

SUSTRACCIÓN, INMUNIZACIÓN, CAPACITACIÓN

Oswaldo Bonano^a

Buenos Aires - Argentina

Nos preceden las cosas en la insensatez de su materia,
pero no nos precede un sentido rector de la subjetividad,
no nos precede un sentido que es el déspota de una organización.

I. Lewkowicz: en la Charla en FLACSO Colonizar el presente

Presentación

El campo de intervención, del que surge esta elaboración, está conformado por las experiencias que desde 2002 se vienen haciendo en Psicoterapia II, materia del 5º año de la Carrera de Psicología de la Universidad de la Plata, en la que Raquel Bozolo fue Profesora Adjunta Ordinaria hasta 2006 y es actualmente Profesora Titular. La materia tiene alrededor de 350 alumnos por cursada y una decena de comisiones de TP. El *equipo* que lleva adelante la tarea tiene alrededor de veinte integrantes, en el último tiempo ha ido creciendo, no sólo cuantitativamente, y lo seguirá haciendo.

Polifonía

Los problemas, reflexiones y tesis que se presentan en este texto surgen de las experiencias del responsable del mismo -Jefe de Trabajos Prácticos Ordinario desde 2004- al frente de una de las comisiones y de su inmersión en los otros espacios que lo afectaron.

En rigor, el texto fue surgiendo de las múltiples *intervenciones* que sufrió esa experiencia. Ejercitando una cierta práctica antropofágica¹ diremos aquí con Deleuze y Guattari² que un texto no tiene objeto ni sujeto, pues está hecho de materias diversamente formadas, de fechas y de velocidades muy diferentes y que cuando se atribuye el texto a un sujeto, se está descuidando ese trabajo de las materias y la exterioridad de sus relaciones. Un texto es precisamente un agenciamiento, una multiplicidad y como tal inatribuible. Pero como todavía no sabemos muy bien qué significa lo múltiple cuando cesa de ser atribuido, aquí se pretende que el texto en sí tiene un responsable -ya no autor.

Atribuido, entonces, al "sujeto responsable" que lo firma, se podrá sospechar que las otras voces que aquí se presentan, fueron manipuladas como ilustraciones del hilo de su discurso. Tal vez sea así por el corte en el que el texto *consiste*; pero esas otras voces tampoco obran por tener un "autor" -aunque sean citadas bajo las iniciales de un "sujeto"- sino que ya obraron cuando el texto no había sido redactado y las múltiples

^aUniversidad de La Plata

máquinas trabajaban acopladas en el flujo que nos afectaba a todos. De los enunciados tan sólo hay que preguntarse con qué funcionan, en conexión con qué hacen pasar o no intensidades, en qué multiplicidades introducen y metamorfosean las suyas. Se presentan como enunciados consistentes por el *corte* que sufrieron cuando sus "autores" los redactaron y aún por un otro (re)corte que los incluyó en esta máquina.

El texto presente, en tanto que agenciamiento, está en conexión con otros; dado que sólo existe gracias al afuera y en el exterior, cabe indicar las conexiones por las que fue *atravesado* en el largo año de su gestación: en primer término por las actividades, posicionamientos subjetivos y pensamientos de los alumnos; en segundo término por lecturas (P.Virno, M.Lazzarato, F.Berardi, R.Esposito) que brindaron herramientas para poner en forma hebras conceptuales y procedimientos que la batería de herramientas acumuladas con anterioridad dificultaba efectuar; en tercer término por las agudas, intensas y vivificantes discusiones en el seno del *equipo-banda* que hemos constituido... para no quedar en banda.

Si se pretendiera que estas páginas *representen* al conjunto del proceso, se recaería pesadamente en el Uno. La diversidad no solo de las experiencias, sino también de las ideas y tesis es un rasgo fuerte de los acoplamientos en que está inmerso el responsable del texto. Como a lo múltiple *hay que hacerlo* cabe aplicarle a este texto la operación n-1, puesto que sólo así, sustrayéndolo, lo Uno formará parte efectiva de lo múltiple, nueva operación antropofágica, ahora ya del lado del lector.

