel (2015a):

*Es necesario entender el sentido de estos micro-acontecimientos. Los niños que viven en la red son autistas mudos profundos, algunos de ellos considerados por psiquiatras “incurables” y “ineducables”; niños movidos por impulsos extremadamente violentos de autodestrucción y completamente presos en sus movimientos estereotípicos. De esta forma, abandonar tales movimientos y tomar parte en actividades - aunque a su manera, esto es, sin la intención de realmente realizar estas actividades - consiste en un verdadero acontecimiento (Miguel, 2015a, pág. 61).*

Fue en este territorio que Deligny desarrolló la idea de la cartografía, tan discutida posteriormente por Deleuze y Guattari. La cartografía de Deligny y de los otros adultos se definía como la construcción de un mapa, un trazado del movimiento del niño autista, sus recorridos, trayectorias, gestos y acciones. “El pasaje del niño al actuar a partir de un hacer cotidiano propuesto por los adultos, pasaje que se denota en una línea de error” (Miguel, 2015a).

*Este autor, que aprendió a construir un territorio existencial junto con aquellos niños, muestra cuanto tener una vida en común, compartir tareas diarias de sobrevivencia, de intercambios afectivos es una manera de cada uno tornarse más fortalecido, ya que sale de su condición inicial de aislamiento (Azevedo, 2015, pág. 90).*

Su cartografía no supone una interpretación, sólo un acompañamiento y registro de los movimientos. Los mapas rayados no son instrumentos analíticos, sino que sirven para una desterritorialización, llevan a los adultos a ver a los niños como singulares y no como seres que necesitan ser semejantizados (Miguel, 2015a). Al poner la atención en los recorridos del niño con autismo, Deligny enfatiza la perspectiva de valorizar su movimiento. Lo que antes debía ser omitido, normatizado y extinguido, pasó a ser observado, acompañado y cartografiado. Al abrir este camino ético, Deligny nos inspira a tener una mirada sobre este niño, sobre esta persona. No una mirada normalizadora que percibe solamente la falta, sino una mirada sensible a los micro-acontecimientos, una mirada capaz de percibir allí una persona que no debe quedar restringida a una institucionalización física, ni a una institucionalización invisible, en el sentido de hacerla entrar en determinados moldes, sino valorizando la perspectiva de una singularidad.

Este encuentro con Deligny no responde a todas las cuestiones referentes al modo de lidiar con los niños con autismo, visto que el campo de la educación inclusiva en el que estamos inscriptos, se muestra muy distante de la práctica propuesta por él. El primer intento de Deligny, en la clase especial, en la década de los años '30 y '40, se aproxima un poco más de la práctica que se observa actualmente, ya que las dos están inscritas en la institución escolar, y también buscan pensar una pedagogía emancipatoria, creando brechas en lo instituido. Sin embargo, su experiencia en Cévennes, sus textos y su práctica nos dan pistas sobre "como existir a los ojos de aquellos que no nos miran" (Deligny, 2015). La obra de Deligny nos impulsa a ir al encuentro de este otro, tejer con él una red de cuidado y convivencia, acompañar sus recorridos, valorizar el mínimo gesto y, así, construir un plan común (Azevedo, 2015).

Mi práctica en un Curso de Pedagogía en la Universidad Federal Fluminense, como profesora de educación inclusiva, precedida por el trabajo en el Centro de Atención Psicosocial, en Brasil, donde acompañamos niños y adolescentes dichos con autismo, encontró inspiración en Deligny (2015), en el encuentro con la entrada en la escuela regular de un público antes segregado en "escuelas especiales", niños y adolescentes

dichos con autismo, y la perspectiva de la no semejantización, entendiendo este término para lo que sólo ve lo que “falta”. Junto a estudiantes de Pedagogía, tal perspectiva buscó el mapeamiento de los movimientos de ese encuentro para la creación de un común.

Nos inspiramos en sus ideas sobre la forma de estar con el otro para pensar en la sensibilidad del hacer docente. Así, buscamos esta forma de estar con el otro como presencia próxima, abierta al encuentro y a la creación de circunstancias que potencialicen la existencia. Nos abrimos a “tentativas”, como decía Deligny (2015), junto a vidas que no se dejan doblar a los códigos normativos vigentes, en procesos de escolarización.

Estudiar con este autor en los días de hoy, en la carrera de Pedagogía y reflexionando sobre las formas aprisionadoras por la medicalización que la escuela impone, dispara algunas cuestiones, próximas a las que Mendes y Castro (2020) traen en su trabajo:

*¿Cómo lidiar con lo extraño, la locura y el desvío, sin utilizar herramientas que encuadran, arreglan o encarcelan? ¿Cómo provocar desplazamientos en lógicas de normalización de la vida que inciden en el campo social y del cuidado con el otro en instituciones de salud, asistencia o justicia? ¿Cómo crear dispositivos que promuevan otras formas de vivir con la diferencia y que instauren aberturas éticas, estéticas y políticas para las transformaciones en el pensamiento, en la sensibilidad y en las acciones clínicas en curso en la actualidad? (Mendes & Castro, 2020, pág. 345).*

Inspirados en el hacer de Deligny, destacamos la presencia próxima como camino para el encuentro con la singularidad del otro a quien el docente se dirige para enseñar algo que sabe, pero abierto a construir con él los procesos de aprendizaje de lo que es enseñado. Percibimos la potencia de los encuentros cuando se es presencia y se está abierto a las circunstancias para un hacer educacional intenso y enriquecedor tanto para quien está en el lugar de enseñar cuanto para quien está en el lugar de aprender. Una de las pistas que Deligny (2015) trae para el cartógrafo es que todo el trayecto interesa, por lo tanto, no hay como algo dar equivocado, porque no hay como acertar. Como dicen Rodrigues y Amarante (2018), no es posible establecer un único camino porque lo que se compone es un mapa abierto, en constante devenir.

Presencia próxima fue una expresión utilizada por Deligny (2015) para referirse a la experiencia de algunos cuidadores de autistas en el intento de estar con el otro sin actuar sobre él, sino percibiendo sus movimientos y comprendiendo su singularidad para, así, producir algo con ellos y no sobre ellos.

*Deligny nos muestra en su trabajo, a necesidad de dejar de lado el juzgamiento de nuestra consciencia para conseguir percibir un plan común, a través del cual aprendemos a comprender y a establecer composiciones con un modo de vida autista, tan diferente del nuestro. Este autor, al convivir con aquellos niños, aprende a respecto de aquello de lo que ellos son capaces y, a través de esta experiencia, aumenta a propia potencia singular (Azevedo, 2013, pág. 75-76).*

A través de la composición de esta red, Deligny elaboró un procedimiento cartográfico a partir de trazos, líneas y mapas que constituían los recorridos y movimientos de los autistas en su cotidiano. Deligny empezó a hacer, junto con sus ayudantes, trazados de líneas en hojas transparentes, marcando los itinerarios de aquellos niños y niñas. Estos trazados hicieron dibujos como mapas que indicaban los movimientos de los niños, delineando sus recorridos en el espacio, por donde pasaban y con lo que se ocupaban a lo largo del tiempo. A partir de estas cartografías, fue posible comprender mejor los modos de vida singulares, insinuando el actuar de los cuerpos presentes en el espacio, en interacción con los otros y/o con el ambiente.

Fue esta práctica cartográfica que tornó reconocido el hacer de este pedagogo con los autistas considerando su existencia singular, con una práctica pedagógica inédita (que en nuestras investigaciones reverbera como presencia próxima) y también una práctica de investigación innovadora (cartografía). En la convivencia con los autistas y sus cuidadores crearon un plan común, una red de experiencias que Deligny llamaba de aracniana, por ser como a tela de araña que es tejida en el mínimo gesto y donde aparecen varios trayectos dibujados. Es en los escritos de esta fase que él habla de los cuidadores como presencia próxima, por acompañar a los niños sin interpretarlos o tratarlos, sino comprendiendo sus modos de ser singulares y sus trayectos en el espacio, valorizando los “mínimos gestos” (Deligny, 2015).

El énfasis principal de Deligny era sobre la importancia del encuentro en la experiencia con el otro. No un encuentro cualquiera, como dice Passos (2018), sino el encuentro con lo inesperado, que sucede en la alteridad radical y no en la semejanza. Deligny (2015)

dice que respetar el ser autista (sino podría ser cualquiera) “no es respetar el ser que él sería en la condición de otro” (p. 109), sino hacer lo necesario para que una red se trame a partir de su modo de ser. Por eso él se preocupaba en no “semejantizar” al otro, o sea, no reconocerlo como un igual a los demás, no mirarlo a partir de padrones y de sus referencias, de lo que se consideraba adecuado en un modo de vida. Preocupación que es la de sostener la(s) diferencia(s) y producir en conjunto otros posibles, sin reducirlo a las adaptaciones, a la producción de semejanzas de modos de vida (Ribeiro & Rodrigues, 2020).

El diagnóstico como una semiótica a priori que se inclina sobre el otro en busca de una forma de ser, y apunta formas de ser de la persona para el contexto. Hay todo un proceso de subjetivación. Skliar (2006) nos trae la pedagogía que ‘hospeda’ en lugares predeterminados, los diagnósticos, sin disponerse a conocer al otro, la alteridad ...

¿Cómo intervenir en las prácticas relacionadas a aquellos considerados fuera de la normalidad según padrones, diagnósticos y expectativas que se tienen en relación a sus desarrollo y actitudes? Este es un cuestionamiento que nos asola cuando nos aproximamos de la clase regular con la presencia de un niño diagnosticado con autismo. En este quehacer de la investigación, al encontrarnos con la obra de Fernand Deligny (2015), que considera que el modo de existencia de la persona con autismo es “anónimo, a-subjetivo, no sujetado y refractario a toda domesticación simbólica” (Pelbart, 2013), pone en evidencia otras producciones acerca del lidiar con niños diagnosticadas con autismo. El camino propuesto por Passos (2018) y inspirado en Deligny (2015) es desafiador y potente. Ir al encuentro del otro, no con la intención de curarlo o de semejantizarlo. Ir a fin de tejer con él una red de cuidado y convivencia, acompañando sus recorridos, valorizando el mínimo gesto y, así, construyendo con él un plan común.

**¿Quién puede ayudar? El agua y la primera sonrisa.**

*Una mediadora escolar con una mochila en la mano, andaba, hablaba con uno y con otro, parecía buscar ayuda. Me aproximé. Ya nos conocíamos y ella me expuso la situación que la pusiera en alerta. El alumno Marcos, un niño de 10 años, diagnosticado como autista, había defecado en el piso del baño y se había ensuciado mucho. Este alumno no habla, no mira a los ojos, no responde cuando es llamado. Por primera vez dentro de una clase regular, despertando*

*esperanzas en unos y miedo, mucho miedo, en otros. Marcos era un niño totalmente dependiente, no comía ni iba al baño solo. No dormía bien, se agredía y no estaba inscripto en el ámbito del lenguaje, o sea, no poseía comunicación oral alguna.*

*Un niño físicamente alto que se quedaba siempre girando en las puntas de los pies y emitiendo gritos agudos. ¿Como lidiar con él? ¿Cómo educarlo? ¿Él aprende? ¿Escucha? ¿Me percibe? Eran las preguntas que surgían.*

*De a poco Marcos empezó a ir a la escuela. No estaba mucho tiempo. Iba un poco y volvía. Su presencia resonaba por la escuela. Según relatos, inicialmente su modo singular de vivir llamaba la atención de los alumnos, un año después, observé que parecían no importarse con las peculiaridades de Marcos, al contrario, buscaban aproximarse y saludarlo, aún sin recibir respuesta, le mostraban juguetes, aunque no siempre él se interesase.*

*Profesores y mediadores fueron poco a poco construyendo y deconstruyendo caminos, pensando maneras de hacer con que la inclusión fuese, de hecho, provechosa para Marcos. Al comienzo del proceso, por ejemplo, preocupadas con la alimentación de Marcos, las cocineras le servían antes y una persona lo alimentaba. En conversación, mediadora y profesora comprendieron que estar en la fila, esperar la hora de la comida, podría contribuir de alguna manera con su desarrollo, y así fue hecho. Con incentivo, el alumno empezó a alimentarse solo.*

*El modo de existencia de Marcos no fue alterado en su esencia, y este también no se mostraba el objetivo de las acciones. No se buscaba la cura, sino la potencialización de una persona, la inversión en su autonomía. Así, los gritos continúan hasta el momento en que la investigación corre. Sin embargo, después de un año y medio de inclusión y mediación, él ya pasó a interesarse por cosas. Por los juegos de encaje, por los colores, por los números y por jugar a la pelota con los alumnos más grandes.*

*Conocida la historia de Marcos y los analizadores generados a partir de su presencia, volvamos al pasillo. Allá estaba la mediadora afligida, sin saber bien qué hacer. Ella me explicaba que no era mediadora de Marcos, la persona que lo acompañaba no pude ir a la escuela aquel día. La profesora de la sala de Marcos*

*la llamó para que hiciese algo. Ella estaba buscando alguien que la pudiese ayudar, pero no encontraba. El niño estaba en el baño solo. Al lado de este baño colectivo había un baño para profesores, que tenía una ducha. La abuela tenía la costumbre de mandar ropas y jabón en la mochila del nieto. La idea de la mediadora era que alguien le diese un baño al niño, ¿pero quién? Ella necesitaba volver a la sala y dar continuidad a su trabajo con otro niño. Ella conversaba con varias personas, pero no llegaban a una conclusión. No había nadie disponible. Fue cuando, em un impulso, me ofrecí.*

*- ¡Yo le doy! Yo le doy el baño. Dije a las personas.*

*Ellas hicieron cara de espanto, pero les pareció una buena idea. Nadie esperaba, ni siquiera yo misma. Dos segundos después de mi afirmación, estaba arrepentida. A camino de la ducha, me cuestionaba el lugar que yo ocuparía al concretizar aquella acción. Ya que, a pesar de no ser mediadora escolar en aquel contexto, muchas veces era reconocida como tal, debido a mi proximidad con los mediadores y los alumnos acompañados. Al final, una observación participante requiere esta mirada más próxima, exige este investigar con y no sobre.*

*Temí reforzar una concepción de mediación escolar tergiversada, ya que, al partir de mi experiencia personal, de las investigaciones, observaciones y lecturas ya realizadas, percibo un desplazamiento recurrente de la idea de mediador escolar para cuidador. Cuidador es aquel que tiene la atribución de mantener al niño limpio, seguro y comportándose en la lógica social vigente, o sea, reprimiendo comportamientos que incomodan al entorno. Ya el mediador escolar sería una persona, con formación específica, dedicada al desarrollo social, psicológico y académico del alumno. Sí, obviamente la mediación pasa por el camino del cuidado, pero cuidado en el sentido de atención, de dedicación.*

*El conflicto estaba instalado en mi. Me preguntaba: ¿será que falta alguien para limpiarlo por existir la comprensión de que este trabajo sería de su mediador escolar? ¿Y si fuese otro niño? ¿Quién lo limpiaría?*

*Los cuestionamientos se levantaban, pero, concomitantemente crecía el deseo de estar con aquel alumno, de ocupar aquel lugar de la ausencia, de interferir*



*positivamente en aquel abandono simbólico que él sufría en aquel momento. Pues él todavía estaba allá, em el baño, sucio y solo.*

*Yo ya lo conocía, él nunca correspondió a mis tentativas de contacto. Pero, asimismo, fui. Junté sus cosas y lo conduje hasta la ducha. Él estaba agitado, y yo, temerosa. Abrí la ducha, la puse en una temperatura agradable. Por un segundo varias posibles reacciones de Marcos pasaron por mi mente. Él podía salir corriendo, empujarme, gritar, mojarme. Podía ser terrible... O no. Al conducirlo para el agua, él empezó a gritar, pero de esta vez gritos diferentes, gritos de satisfacción. Él paraba el agua con la mano y gritaba. Fue allí que presencié por primera vez su sonrisa. Fue un aflojar de aquel ensimismamiento, una abertura para un contacto. La escena era sorprendente. Yo intentaba enjabonarlo, él tiraba mi mano para parar el agua, me mostraba el agua y sonreía. ¡Sonreía! Él me miraba, golpeaba en el agua, gritaba y sonreía. Mis temores se disolvieron en aquella sonrisa. Lo que parecía un error se trasmutó en potencia. Cuantos caminos de intervención se abrirían después de aquel momento. Encontramos una brecha, un camino de inversión afectiva.*

*Comprendí una vez más que el mediador, especialmente al acompañar alumnos diagnosticados con autismo o psicosis, así como el cartógrafo, necesita estar allí donde habita la posibilidad, ser, como dice Passos (2018), inspirado en Deligny (2015), una presencia próxima. Permitirse conectar, no movido pela expectativa de la cura, sino deseoso de componer esta red. (Vargas, 2017, pág. 94-96).*

Son iniciativas que se desencuentran con la intención de moldear vidas y corregir discrepancias o desvíos, y con base en las que él reúne una sensible reflexión. Entre los temas que pasan por las producciones de Deligny, se destacan cuestiones como: libertad, alteridad, ausencia de lenguaje como resistencia a la domesticación simbólica y la construcción de planes para la constitución de la experiencia común.

## **Presencia Próxima, Escuela y Tentativas**

En Cévennes, en una gran área rural, los espacios fueron organizados en áreas de convivencia o “lugares de existencia”. En ellas, tres o cuatro niños vivían con uno o dos

adultos sin la cualificación habitual en el cuidado con autistas - ellos eran operarios, campesinos y estudiantes, a quien Deligny llamó de presencias próximas.

“En una de las áreas de convivencia, se realizaba la fabricación de panes; en otra, la cría de ovejas o el cuidado con la carpintería, y, en los trayectos entre unas y otras, había casas para vivienda” (Mendes & Castro, 2020, pág. 349). En el cotidiano de la red, era como si todo sucediese en estas áreas, no afuera, espacio común, abierto y privilegiado para la trama de la vida cotidiana. Es en las áreas de convivencia que los niños y presencias próximas van inventando modos de vivir juntos.

De intento, la experiencia en Cévennes pasó a ser conocida como balsa.