El Campo Problemático

Se ha expuesto una elaboración parcial de los temas aquí abordados en una publicación³, basada particularmente en las experiencias de 2005, que expresaba el nivel de reflexión que se alcanzó en el momento de su producción. Aquí nos proponemos una exposición acaso más orgánica de las singularidades de la experiencia y en especial de las lógicas de sus operaciones.

Partimos de la problemática del campo en el que venimos practicando e investigando hace ya más de 20 años, respecto de la potencia de las intervenciones en agrupamientos e instituciones en condiciones socio-histórico-subjetivas alteradas⁴. Indicaremos algunas de las cuestiones que señalan la coyuntura intelectual en la que se referencian las experiencias y pensamientos que se vierten en el texto. En los siguientes párrafos se presentan reflexiones y tesis ubicadas *circa* 2002⁵, período en que el equipo al que pertenece el responsable del presente texto, señaló algunas problemáticas y planteó ciertas proposiciones:

El punto pasa por establecer la posición subjetiva que permita hoy sostener operaciones de intervención efectiva, que no queden esterilizadas ante los caídos lugares de la transferencia o de la transmisión más o menos académica de saberes. En tiempos de otra consistencia, ciertos lugares, dados tanto por las suposiciones transferenciales como por las implicaciones a las instituciones, suponían condiciones necesarias para sostener la eficacia de las operatorias. Entonces el sufrimiento del otro era el sitio de la intervención, en tanto ese sufrimiento era fuente de la demanda y vector fundante de la transferencia. Hoy ya no hay tales *lugares* que garanticen eficacia y sostengan subjetivamente al operador; no nos topamos con sufrimientos definidos y una demanda consecuente, sino más bien con padecimientos difusos ante los que la declaración que otra vida es posible impone fundar en otra cosa la relación de trabajo. Algunos de los sufrimientos se originan en la apelación inútil a sentidos que ya han dejado de regular la vida pero siguen alojados en la subjetividad como sombras de significaciones vaciadas que caen sobre ella. Estos islotes, consistentes al viejo estilo, son fuente de un sufrimiento adicional en cuanto carecen de potencia, bajo estas condiciones alteradas, para instituir formas de habitar la situación.

Si ya no podemos sostener la tarea recíprocamente en tales sentidos colectivos compartidos, ¿en qué se sostienen? Ese es un problema para el que no tenemos respuesta y tal vez nadie la tenga, pero es el problema que la operación de intervención debe plantearse sin esquivar. Quizá este sea un punto en que la situación se encuentra con *su* imposible.

Construir condiciones para la potencia de las operaciones pasa por instaurar un lazo singular, más que darlo por supuesto; lo cual exige fundarse con el otro. Se trata del rehusamiento por parte del operador, que fuerza la ruptura de la complicidad de suponer la preexistencia de un cierto lazo. Este posicionamiento va más allá de la elucidación de las implicaciones institucionales, en tanto en esta se juega una operación de conciencia, en que la crítica -que se elabora colectivamente- une (enlaza) a los actores en la "superación" de la atadura.

Nuestra posición apuesta a realizar una experiencia en la que se produzca testimonio de las alternativas subjetivas que se van presentando. Hacer experiencia implica afrontar los riesgos de lo incierto que se producirá allí con otros, en esa singular forma del estar allí con ellos.

Somos testigos cuando logramos componer con los miembros del agrupamiento el lugar de enunciación que permite que algo de la anterior posición subjetiva se abandone. Para ello se requiere de un operador implicado desde el propio sufrimiento por las marcas dejadas en él por las prácticas constantes de desubjetivación. La intervención se produce cuando se construye el problema sin ceder a ninguna de las asignaciones de sentido previas y cuando la subjetividad del operador admite la alteración de sí, en la situación conformada también con su propio posicionamiento. Es a esto a lo que hoy llamamos procesos de subjetivación.