*Una balsa, saben como es hecha: hay troncos de madera atados entre sí de manera bastante floja, de modo que cuando golpean las olas de agua, el agua pasa a través de los troncos. Dicho de otro modo: no retenemos las cuestiones. Nuestra libertad relativa viene de esta estructura rudimentaria, y los que la concibieron así - quiero decir, a la balsa - hicieron lo mejor que pudieron, aunque que no estuviesen en condiciones de construir una embarcación. Cuando las cuestiones nos golpean, no cerramos filas - no juntamos los troncos - para construir una plataforma concertada. Todo lo contrario. Sólo mantenemos del proyecto aquello que nos vincula. [...] Es necesario que las ataduras sean lo suficientemente flojas y que no se suelten (Deligny, 2013, pág. 90).*

Las ataduras de la red en Cévennes, los hilos que conectan puntos de referencia, las aproximaciones y distancias entre unos y otros, van construyendo otros modos de vivir juntos. Es como si Deligny y las presencias próximas fuesen abriendo “nuevos espacios-tiempo, absolutamente diversos y singulares, que escapan al control” (Deleuze, 1992, pág. 218).

En la posibilidad de que niños y adolescentes dichos autistas están en la escuela regular, se crean lugares de existencia en que los modos de ser de cada uno, con sus diferencias y singularidades, sus tiempos y ritmos propios encuentran lugar. Este “modo balsa” de vivir juntos parece producir algún cuidado, alguna salud o vitalidad. Se preservan aberturas, se afirma una condición inacabamiento, imperfección y fragilidad. Se deja de priorizar cualquier intento de encajar o de hacer que el otro se encaje en

determinada norma para vivir. Hay una cierta libertad que permite las posibilidades de vida, potencias de ser.

Más que un respeto a la diferencia, Deligny parece desearla en las iniciativas que desarrolla con los niños y adolescentes a lo largo de décadas.

Este deseo de la diferencia es opuesto a la exigencia de uniformización de los modos de estar en el mundo y a la imposición de un hacer como, de un semejantizar – él utiliza el término *semblabliser*, en francés, para referirse al movimiento de tornar al otro semejante, en el sentido de adecuarlo a una determinada normatividad mayoritaria.

Así, la balsa deligniana va buscando preservar las múltiples formas de existencia y producir lugares capaces de permitir a los niños una vida a partir de sus modos de vida, lo que parece disminuir sensiblemente sus situaciones de sufrimiento.

Deligny crea estrategias para activar el poder de vivir junto con los otros sin dinámicas impositivas, preservando la existencia y afirmando la vida con sus variaciones y potencialidades, lo que podría ser comprendido como una cualidad ética de su trabajo.

En la carrera de Pedagogía y en la Maestría en Enseñanza de la UFF, traemos esta ética en la docencia sobre el lidiar con niños y adolescentes dichos autistas en la escuela, en relación con una cualidad estética, que rechaza cualquier valor trascendente por medio del cual se juzguen comportamientos, y que opta por realizar numerosas conexiones con el espacio escolar, en el intento de la creación de un común.

## Bibliografía:

Azevedo, A. B. (2013). *A intuição clínica – entre Espinosa e Deleuze*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

Azevedo, A. B. (2015). *O trabalho comum através do aprendizado dos afetos na Rede de Atenção Psicossocial*. *Revista Polis e Psique*, 5(3), 80-93.

Deleuze, G. (1992). *Conversações*. São Paulo: Editora 34.

Deligny, F. (2013). *Jangada*. *Cadernos de Subjetividade*, 10(15), 89-90.

Deligny, F. (2015). *O aracniano e outros textos* (Malimpensa, L., Trad.). São Paulo: N-1 edições.

- Mendes, M. L., & Castro, E. D. (2020). *Fernand Deligny e uma clínica por vir: mobilizações sobre modos de cuidar em saúde mental na infância e adolescência*. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, 28(1), 343-355.
- Miguel, M. (2015a). *Guerrilha e resistência em Cèvennes. A cartografia de Fernand Deligny e a busca por novas semióticas deleuzo-guattarianas*. Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência, vol.8. nº 1. p. 57-71.
- Miguel, M. (2015b). *Os dois lados da inquisição: Fernand Deligny, ensaios de uma tentativa pedagógica*. Revista Ao Largo, 1, 25-41.
- Passos, E. (2018). *Inadaptação e Normatividade*. Cadernos Deligny, 1(1), 145-152.
- Ribeiro, E. F.; Rodrigues, M. G. A. (2020). Estudo sobre a prática docente frente à medicalização da aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 24, 1-8.
- Rodrigues, M. G. A.; Amarante, P. (2018). Por outras relações na escola pela lógica da desmedicalização: cartografia de mediação escolar com crianças ditas autistas. In: Amarante, P.; Pitta, A. M. F.; Oliveira, W. F. (Eds.) *Patologização e Medicalização da Vida: Epistemologia e Política* (1a. ed., pp. 129-149). São Paulo: Zagodoni.
- Pelbart, P. P. (2013). *O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento*. São Paulo: n-1 Edições.
- Skliar, C. (2006). A inclusão que é nossa e a diferença que é do outro. In: Rodrigues, D (Org.) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. (pp. 14-34). São Paulo: Summus.
- Vargas, T. B. (2017). *Cartografia de processos inclusivos: narrativas sobre o cotidiano da mediação escolar*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino. Universidade Federal Fluminense.

### IX.III Por una proximidad radical: arte, cuidado, pedagogía.

Jessica Gogan<sup>134</sup>

Es un placer estar aquí. Asistí a los Encuentros Deligny en 2016 y 2019 en Río de Janeiro y desde entonces busqué sumergirme en este mundo. Todavía soy mucho más un

---

<sup>134</sup> Investigadora y directora del Instituto MESA y editora general de la Revista MESA. Doctora en Historia del Arte por la Universidad de Pittsburgh (2016) y profesora colaboradora del Programa de Postgrado en Estudios de Arte Contemporáneo de la Universidade Federal Fluminense, Brasil. [jessgogan@gmail.com](mailto:jessgogan@gmail.com)

aprendiz aquí: un curador/educador/investigadora en busca otras formas de trabajar y las prácticas y escritos de Deligny son inspiradores en ese sentido. Muchas gracias a los organizadores por aceptar este discurso basado en la investigación en proceso.

En los últimos años, en el marco de la investigación posdoctoral “Conceptualizaciones del cuidado en la contemporaneidad”, realizada en el Programa de Postgrado en Estudios de Arte Contemporáneo (PPGCA) de la Universidad Federal Fluminense (UFF), experimento con una teoría/práctica que yo llamo curación al revés (curaduría ao avesso).<sup>135</sup> A diferencia de una curaduría que sigue una relación más lineal donde se convoca al público como acto final, como la mayoría de las exposiciones, una curación al revés es un intento de tejer la vida de una idea/práctica en público/en red con otros. Es un nodo de proximidad. En la investigación busqué seguir proyectos artísticos, clínicos y sociales, probar dispositivos e indagar sobre la proximidad.<sup>136</sup> Aprovechando el contexto pedagógico universitario en un formato transdisciplinario, propuse reunir múltiples voces del ámbito artístico y clínico. Mucho más que una “tesis”, me interesaba escuchar, hilvanar y devolver una pluralidad de teorías-prácticas “con” y “entre” artistas e investigadores. Hablaré aquí brevemente de la última materia impartida en el 2º semestre de 2022 “Conchas, tamices, dobladillos: arte, clínica, cuidado en la contemporaneidad” centrándose en tejer un diálogo con la noción de proximidad en Deligny. Es un discurso – y ahora un texto – poblado de muchos otros, necesariamente y felizmente.

*La proximidad del otro*, como escribe Deligny (2015, p. 206) *no permite evasión*. Como cruce de necesidades y posibilidades, la proximidad aporta poder crítico y político y por eso fue la columna vertebral de esta disciplina, articulando perspectivas desde los campos clínico y artístico a través de diálogos, clases abiertas y laboratorios con artistas, investigadores, psicoanalistas y terapeutas. El lugar de estos encuentros fue tanto el aula como los viajes a contextos clínicos, artísticos o museísticos de la ciudad de

---

<sup>135</sup> Referencias claves para el concepto de “ao avesso” – al revés – son los escritos de Tania Rivera y Peter Pál Pelbart. A Tania estoy inmensamente agradecida por supervisar esta investigación posdoctoral.

<sup>136</sup> Iniciativas anteriores importantes en este sentido fueron: la exposición y programación “Lugares del delirio” curada por Tania Rivera (2017/2018); el proyecto Arte\_Cuidado con varios artistas, organizaciones, terapeutas coordinado por mí y la curadora Izabela Pucu (2016-2018); y el grupo Trans, rodas de conversas que reúne investigadores en el campo de articulación entre clínica, política y arte coordinados por Eduardo Passos y Noelle Resende (2018).