No pretendemos presentar *respuestas* a las problemáticas expuestas, sí acaso los devenires de pensamiento emergentes de las experiencias transitadas, devenires que en ciertos casos consistieron, una vez más, en la caducidad de las herramientas que empero habían permitido llegar a ese punto del pensar, y en otros la exigencia de trabajar cuestiones medulares con conceptos renovados, como por ejemplo los persistentes problemas del "sujeto colectivo", de lo común, del lazo y el vínculo. La recurrente extenuación de operadores conceptuales afecta, como no podría ser de otro modo, también a los párrafos precedentes, como se irá viendo.

La Experiencia

La experiencia, iniciada en 2002, fue modificando varios de sus elementos en su despliegue a lo largo de los años. Resumiremos, entonces, algunos de los rasgos centrales de la propuesta tal como se viene implementando desde 2005:

Las formas heredadas del pensar se muestran inadecuadas para intervenir clínicamente en situaciones diversas y complejas (...) nos interesa participar de una redefinición más ajustada de la clínica donde intervendrá el futuro psicólogo. Entendemos la experiencia que estamos realizando como una oportunidad para inventar procedimientos eficaces para la clínica actual. Es por ello que venimos trabajando en la producción de herramientas que permitan a los estudiantes de la materia, ya muy cerca de recibirse, una cierta capacitación como clínicos. Para esto último retomamos (...) la experiencia de la comunidad clínica de Fernando Ulloa. La experiencia será coordinada con una tecnología que hemos ido acuñando, que retoma el concepto de la comunidad pensante de analistas, en diferentes grados de formación. El objetivo (...) es que cada uno de los integrantes de la comunidad vaya trabajando y trabajándose, para constituirse en clínico, al compás del abordaje de un problema habitual de la clínica actual. En esta situación así configurada, la cátedra ha reformulado la

propuesta temática, a la vez que el dispositivo teórico práctico, para cursar la materia; (...) en las actuales condiciones, es necesario realizar una experiencia, que produzca pensamiento. Cuando decimos 'realizar una experiencia' estamos concibiendo (...) efectuar una cierta facticidad y pensarla, para que conmocione en algún grado la subjetividad instituida; estamos hablando de la subjetividad predominante tanto en los estudiantes y en los docentes que participan en ella (...) hemos programado diferentes experiencias por las que podrá atravesar el alumno.⁶

Estas definiciones, entresacadas de los documentos en los que se expone la propuesta de la cátedra, implicaron una redefinición de la direccionalidad de la misma, resumida en la consigna "aprender clínica haciendo clínica", lo cual en su momento indicó que no se trataba de una práctica genérica de intervención sobre la subjetividad, sino de un dispositivo de *capacitación* en la construcción del oficio de psicólogo. Una de las "intenciones" iniciales de la proposición desde 2005 pasaba por intentar conectar lo que fuimos constatando como desconectado: *estudiar* Psicología en la Universidad / *ejercer* como psicólogo. El lector podrá verificar en los enunciados de los alumnos tal escisión, que fue un hallazgo, efecto de las operaciones en curso.

Se podrá ponderar en el desarrollo del texto la potencia de la propuesta, sobre todo cuando se confronte a estas operaciones con *su resto*, -como sabemos, solo el resto asegura la consistencia interventora de una intervención- Nos proponemos mostrar, desde la ponderación de los efectos, no tanto si nuestros dispositivos han tenido capacidad para producir composición y capacitación, sino los obstáculos subjetivos, principalmente propios, que obstaculizan alcanzarlos.

En la presente reflexión sobre este trayecto de la experiencia nos hemos esforzado en revisar los *procedimientos* del dispositivo y poner una especial atención a la capacidad de estos en constituir *operaciones* con potencia de intervención. El carozo de tales procedimientos pasa por atravesar experiencias y poder pensarlas, o dicho bajo el sesgo del dispositivo actual: pensar la experiencia que ofrece el acontecer del propio agrupamiento en su relación con una clínica de la subjetividad.

Estas prácticas, junto con renovadas lecturas, nos han ido llevando a una mudanza considerable en ciertas concepciones sobre las situaciones y el *acontecimiento*. En este contexto, *acontecimientos* serán entonces aquellos efectos de operaciones que tuvieron potencia suficiente para configurar *situación*, allí donde reinaba esa mezcla confusa de dispersión, suposiciones de lazo, hábitos arruinados en su eficacia y padecimientos difusos que no alcanzan siquiera a inteligir reflexivamente su propia enunciación. No pretendemos con estas breves líneas poner en forma tesis sobre lo acontecimental, la situación y el habitar, sino indicar llanamente ciertos devenires de pensamiento que nos trabajan actualmente.

El Dispositivo Vigente

Hay algunos "toques" un tanto especiales en nuestro dispositivo que es preciso reseñar: hacemos una convocatoria a una clase teórica inaugural, con asistencia obligatoria -en general, en la Facultad los teóricos no son obligatorios- en la que presentamos a viva voz la singularidad de nuestra propuesta; en la primera semana de funcionamiento de trabajos prácticos no nos dedicamos ni a la presentación del programa ni a consignar y controlar la lectura de la bibliografía, sino a explorar la relación de los alumnos con la materia, con los equipos docentes, y entre ellos; para lo cual usualmente nos presentamos con un diálogo provocador entre nosotros, "provocador" en el doble sentido, porque también tiene la intención de multiplicar las voces, tanto las del equipo como las de los alumnos.

Hemos realizado a la altura de la segunda semana una jornada de experiencia grupal (JEG), de asistencia también obligatoria, un sábado por la mañana, en talleres por comisión de trabajos prácticos con el eje de explorar imaginativamente el posicionamiento ante la muy próxima futura práctica profesional como psicólogos ya recibidos⁷. Ya en la primera semana, así como en la JEG, instalamos la confección de crónicas por parte de los alumnos, crónicas que son leídas en la reunión siguiente, hechas circular por la lista informática que instamos a organizar y que van constituyendo insumos centrales para la elaboración de los trabajos.

A la altura de la séptima semana, organizados en grupos de no más de cinco, los alumnos deben entregar el primer parcial, que es cuidadosamente consignado ("*El objetivo del escrito es dar cuenta de una tarea de elaboración, a través de la cual se plasmará la capacitación alcanzada respecto de las experiencias compartidas y los ejes conceptuales trabajados durante la cursada (...) haciendo el mayor esfuerzo para utilizar tales ejes conceptuales como herramientas para el análisis y no para la repetición en abstracto de los conceptos*")

La devolución comentada de esos textos y su calificación constituyen un momento decisivo en la marcha del dispositivo y sus efectos. En su momento presentaremos el desarrollo de nuestra proposición de que se elaboren *ensayos*, no monografías; es este uno de los criterios principales para la evaluación y calificación de los escritos.

El segundo texto de elaboración, (que es individual) se entrega a la altura de la décima reunión aproximadamente y un par de semanas después se trabaja, tanto en presencia en la comisión como en una muy activa circulación por mails sobre las devoluciones producidas por el equipo docente y sus repercusiones. En este caso insistimos en el tipo de texto que pretendemos se alcance, acorde con lo que debe esperarse de psicólogos en ciernes, en tanto alumnos del 5º año, pero que, sabemos, es estorbado por todos los hábitos establecidos.

Hemos instalado también un régimen de promoción sin examen que implica, para quienes lo asuman, la obligatoriedad de concurrencia a lo que dimos en llamar Teórico-Clínicos y la presentación de un escrito final del tipo ya señalado, en este caso centrado en las experiencias que se hayan atravesado en ese ámbito, y que será tema de diálogo en la mesa en que el alumno se presente para la aprobación final. El número de interesados que nos acompañó en ese ámbito es pequeño, alrededor de un 10 a 15 % del total.