Río de Janeiro. Asumimos este entorno-encuentro-clase como *milieu de vie* en su *plasticidad esencial*, como dice Catherine Perret (2021, p. 119-120). Si algo sucede en este medio y en esta interfaz arte-clínica-atención, señala Tania Rivera en su clase-conferencia, sería sólo a través de “un descentrarse”. Esto no es sólo una disponibilidad para *el otro* o un trabajo *con el otro*, sino que requiere “algo que Freud llama abstinencia”. Una pregunta clave entonces sería: ¿Cómo sería esta “abstinencia” en el arte? Así, la clínica desafía al arte con un cierto alejamiento de sí mismo. Pero es precisamente en este retraimiento –en arte-clínica-atención otro– que es posible romper, suspender o al menos interrumpir circuitos establecidos y (re)inventar formas de relación. Y en cuanto al arte, –con el ejemplo de Lygia Clark ayudándonos a imaginar las posibilidades de esta retirada– *al abandonar el arte en su obra*, como señala el curador Luís Oramas (2014, p. 31), la artista “permitió que el arte existiera como un espacio negativo dentro de sí mismo – que su trabajo consistiera en ingeniar la ausencia del arte dentro del arte”. Quizás esto sea lo que observa Perret (2021, p. 94) en Deligny cuando señala que la abstención es una práctica y la “actitud experimental por excelencia”. Un retiro que no es un alejamiento de la escena, sino otra presencia que en el análisis de Marlon Miguel es una *frágil dialéctica distancia-proximidad capaz de respetar la distancia inconmensurable de la alteridad y continuar construyendo vínculos* (2022, p. 31).

Esta proximidad, o lo que la teórica queer Eve Sedgwick llama “beside” (2003, p. 8) – al lado –, desafía las lógicas lineales que refuerzan el pensamiento dualista. Es, por tanto, extremadamente útil como provocación para pensar y sentir un arte que es lo opuesto a los grandes espectáculos, desviándose de modelos jerárquicos hacia una práctica cómplice y próxima de colaborar entre y con. Un lado a lado abierto a suceder, pero éticamente comprometido, es el significado clave – preciosamente atribuido por la curadora indígena Sandra Benites en una de las clases abiertas de la disciplina con el prof. Luiz Guilherme Vergara – del concepto guaraní *hendú*, que significa escuchar con permiso y con el sentimiento de ser parte de lo que escuchamos. La investigación artística, clínica y asistencial sólo podría realizarse con y entre otros, pidiendo permiso. En estas zonas de intersticio podemos tener, como señala el compositor y profesor de arte Tato Taborda, “vibraciones debidas a la simpatía” y lo que psicología Eduardo Passos, profesor de psicología, lo llama “impulsos a desviarse” donde todo se mueve, como dice la artista Cristina Ribas, a partir de un “pacto de imprevisibilidad” donde podemos, como dice la psicóloga Ana Goldenstein, hacer de “la presencia una presencia singular”.

Puedo decir que todo empezó con el tamiz. El psiquiatra pionero Dr. Nise da Silveira, refiriéndose a un tamiz indígena, dijo que: cualquier trabajo, para ser bien hecho, debe ser tamizado siete veces.<sup>137</sup> Así, tamizar implica rigor, cuidado, repetición. Retener, separar, airear. Existe también, sin embargo, otra imagen del escritor Manoel de Barros, que se refiere al poeta-artista como el tipo que lleva agua en un tamiz.<sup>138</sup> Aquí el tamiz trae tonterías. Su poesía se debe al reverso de la utilidad, en otra funcionalidad como dispositivo de *microaberturas* y *a través de* (Galhardo, 2023 s/p). Quizás como el niño que agita un tamiz en un barril lleno de agua en una fotografía del libro de Jacques Lin (2019, p.77). ¿Es la luz que brilla a través del agua? ¿El acto de dejarlo fluir? ¿El sonido de ella cayendo dentro del barril? ¿"El deseo de ser el agua," como Sandra Alvarez de Toledo sugirió sobre la relación de Janmari con el agua en su charla de ayer? No lo sabemos, pero vibramos, algo se escapa. Es en la planta baja del entorno ordinario, en lo "de siempre", como dice Deligny (2015: 226), donde actuamos como otros ordinarios. Un movimiento siempre invertido en el "estado singular del arte sin arte", como decía Lygia Clark (1965), en los flujos de contra y anti, en el gerundio y en el medio, infra y más allá.

Aquí viene otra palabra/dispositivo clave que es el dobladillo. La investigadora Erin Manning (2019, p. 156) ofrece el dobladillo como metáfora para pensar en lo que el arte puede hacer cuando habla de "hacer el dobladillo para que sus pliegues se puedan sentir más intensamente". Un dobladillo puede dar y cambiar significado. En acabado temporal, siempre reservado para nuevos pliegues, evita que se deshilache. Así, el dobladillo también trae significados de trabajo femenino, de cuidado, de nuestras cocinas y patios traseros, en lugar de torres de marfil, que Tamara Kamenszain llama "del lado del dobladillo" (2010). Del tamiz y el dobladillo a la concha. La artista y terapeuta Lula Wanderley (2020, p. 36), haciendo referencia a Lygia Clark, comenta que

---

<sup>137</sup> Luiz Mello, director del Museo de Imágenes del Inconsciente (MII), fundado por Nise da Silveira en 1952, me habló del tamiz indígena en una entrevista en enero de 2017. En "Ocupação Nise", la exposición actual en el MII, Hay un extracto de una entrevista filmada con Nise en los años 80 en la que menciona la importancia de "tamizar siete veces" basándose en la receta secreta de "una señora de Alagoas que hacía un budín de naranja muy rico".

<sup>138</sup> Agradezco a la clase de Arte, clínica y cuidados en 2019 y especialmente a Tania Rivera por provocarme trayendo como metáfora el tamiz de Nise da Silveira y presentándome el poema de Manoel de Barros "El niño que llevaba agua en el tamiz" publicado en el libro *Ejercicios de ser niño*, 1999, disponible en <https://prosped.com.br/arte/poema-o-menino-que-Carregava-agua-na-peneira-de-manoel-de-barros/>.

ella creó “un arte como una concha: simplemente escuchar”. Una pregunta clave para mi investigación y su desarrollo como forma de curación al revés. Así inauguramos clases abiertas con la curadora Izabela Pucu y el poeta Rafael Zacca, sobre la idea de una institución como un concha donde “rehacemos en el acto de hacer” y el arte es un “laboratorio de rediseño de formas de sensibilidad”.

Escucha a otros. Proximidad. Descentrase, *hendú*, desviación, vibración, improvisación, presencia, los encuentros de la disciplina enfatizan el arte, la clínica y el cuidado como verbo, gerundio-método siempre en movimiento (escucha, disponibilidad, poner en movimiento), y proximidad (presencia, entre, con, contacto, perturbación, intercesión), siempre en territorios concretos, activando sus raíces y mareas en una radicalidad diferente. Especialmente en los laboratorios, el aula se convirtió en un acontecimiento poético y clínico.

Para finalizar, hablaré brevemente de tres de estos laboratorios, mostrando cómo se está armando este material en formato de libro aún en proceso con textos de invitados y crónicas de artistas-investigadores.

En Casa Jangada - un espacio clínico-artístico-colectivo inspirado en las prácticas experimentales de Deligny - profundizamos en lo que la psicóloga Bruna Pinna y el profesor de cine Cezar Migliorin llaman *dentrfora* (2023 s/p) - un poder poroso y perturbador de la casa/calle, el arte/clínica y el objeto/ sujeto no hecho de paredes, sino de pasajes. En medio de la conversación abierta en su forma de red de clínica colectiva, mezclando artistas-estudiantes y profesores<sup>139</sup>, psicólogos y clientes habituales en la casa, llegó una joven habitual y se dirigió a una de las artistas-estudiantes, tomó su cuaderno y su bolígrafo, desapareció por un rato, unos minutos y luego les devolvió, sin embargo, el cuaderno garabateado. En la proximidad de manos y plumas, un cuaderno se convirtió en un dispositivo de intercesión entre la propiedad y la disolución.

---

<sup>139</sup> Este día reunimos dos grupos para este laboratorio/conversatorio: “Conchas, tamices, dobladillo: arte, clínica y cuidado en la contemporaneidad” (PPGCA) y “En tiempos de urgencia, ¿cuáles son los aportes de las prácticas artísticas? Estudios experimentales en experiencia, sonidos, concepto” (PPGCA/PPGAV) del artista y profesor de la UFF Walmeri Ribeiro, a quien agradezco inmensamente por la colaboración y por traer al grupo un pensamiento-sentimiento sobre la investigación performativa.



Otro ejemplo de esa proximidad impredecible, tan cercana y tan lejana, fue el laboratorio dirigido por la psicoanalista Gabriela Serfaty y la artista Mariana Guimarães en el espacio clínico Casa Verde. “Un acontecer solidario”, como lo llamó el geógrafo Milton Santos (2014 p.158), a partir de la improbable propuesta de coser un barquito de tela. Una vez más, en un grupo que mezclaba pacientes y artistas-investigadores, una cierta confusión alimentó el desconocimiento compartido: ¿Cómo hacer un barco con tela? ¿Cómo doblar? Enhebre la aguja, ¿y ahora qué? en el que nos convertimos en una especie de tripulación de aventureros.

Otro laboratorio realizado por la curadora Daniela Avellar propuso grabar sonidos de nuestra vida diaria para escuchar en grupo, una propuesta inspirada en los protocolos del colectivo Ultrared realizado con comunidades a partir de registros locales y una invitación “¿qué escuchaste?”. Uno de los artistas-investigadores, en medio de la conversación abierta adivinando los orígenes del sonido, reveló como la grabación de su máquina de tatuar escribiendo la frase en código Morse: “No sé qué decir, pero deseo profundamente que me escuches.”<sup>140</sup> La lucha de lo no dicho, el estado sin voz en nuestros cuerpos resonó. Por afinidades. Por los disturbios. Necesitamos escuchar. Necesitamos un arte que escuche. Por proximidades.

## Bibliografía

Clark, L. *A propósito da magia do objeto (1965) in Livro-Obra (1983)* <http://portal.lygiaclark.org.br/acervo/164/livro-obra> (Consultado en julio de 2023)

Clark, L. Vazio pleno, (1959) <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/7074/do-vazio-pleno> (Consultado en agosto de 2023)

Deligny, F. *O aracniano e outros textos*. N-1 edições, 2015.

Galhardo, B. Fazer pele. In: *Não sei o que dizer, mas desejo profundamente que você me escute*. Org GOGAN, Jessica (en preparación)

Kamenszain, T. *Bordado e costura do texto*. In: *Histórias de amor y otros ensayos sobre poesía*. Buenos Aires: Paidós, 2000. Trad. Clarisse Lyra. Disponível em:

---

<sup>140</sup> Esta frase se convirtió en el título del libro que estoy organizando con transcripciones editadas del curso, contribuciones de invitados intercaladas con crónicas de estudiantes. El libro está previsto que se publique en diciembre de 2023.

[https://dtllc.fflch.usp.br/sites/dtllc.fflch.usp.br/files/Kamenszain\\_Bordado%20e%20costura%20do%20texto.pdf](https://dtllc.fflch.usp.br/sites/dtllc.fflch.usp.br/files/Kamenszain_Bordado%20e%20costura%20do%20texto.pdf). (Consultado en junio de 2023).

Lin, J. *La vie de radeau: le réseau Deligny au quotidien*. Le Mot et Le Reste, 2019.

Manning, E. O que as coisas fazem quando se moldam: o caminho do anarquivo. In: RIBEIRO, Walmeri; BRIONES, Héctor (orgs.). *Arte, novos modos de habitar*. Intermeios, 2019, p.139-168.

Migliorin, C. e Pinna, B. Dentrfora. In: *Não sei o que dizer, mas desejo profundamente que você me escute*. Org GOGAN, Jessica (en preparación)

Miguel, M. (org.). *Camerling: Fernand Deligny on cinema and the image*. Leiden: Leiden University Press, 2022.

Pelbart, P.. *Ao avesso do nihilismo: cartografia de exaustão*. N-1 edições, 2013.

Pérez- Oramas, L. If you hold a stone. In: BUTLER, Cornelia H.; PÉREZ-ORAMAS, Luís (eds.). *Lygia Clark: the abandonment of art, 1948-1988*. MoMA, 2014, p. 31-49.

Perret, C. *Le tacite, l'humain: anthropologie politique de Fernand Deligny*. Éditions du Seuil, 2021.

Rivera, T. *O avesso do imaginário: arte contemporânea e psicanálise*. Cosac Naify, 2013.

Sedgwick, E. *Touching feeling: affect, pedagogy, performativity*. Durham/London: Duke University Press, 2003.

Santos, M. *Da Totalidade ao Lugar* (1 ed., 3 reimp). Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

Wanderley, L. *No silêncio que as palavras guardam: O sofrimento psíquico, o objeto relacional de Lygia Clark e as paixões do corpo*. N-1 edições, 2020.

## IX.IV Psicopedagogía, subjetividad e inclusión: Escrituras que asilan, construyen lazo y diseñan prospectivas de acompañamiento. Rosa Catrambone<sup>141</sup> y Andrea Ledwith.<sup>142</sup>

---

<sup>141</sup>Profesora para la Enseñanza Primaria, Profesora en Educación Especial en Déficit Intelectual, Profesora en Ciencias de la Educación, Licenciada en Ciencias de la Educación, Posgrado en Metodología de la Investigación UM, Master en Neuropsicología Infantil y Neuroeducación: UM Posgrado Curso de Educación a Distancia Curso de Herramientas TIC - CHETIC: UM. Posgrado Curso de Educación a Distancia Curso de Herramientas TIC- PRESTIC: UM. Lic. en Psicopedagogía. I.S.F.D y T 46. "2 de abril de 1982" La Matanza. Provincia de Buenos Aires. Prof. De Psicología del Lenguaje. (Psicopedagogía) [rosa\\_catrambone@yahoo.com.ar](mailto:rosa_catrambone@yahoo.com.ar)

<sup>142</sup> Prof. de Ed. Preescolar-Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación-Lic. en Psicopedagogía-Diplomado Superior en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones. Flacso Argentina-Diplomado Superior en Ciencias Sociales con Mención en Currículum y Prácticas Escolares. Flacso Argentina- Curso de Posgrado Necesidades educativas especiales

Creemos que subjetividad e inclusión son posiciones dialécticas que sustentan a la psicopedagogía, o tal vez, cuando las reflexiones epistemológicas ayudan a que la psicopedagogía se piense a sí misma, aparecen estas dos concepciones. Y, es allí, cuando se hace necesario pensar en condiciones de alojamiento para que esa inclusión sea posible para todas las subjetividades, y es entonces, cuando se necesita construir un lazo social tal, que logre asilar, dar refugio y propiciar acompañamiento, aún en el Nivel Superior. Es en esta instancia, en la que se hace necesario contextualizar a nuestros/as estudiantes, saber de sus territorialidades, conocer su historicidad, conocer su lengua y sus discursos y comenzar a sembrar. Sabemos, desde Deligny que los tiempos arman tramas situacionales para acompañar *“Pero no te apresures a barrer tus graneros, no prepares tus cuerdas para segar. La cosecha, si hay cosecha, será para otro momento, para más tarde o para siempre.”* (Deligny, 2017, p. 17). La espera de esa posible cosecha, arma una trama particular en el espacio-tiempo.

Pensamos que las instituciones educativas son escenarios adecuados para producir ese alojamiento donde lo colectivo y plural coexista con las singularidades diferenciadas, y que las prácticas, nuestras prácticas, resulten ser el sostén necesario para habitar en la diversidad. *“Una afirmación muy importante es que la profesión se impotentiza si no se ponen en el centro todos aquellos signos de lo vital que nos obliga a producir nuevos modos de tratar, de estar; porque no hay nada dado, sino realidad a construir.”* (De Piano et al., 2019). Realidad a construir, que en las prácticas, aun en las de Nivel Superior, conllevan de espera y escucha, para crear en situación.

Sostenemos que la potencia subjetivante e inclusiva se produce en el encuentro, en el tránsito de lo colectivo y en ello, la escritura juega de ligadura, arma un territorio que permite decir, compartir y dejar legado. Se produce un territorio lúdico, donde poner en palabra escrita, va más allá de plasmar un pensamiento, tiene más que ver con hacer disponible un potencial que lo meramente académico, no siempre lo posibilita. *“SI QUIERES CONOCERLOS RÁPIDO, hazlos jugar. Si quieres enseñarles a vivir, deja los libros a un lado. Hazlos jugar. Si quieres que le tomen el gusto al trabajo, no los ates al banco de trabajo. Hazlos jugar. Si quieres hacer tu tarea, hazlos jugar, jugar, jugar”.* (Deligny, 2017, p. 23).

Es por estas razones, que nos interesa compartir en este trabajo algunas posiciones con las que abordamos nuestras prácticas en formación psicopedagógica, donde la escritura en tanto palabra y comunicación, arma tejido colectivo, aloja, permite la emancipación, y se constituye en cierto modo, desde la experiencia transitada, en posibilidad de diseñar prospectivas para la futura labor que desempeñarán con las infancias y adolescencias. Con aquellas semillas potenciales para jugar, decir sus palabras, escribir y dejar aflorar los saberes que portan.

## Psicopedagogía y subjetividad

*“Lo subjetivo entonces deja de estar identificado estrictamente con lo individual para ingresar a un orden de articulación con lo colectivo y social”.* (Korinfeld, 2013, p.110)

Creemos que subjetividad e inclusión son posiciones dialécticas que sustentan a la psicopedagogía, o tal vez, cuando las reflexiones epistemológicas ayudan a que la psicopedagogía se piense a sí misma, aparecen estas dos concepciones. Posiciones que se anudan y articulan, además, con las experiencias transitadas. En el sentido de Larrosa, *“Si le llamo “principio de subjetividad” es porque el lugar de la experiencia es el sujeto o, dicho de otro modo, que la experiencia es siempre subjetiva”.* (Larrosa, 2009, p. 16). Será cuestión entonces, de redefinir las propuestas formativas y de acompañamiento subjetivante, para que los y las psicopedagogos/as en formación, puedan transitar experiencias que favorezcan, a modo de saber previo, en su futura profesión. Porque serán ellos/as quienes acompañarán el desarrollo subjetivo de las infancias y adolescencias, serán ellos encargados/as en algunos casos de tramitar otros modos pasibles, tomando las realidades de la que provienen estas infancias y adolescencias, y algunas de sus características, para posibilitar otro devenir. *“Si la vida para ellos, es robar, es molestar, es demoler, simplemente búscale a esos verbos complementos directos o indirectos que hagan insensiblemente derivar su fuerza hacia actos confesables y útiles”.* (Deligny, 2017, p. 45).