Tales son, entonces, los mojones principales del dispositivo de trabajo implementado, que hemos mostrado en forma *secuencial* solo por razones expositivas. La preocupación por elucidar la potencia de las operaciones en tanto tales, nos lleva a que consideramos a los procedimientos como recorridos exhaustivos por ciertos *topoi*, planos de una geografía o mejor aún de una *arquitectura*. Seguimos aquí ciertas indicaciones de Ignacio Lewkowicz respecto del habitar una situación. Se verá que, efectivamente, más que una sucesión cronológica hay un movimiento recurrente por ciertos planos o zonas, en cada una de los cuales se juega una operación específica. Nos despegamos así de cualquier concepción evolutiva o progresiva de los procesos, en la que se piensan secuencias temporales soldadas a las nociones de progreso y superación.

El Islote Pedagógico

En condiciones de Estado Nación vigente, la lógica cruzada y articulada del pasaje instituyente por las instituciones garantizaba pertenencia y sentido social. Estudiar, aprender (y entonces: enseñar) se dio como uno de los modos generales de constitución subjetiva solo con la modernidad, que instauró la escolaridad obligatoria, las

especialización extendida de los servicios y por tanto las profesiones vinculadas al progreso y al ascenso social.

La ruina en curso de los mercados laborales de las profesiones (tanto de empleo como liberales) es condición impuesta para el agotamiento de los sentidos para la experiencia social que la modernidad donó en su tiempo a esas subjetividades. Ya no hay *continente* que albergue a los distintos dispositivos de institución subjetiva y que garantice su intercambio y articulación; sólo quedan entonces fragmentos, *islotas*. Pondremos a propósito de esto una cita un tanto extensa de Cristina Corea⁸

(...) estamos hablando de un saber instituido sobre un dispositivo de poder y de autoridad específico, que es el de los estados nacionales. El estado respalda las diferencias enunciativas instituidas en torno al saber que a su vez instauran las figuras de la autoridad. En el *dispositivo pedagógico*, el saber se transmite siempre desde una posición de autoridad. La conclusión es obvia: sin posición de autoridad instituida, esto es, legitimada por el Estado, no hay lugar de enunciación del saber. (...) La relación instituida en torno al saber instaura un sujeto del saber supuesto. Supuesto aquí significa: instituido; supongo que hay saber, porque el saber y sus portadores se instituyen desde el Estado. (...) Para que se instaure la *relación pedagógica*, para que se instaure una relación mediada por el saber, es necesario que se instale una relación de transferencia con el saber y con el otro: el otro sabe; hay saber. En esas condiciones, la intervención pedagógica (vía escuela, familia, academia o clínica) tiene efectos en tanto que hay sujeto de supuesto saber. Todo lo que se hace tiene sentido porque alguien sabe; y alguien sabe porque hay saber.

La condición histórica que es el agotamiento de las instituciones estatales, afecta gravemente el dispositivo pedagógico: sin posición de autoridad los agentes del saber oscilan entre el autoritarismo y el caos; el saber, tomado por la lógica de la información, se disemina en opiniones, en pareceres, en puntos de vista. (...) los mismos temas pueden tratarse como saber o como *información*. ¿De qué depende? Del tipo de operaciones discursivas que se haga con unos "datos". (...) Todas las operaciones del saber requieren, para llevarse a cabo, la condición de un tiempo acumulativo y la presencia de los dos lugares de la *comunicación*: el maestro, el profesor, el adulto, el sabio -cualquier figura de la autoridad- transmite el saber; el alumno, el estudiante, el discípulo -cualquier figura del educando- lo recibe. La subjetividad instituida en torno al saber es radicalmente distinta de la subjetividad que se produce en el entorno de la información. (...) En el primer caso estamos ante sujetos institucionalmente legitimados en posiciones distintas respecto de la transmisión del saber y en el segundo caso ante *agentes que pueden manejar o administrar indistintamente la información necesaria en el momento oportuno*.

(...) La consecuencia más seria de todo esto es cuál es el tipo de subjetividad necesaria para sostener las experiencias actuales de enseñanza, cuando la autoridad que se sostenía en el saber ya no se instituye.

Este proceso general de agotamiento de la estatalidad ha dejado colgadas del pincel a las pre-condiciones del llamado "contrato pedagógico", apoyatura indispensable para la función docente convencional. Como ya hemos señalado los alumnos ya no buscan incorporar saberes; regidos por el paradigma consumidor de valorización vertiginosa de informaciones aspiran avanzar lo más rápido posible y con la menor cantidad de obstáculos hacia un final cifrado en el título.