Se hace necesario pensar en condiciones de alojamiento para que esa inclusión sea posible para todas las subjetividades, y es entonces, cuando se necesita construir un lazo social tal, que logre asilar, dar refugio y propiciar acompañamiento, aún en el Nivel Superior.

Es en esta instancia, en la que se hace necesario contextualizar a nuestros/as estudiantes, saber de sus territorialidades, conocer su historicidad, conocer su lengua y sus discursos y comenzar a sembrar. Sabemos, desde Deligny que los tiempos arman tramas situacionales para acompañar *“Pero no te apresures a barrer tus graneros, no prepares tus cuerdas para segar. La cosecha, si hay cosecha, será para otro momento, para más tarde o para siempre.”* (Deligny, 2017, p. 17). La espera de esa posible cosecha, arma una trama particular en el espacio-tiempo.

Este espacio y tiempo resultan particulares a cada grupo, a cada trama situacional, al estilo de comunicación que se pone en juego en la práctica, donde la tarea docente de mediación y configuración de apoyo resultan favorables para aprender. *“El oficio de enseñar asocia el saber específico que está en juego en un proceso de transmisión cultural con la ayuda, el acompañamiento y el seguimiento de quienes están en situación de aprender necesitan en su encuentro con el saber.”* (Alliaud, 2021, p. 41).

Las aulas de Nivel Superior, son el territorio especial para esta trama de acompañamiento, donde los procesos de lectura y escritura se conjugan con los espacios para la palabra, la escuela y la reflexión, y entre todos ellos se entreteje una red de significación y subjetividad que le otorga a cada práctica la noción de experiencia subjetivante. Es allí, donde palabra y escucha generan emancipación y autonomía. *“Ellos presentían en el lenguaje la fuente misma de la libertad; sobre lo cual no se equivocaron.”* (Deligny, 2021, p. 35).

## Escrituras, lectura, diversidad e inclusión

*“La actividad de lectura es algo que regularmente se hace, mientras que la experiencia de la lectura es un acontecimiento que tiene lugar sólo en ciertas ocasiones. Que no se puede prever, solicitar, pedir, exigir, organizar desde afuera o prescribir”.* (Cantú, 2011, p. 45).

En el Nivel Superior, los procesos de lectura y escritura cobran ribetes particulares, que intentan generar experiencia y acontecimiento, más allá de lo estrictamente vinculado con el acceso al saber, el procesamiento de la información adquirida y los modos

particulares de emisión de mensajes en torno a lo apropiado por cada estudiante. Lo más significativo en torno a ello, está puesto en la noción de escrituras que alojan y dan potencia para la constitución de lazo social. Sostenemos que la potencia subjetivante e inclusiva se produce en el encuentro, en el tránsito de lo colectivo y en ello, la escritura juega de ligadura, arma un territorio que permite decir, compartir y dejar legado. Se produce un territorio lúdico, donde poner en palabra escrita, va más allá de plasmar un pensamiento, tiene más que ver con hacer disponible un potencial que lo meramente académico, no siempre lo posibilita.

*“Las posibilidades de alfabetización académica desplegadas por cada estudiante, están ligadas a la diversidad de cada uno/a, que le permite comprender lo leído con una modalidad que le es propia, del mismo modo que al escribir, lo realiza desde su singularidad, expresando de formas particulares aquello interpretado y que desea transmitir. Ello da a suponer que esos procesos de lectura y escritura presentan características acorde a la subjetividad de cada uno y cada una. Esta suposición, se vincula con el saber que dicha subjetividad es una producción que realiza cada quien, en condiciones gregarias, en la comunicación y el lazo vincular desarrollado. Por estas razones, podemos referir a condiciones de lectura y escritura académica constituidas de modo colectivo.”* (Catrambone y Ledwith, 2022).

Por estas razones, es necesario reconocer que la escritura es en cierta forma un juego, de poner en palabras ideas y pensamientos, en el que cada estudiante, lo construye con su diversidad. *“SI QUIERES CONOCERLOS RÁPIDO, hazlos jugar. Si quieres enseñarles a vivir, deja los libros a un lado. Hazlos jugar. Si quieres que le tomen el gusto al trabajo, no los ates al banco de trabajo. Hazlos jugar. Si quieres hacer tu tarea, hazlos jugar, jugar, jugar”.* (Deligniy, 2017, p. 23). ¿Será entonces también este juego de decir y de poner en palabras la posibilidad de inclusión?

## Instituciones y modos de asilar

*“Una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder”* (Fernández, 1994).

Más allá de la noción de poder que caracteriza a la institución, esta puede ofertarse como espacio de inclusión y lazo social en el que confluyan las posibilidades de ser y de hacer, donde la libertad se constituya en el mejor aprendizaje. *“El humano de ser es ser libre- de ser humano-, mientras que la libertad es tener- lo que puede ser tomado-.”* (Deligny, 2021, p. 152) Pensamos que las instituciones educativas son escenarios adecuados para producir ese alojamiento donde lo colectivo y plural coexista con las singularidades diferenciadas, y que las prácticas, nuestras prácticas, resulten ser el sostén necesario para habitar en la diversidad. *“Una afirmación muy importante es que la profesión se impotentiza si no se ponen en el centro todos aquellos signos de lo vital que nos obliga a producir nuevos modos de tratar, de estar; porque no hay nada dado, sino realidad a construir.”* (De Piano *et al.*, 2019). Realidad a construir que, en las prácticas, aun en las de Nivel Superior, conllevan de espera y escucha, para crear en situación. *“Las capacidades para la actuación docente en las aulas y en las instituciones- es decir, todas aquellas tareas que un docente realiza en su puesto de trabajo- constituyen los referentes hacia donde se dirige el proceso formativo y la apoyatura necesaria para las instancias de la Práctica”.* (Alliaud, 2017, p. 103).

## Acerca de los tiempos, la educación y la inclusión

“Las formas de vivir la existencia humana están asociadas a coordenadas sociohistóricas y culturales propias de cada época. El período conocido como “modernidad” ha configurado esquemas de pensamiento de tal magnitud que su potencia y eficacia generaron una cosmovisión del mundo y del ser humano cuyos efectos siguen, con relativa vigencia, hasta nuestros días”. (Rascovan *et al.*, 2014, p. 25).

La mirada retrospectiva, ayuda a comprender el pasado, y al mismo tiempo a entender el presente, a reconocer algunos rasgos de la educación que se hacen presentes, incluso a conocer un modo particular por el que transitó la psicopedagogía con un tinte médico-

biologicista, en el que la diversidad y las diferencias eran negadas y la dificultad o tiempos diferenciados en el aprender, colocaban al sujeto como el responsable por no aprender. *“La falla de ese aprender, predominante hasta el punto de eliminar lo que molesta, permite la aparición de otro infinitivo- sepultado-que puede llamarse “advertir”, infinitivo que predomina entonces en detrimento de aprender- que no tiene lugar.”* (Deligny, 2021, p 31). Decimos entonces que

*“La historia de la educación, permite analizar los cambios de la Psicopedagogía, que han pasado de estar centrados en la “normalización”, a pasar a presentar un modelo que se centra en la atención de la singularidad y la diversidad propia del ser humano. Valora las posibilidades individuales, evalúa a partir de los logros, realiza configuraciones acorde a las necesidades propias de cada individuo, para que pueda lograr el acceso al conocimiento y reflexione sobre lo aprendido y los modos desarrollados para apropiarse de ese conocimiento, en definitiva, que pueda desplegar aprendizajes significativos”.* (Catrambone y Ledwith, 2022).

Esta misma historia de la educación, nos muestra modalidades de enseñar y de aprender diferenciadas, formas escolares distintas, también prácticas educativas que distan de las actuales concepciones, y con ello, además, transparenta un uso particular de los procesos de alfabetización académica que, lejos de dar asilo e inclusión, se constituyeron en formas de selección y expulsión. Por esa razón, Deligny sostiene que *“Una creencia inveterada deja huellas en la memoria de educación. Sería sorprendente que la memoria de especie lleve su marca; lleva otras, infinitamente impenetrables para la conciencia”.* (Deligny, 2021, p. 37). Pero aún esas huellas, resuenan en muchas instituciones educativas y se replican en muchas prácticas.

## Formas posibles de diseñar prospectivas de acompañamiento

*“Un maestro pasa, deja un signo,  
quizá espera que alguien, otro, lo encuentre en el futuro.  
Un maestro no espera sólo que el que encuentre las trazas de su obra las haga suyas.  
Un maestro fundamentalmente espera que las vuelva otra cosa.”*  
(Diker y Frigerio, 2006, p. 8).



Nos interesó compartir en este trabajo algunas posiciones con las que abordamos nuestras prácticas en formación psicopedagógica, donde la escritura en tanto palabra y comunicación, arma tejido colectivo, aloja, permite la emancipación, y se constituye en cierto modo, desde la experiencia transitada, en posibilidad de diseñar prospectivas para la futura labor que desempeñarán con las infancias y adolescencias. Algunas de estas instancias se remiten a prácticas presenciales, donde la comunicación y la trama vincular se da en el devenir propio de la práctica, otras, incluso, tomaron estado en la virtualidad donde las plataformas obraron de territorio de alojamiento.

*“Posiblemente, la potencia de las experiencias vividas y narradas, tenga su mayor rédito, en haber sido “experiencias”. Haber pasado y transitado, de manera personal y colectiva por procesos de lectura y escritura. Tránsito que, en esta oportunidad, se dio en plataformas y pantallas, marcos que no impiden celebrar las acciones educacionales, por el contrario, desafían a buscar nuevos modos para la transmisión, otras formas para compartir procesos de lectura y escritura. No sabemos del porvenir, lo que sí sabemos, es que a futuro, las experiencias de creación de lectura y escritura en estos espacios curriculares, permitirá que los y las futuros/as psicopedagogos/as, puedan tramitar más adecuadamente las dificultades de lectura y de escritura de niños, niñas adolescentes y jóvenes de las escuelas en las que trabajan, dado que lo enseñable y lo aprendible de estos procesos, lo llevan internalizado y por lo tanto, posible de ser compartido.”* (Catrambone, y Ledwith, 2021).

Al pensar y diseñar formas de acompañamiento para psicopedagogos/as en formación, es necesario tener en cuenta sus semillas potenciales para jugar, decir sus palabras, escribir y dejar aflorar los saberes que portan. En ese marco, desde la posición docente, se nos hace necesario dejarnos interpelar por la práctica, por el tipo de comunicación que se despliega en el aula y por las experiencias que se ofrecen para transitar. Allí *“Parece que hemos nacido para aprender. De todos modos, hay que darse cuenta de que aprender [apprendre] puede decirse de quien aprende del otro [apprendre de l’autre] y de quien enseña al otro [apprendre à l’autre]. Por lo cual algunos proclaman que estamos condenados a ser a la vez el objeto y el sujeto de ese infinitivo majestuoso del que se esperan milagros”*. (Deligny, 2021, p. 162). Porque al tratar de enseñar, estamos aprendiendo, porque la intención de enseñar se escenifica en cada práctica, se tramita y complejiza en cada situación, porque son esas prácticas las que asilan, construyen lazo y diseñan prospectivas de acompañamiento.

## Bibliografía

- Cantú, G. (2011): *Lectura y subjetividad en el diálogo psicopedagógico*. Noveduc.
- Catrambone, R. & Ledwith, A. (2021): Formación psicopedagógica desde las pantallas: Algunas experiencias de lectura y escritura. XI Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura- La Quiaca-Abra Pampa. 18, 19 y 20 de noviembre de 2021. Comunicación Bimodal (presencial y virtual). IES N°1 (La Quiaca-Abra Pampa)- EH UNSAM (San Martín).
- Catrambone, R. & Ledwith, A. (2022): Psicopedagogía: Una mirada del devenir histórico, de sus fundamentos epistemológicos y de sus métodos. Universidad del Salvador. III Jornadas Internacionales de Historia de la Educación. Siglos XIX y XX - 26, 27 y 28 de octubre de 2022.
- De Piano, R. (2019): Oficios del lazo: conflictos de saberes. Resonando... hacia una fragilidad común. En: *Las instituciones: saberes en acción. Aportes para un pensamiento clínico* (Vol. 3), Frigerio, G. Korinfeld, D. Rodríguez, C. (coords.). Noveduc Ensayos y experiencias, pp. 193-203.
- Deligny, F. (2017): *Semilla de crápula. Consejos para los educadores que quieran cultivarla*. Buenos Aires: Editorial Cactus/Tinta limón ediciones.
- Deligny, F. (2021): *Cartas a un trabajador social*. Cactus.
- Korinfeld, D. (2013): Espacios e Instituciones suficientemente subjetivizados. En: *Entre Adolescentes y Adultos en la Escuela. Puntuaciones de época.*, Rascovan, S., Levy, D. y Korinfeld, D. (eds.). Editorial Paidós, pp. 97-122.
- Larrosa, J. (2009): Experiencia y alteridad en educación. En: *Experiencia y alteridad en educación*, Skliar, C. & Larrosa, J. (comp). Homo Sapiens Ediciones, pp 13-44.
- Rascovan, S. (2013): Entre Adolescentes, Jóvenes y Adultos. En: *Entre Adolescentes y Adultos en la Escuela. Puntuaciones de época.*, Rascovan, S., Levy, D. y Korinfeld, D. (eds.). Editorial Paidós, pp. 25-50.
- Diker, G & Frigerio, G. (2006): Prólogo. En: *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados.*, Skliar, C. & Frigerio, G (comp.). Del estante Editorial, pp. 7-9.

## Capítulo X. Elogio del asilo. Marlon Miguel<sup>143</sup>

En primer lugar, me gustaría agradecer a Ana Laura García que me haya invitado a enviar este trabajo (inicialmente en formato video). También quiero felicitarla por la organización de este hermoso evento. Es una gran alegría ver que este Tercer Encuentro se realiza, ahora en Argentina, después de las dos primeras ediciones en Brasil. Es una lástima para mí no poder estar allí. Pero mis pensamientos están con vosotros al otro lado del Atlántico. Y me da mucha alegría darme cuenta de que los eventos más importantes y más grandes que se organizan hoy sobre Deligny tienen lugar ahora en Latinoamérica, aunque con todas las dificultades de nuestro continente.

En esta brevísima intervención, me gustaría retomar un tema muy querido por Deligny y que está en el centro de este encuentro: la cuestión del asilo. Y me gustaría centrarme más concretamente en su *elogio del asilo*. Para nosotros, lectores de Foucault y Goffman; que hemos pasado por movimientos de reforma psiquiátrica – en el caso de Brasil, podemos recordar que desde la importantísima carta de Bauru de 1987, una sociedad democrática se ha convertido en sinónimo de una sociedad sin manicomios –; para nosotros, hoy, leer semejante elogio puede sonar un tanto raro, por no decir -fuera de lugar-. ¿Es una provocación? ¿Un anacronismo? ¿Cómo entender la posición de Deligny? Sin embargo, creo que, como muchos otros temas abordados por el poeta y etólogo, cuanto más tiempo pasa, más fuerza y pertinencia cobra su propuesta, la del asilo como refugio de otras formas de vida.

El primer libro de Deligny publicado en 1944, *Pavillon 3*, es un relato de personajes que viven en un manicomio, reflejo de su experiencia en el Hospital Psiquiátrico de Armentières. El último texto publicado en vida de Deligny es una entrevista, *Lo humano, eso no cae del cielo*, concedida unos meses antes de su muerte al periódico comunista Humanité, y concluye con el tema del asilo. En *Le croire et le craindre* (1978), Deligny afirma que "amaba el asilo". *La Septième face du dé* es una novela publicada en 1980,

---

<sup>143</sup> Marlon Miguel es coinvestigador principal del proyecto "Madness, Media, Milieus. Reconfiguring the Humanities in Postwar Europe" en la Bauhaus-Universität Weimar. Posee un doble doctorado en Bellas Artes (Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis) y Filosofía (Universidad Federal de Río de Janeiro). Su investigación actual se centra en la intersección entre la filosofía contemporánea, el arte, la antropología y la psiquiatría. También practica el circo contemporáneo y realiza investigaciones prácticas sobre el movimiento. [marlon.miguel@uni-weimar.de](mailto:marlon.miguel@uni-weimar.de)

cuyo protagonismo se divide entre Gaspard Amiral y, en cierto modo, el propio asilo, con sus espacios y su temporalidad. Por último, a mediados de los años ochenta, Deligny publicó una trilogía sobre el asilo: *A comme asile*, *Éloge de l'asile* y *Mémoires d'asile* - este último permanece inédito y no debemos confundirlo con otro texto titulado *Mémoire d'asiles ou le contr'il*.

Deligny no es ciego. Se trata de rehabilitar un sentido preciso del término. En *Éloge de l'asile* -un libro que dice haber escrito como Erasmo había escrito siglos antes *Elogio de la locura*- aparece una distinción sutil pero crucial: "Baste decir que buscábamos evitar [a los adolescentes considerados psicóticos] el Asilo; del asilo éramos, en el alma, conciencia y convicción" (p. 92). La primera mención del término "Asilo" aparece en mayúsculas en este pasaje - forma-asilo, Institución-asilo -, mientras que la segunda mención aparece en minúsculas, "asilo", y acompañada de la preposición "de". En francés, *d'asile* se refiere a un lugar; *d'où, desde* un lugar - desde donde se habla, desde donde se escribe. Es una posición, pero también una práctica - local, situada y, sobre todo, cada vez, singular, de ahí la importancia de la minúscula.

En *Nous et l'innocent*, publicado en 1975, Deligny, retomando un tema recurrente en su obra, el de las *circunstancias*, ataca la noción de identidad fija. Un tema que, desde sus lecturas de Makarenko en los años cuarenta y cincuenta, ha retomado a menudo: una persona es siempre, ante todo, *un producto de las circunstancias*. Siguiendo esta línea de razonamiento, la etiqueta de "paciente" quizá diga mucho más del llamado loco que una supuesta esencia dada y a priori de la "enfermedad mental". En sus palabras: "Así que es el asilo que determina estas identidades despojadas de documentos que allí son alojadas, voluntariamente o por fuerza, y el documento que utilizamos para leer quiénes somos, relegado a la oficina administrativa" (p. 762). También podríamos recordar las primeras imágenes de la película *Ce Gamin, là*, sobre las ventanas del manicomio psiquiátrico que, a diferencia de las ventanas corrientes, no se abren y tienen barrotes.

En *A comme asile*, Deligny menciona la muerte de Foucault el día anterior y afirma no haber leído nunca al filósofo francés. Tanto Foucault como Goffman, personajes cruciales y contemporáneos de Deligny, nunca fueron objeto de su interés más profundo. El manicomio del *grand renfermement* (gran confinamiento) y el manicomio disciplinario, el manicomio-institución total, son formas que Deligny de alguna manera vivenció y obviamente criticó - como ejemplifican perfectamente la cita anterior o el

comienzo de *Ce Gamin, là*. No obstante, su posición nunca fue abiertamente *contraria* o "*anti*", sino de desviación. Su empeño fue, en primer lugar, crear espacios habitables dentro de estos espacios inhabitables; en segundo lugar, abandonar por completo la propuesta de reformar estos espacios como instituciones viables. Así, en el mismo libro, *Nous et l'innocent*, Deligny opone "la vida de asilo, que es la vida de un castillo, con sus pisos, sus parques, sus fiestas, sus calabozos" a "la vida de balsa [*la vie de radeau*]". En este pasaje, la vida de asilo se refiere a la clínica de La Borde, donde permaneció entre 1965 y 1967, viviendo, según sus propias palabras, como un "vecino", pero nunca estuvo plenamente integrado y contento con su funcionamiento.

Francesc Tosquelles, como Deligny, también defendió siempre una cierta práctica del asilo, y también trató de rehabilitar una noción del asilo como refugio cuando todo lo demás a su alrededor se derrumba. Pero a diferencia de las visiones promulgadas por la psicoterapia institucional, Deligny buscó otras estrategias. Estrategias que, en general, no son totalmente contradictorias con las de Oury, Guattari o Tosquelles, sino que simplemente van en otras direcciones. Deligny en otro texto, el prefacio a la reedición de 1955 de *Semilla de crápula*, afirma haber intentado "alejarse de su tribu", o en *Mémoires d'asiles ou: le contr'il*, dice que "*asilo* es lo que se desvía de la cultura ambiente" (p. 7). Sin duda, uno de los grandes méritos del pensamiento de Deligny es que siempre ha buscado desorganizar las coordenadas habituales del pensamiento y de la práctica, de la cultura ambiente, incluso aquellas que en principio parecerían estar de su lado en el frente.

En *Mémoire d'asiles*, Deligny, reafirmando una "posición de asilo", hablando y escribiendo desde el asilo, expresa su tarea de desorganizar las coordenadas vigentes - o de desinstituir lo instituido, para utilizar un lenguaje más deligniano.

*"Siendo así, siempre he vivido - y funcionado - plenamente consciente del engaño [leurre] que me incumbía. Para mí, no se trataba, como podría pensarse, de engañar [leurrer, engañar, ilusionar, cascabalea, pero también adestrar] a los niños a mi cargo, aunque hubieran crecido, sino de engañar a quienes me habían confiado la tarea que se me había encomendado. Tenía en mente ser de asilo y, por tanto, tener que mantener abierta la brecha en el cuerpo mismo de la prerrogativa, aunque esta brecha sólo fuera para atravesar el espejo cuyo punto focal es la inicial de lo semejante". (p. 133)*

Deligny rechaza la tarea que le asigna la institución: curar, educar, formar y normalizar. Es más, considera que estas tareas son una ilusión, un engaño, sometidas al ideal de la similitud: asimilar al otro según una supuesta identidad, una semejanza. De ahí que la crítica radical de Deligny a los instrumentos o prerrogativas de la cultura dominante aparezca siempre bajo el neologismo de la *semblabilisation*, que podemos traducir quizás por "asemejamiento" o "similarización". *Ser de asilo* significa, pues, otra cosa, otra estrategia, otro posicionamiento frente a tales prerrogativas.

### ¿Qué tipo de asilo es entonces?

Ante todo, se trata de refugio. En *A comme asile*, Deligny insiste: "De ahí la necesidad del asilo consagrado en estas páginas. La palabra que se ha convertido en sinónimo de refugio para los perseguidos y los atribulados merece otro destino. Lo considero una necesidad primordial".

El asilo-refugio de Deligny se inscribe en su propia relación con los lugares y la historia que ha recorrido, en particular el territorio de Cevenas. Cevenas había sido lugar de refugio de la ocupación nazi durante la Segunda Guerra Mundial y la conceptualización de las redes de Deligny es inseparable de las redes clandestinas de resistencia de aquella época. E incluso antes, a principios del siglo XVIII, las Cevenas eran la tierra de los *camisards*, un territorio de refugio para los protestantes que huían de la dominación católica. La palabra "refugio" forma parte de la lengua *cévenole*, inscrita en las líneas constitutivas de su territorio, sus montañas, burgos, grutas y senderos. Al crear su red de refugio para niñas y niños autistas, los últimos parias de la sociedad, la basura inasimilable, las sobras que no pudieron ser incluidas por el aparato clínico y pedagógico, Deligny se inscribe en esta tradición, tratando una vez más de actualizar la idea de refugio como necesidad primordial de supervivencia y resistencia. De nuevo, en *A comme asile*, leemos: "Escribo desde el asilo [d'asile] - esto designa desde dónde - y desde este asilo de aquí, donde si algo queda claro es el daño - el desperdicio - que hace el lenguaje ordinario" (p. 36). Refugio, pues, para aquellas y aquellos a quienes el lenguaje ordinario ha registrado, clasificado, excluido o se ha esforzado por incluir y asimilar violentamente, a toda costa, en sus categorías habituales. En *Mémoire d'asiles*, leemos: "Kant - entre otros - nos dice: - El hombre existe como fin. Esto puede entenderse de varias maneras, entre ellas que el hombre es el fin de todo. Si es a eso a lo que hay que llegar, queda la esperanza de que no se acabe. Y es que el final a veces

evoca la perfección. Renovar es intentar escapar al apetito totalitario de la memoria de la educación" (pp. 144-145). Refugio, por tanto, y por último, del apetito de asimilación que perseguía la *Aufklärung* europea, cuyo ideal era transformar y "perfeccionar" a todos los individuos de acuerdo con una determinada idea o imagen del Hombre - o de lo que se suponía que el hombre debería ser. ¿Y a qué precio? ¿Cómo hacer con lo inadaptable? Refugio y resistencia frente a las ilusiones de los esfuerzos civilizadores de la cultura dominante, frente a lo que Deligny llama la "memoria de la educación" -por oposición a una "memoria de la especie".

¿Qué tipo de asilo es? En segundo lugar, un *medio*. La creación de un medio adaptado a los inadaptados y a los supuestos inadaptados; la creación *con* ellos, según nuevas convenciones que hay que inventar en común y que ya no vienen dadas a priori por las *Prerrogativas*. También en *Mémoire d'asiles*, leemos: "Cuando hablamos de asilo, nos referimos a un medio, un medio humano que se instala en el espacio que se le ha reservado; a una manera de desarrollarse y, a veces, a un pequeño conjunto de convenciones propias de este medio que [...] es un asilo para los que se sienten solidarios con él". (p. 123). Asilo se refiere así a una práctica de invención de un entorno o medio humano, más allá de las convenciones del Hombre, y para todos aquellos dispuestos a solidarizarse con las formas no-dominantes.

Se trata, por tanto y por último, de *dar asilo*, de construir espacios de acogida, de refugio para todas las diferentes formas de vida en peligro, algo que, como señala Donna Haraway, por ejemplo, será cada vez más necesario y urgente en estos tiempos de oleadas antropocénicas, capitalocénicas y neofascistas que estamos viviendo en todo el mundo. Y es en este sentido que la reflexión de Deligny encuentra aquí una nueva relevancia. En un momento en el que los mares han vuelto a convertirse en cementerios, como ocurre hoy con el mar Mediterráneo; en el que los países europeos cierran y arman sus fronteras como nunca antes - acaba de aprobarse en la Unión Europea una nueva ley de control migratorio extremadamente violenta -, la discusión sobre el asilo propuesta por Deligny hace 50 años se actualiza sorprendentemente.

## Bibliografía

- Deligny, F. (1984) *Mémoire d'asiles*, Inédit, Caen: Archives de l'IMEC  
Deligny, F. (1996) *Fernand Deligny: lo humano, eso no cae del cielo*, Encuentro

Deligny, [encontrodeligny.org](http://encontrodeligny.org)

Deligny, F. (1999) *A comme asile suivi de Nous et l'innocent*. Dunod

Deligny, F. (2006) *Mémoire d'asiles : ou le contr'îl*, *Revue Fario*, n°4

Deligny, F. (2007) *Œuvres. L'arachnéen*

Deligny, F.(2013) *La Septième face du dé. L'Arachnéen*

Haraway, D. (2015) *Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chthulucene:*

*Making Kin*, *Environmental Humanities*, vol. 6, No. 1, pp. 159-165

Miguel, M. (2021) *The Product of Circumstances: Towards a Materialist and Situated*

*Pedagogy, Materialism and Politics*, Berlin: ICI Berlin Press, pp. 145-62,

[https://doi.org/10.37050/ci-20\\_08](https://doi.org/10.37050/ci-20_08)