Dice Silvia Duschatzky.⁹

Las escenas testimonian la imposibilidad de armar situación educativa. En tiempos estatales, en sociedad disciplinaria, la situación educativa estaba dada (...) la situación se armaba por efecto de la eficacia de los lugares instituidos. Bastaba con un docente (dícese del que ejerce su lugar) y un alumno (dícese del que ejerce su lugar) para que la situación se planteara. Por lo tanto el *encuentro*, término que remite no a una mera reunión de términos sino a la capacidad de que esos términos se afec-

ten, fundaba el principio de la situación educativa. Desde aquí que la imposibilidad de situación educativa en los tiempos que vivimos, no radica en que no se enseñan contenidos pedagógicos sino en un estar desenchonados.

Un estar a la deriva es un estar padeciente. (...) El padecimiento revela una posición de vulnerabilidad y la vulnerabilidad habla de un afectarse por la situación. La vulnerabilidad es la condición primera de un pensamiento en inmanencia, un pensamiento cuya fertilidad no está en criterios externos de legitimidad sino en su poder de afectar-se y afectar una práctica. La percepción de vulnerabilidad deviene de la ineficacia de las representaciones. Lo que se suponía no se presenta, lo que se hacía ya no resulta productivo, lo que se imaginaba no se halla en ningún lugar. La vulnerabilidad es el modo en que se expresa el agotamiento de una lógica (y) supone un pliegue en dos direcciones: por un lado en relación a las representaciones de la cultura escolar tan afecta a las jerarquías y las asimetrías. La pedagogía en su trayectoria produjo asociaciones de sentido entre autoridad-saber-verdad-. Así, cuanto más poder y más saber más autoridad y más sentido saturando (y suturando) la vida social.

En este plano admitir la vulnerabilidad compartida coloca a los sujetos en un plano equivalente de posibilidades. Por el otro, si la vulnerabilidad es en este caso vulnerabilidad de las representaciones y los dispositivos instituidos, crece la responsabilidad y la decisión subjetiva en torno de pensar lo que vivimos. La vulnerabilidad entonces es un pliegue en tanto de ahora en más los modos de habitar resultan de un doble juego: decidir y hacerlo con otros. Estos otros no resultan de un organigrama sino que son aquellos con los que podemos componernos para desanudar problemas y desplegar posibilidades. La vulnerabilidad se presenta entonces como punto de partida para entrar en relación con lo que hay. Pero sólo punto de partida, es necesario hacer activa la vulnerabilidad y esto implica producir un intervalo en la velocidad incesante de lo que acontece. La idea de intervalos-pliegues¹⁰ da cuenta de un movimiento que permita albergar, alojar un dato, hacerlo inteligible en los marcos de la singularidad y no de los supuestos.

La toma en consideración de estas alteraciones socio-históricas es decisiva, porque la maldición que pesa sobre la docencia en las condiciones actuales se juega en el desacople manifestado entre las *suposiciones*, sujetadas al extenuado continente estatal y sus dispositivos instituidos, y las subjetividades vigentes, no marcadas eficientemente por esos ordenes.

Encuentros

Toda investigación es conjetural y renga; esta no es una excepción.

Arruinados ya los lugares de la transferencia y la transmisión académica de saberes como código, cabe esta inquietud: en los inicios de cada cuatrimestre y respecto de *encuentros* posibles entre el equipo docente y los alumnos, ¿hay algo o no hay nada? Si como dijo FdD "el silencio declara que no hay situación", surgen dos preguntas decisivas ¿entonces qué hay? y ¿se pueden disponer procedimientos y efectuar operaciones capaces de componer encuentro y situación e instaurar sentidos a la experiencia? Entre los mismos alumnos, más allá de la coincidencia azarosa en una materia, horario y aula, ¿qué hay?

(A.E.)...una multitud de estudiantes que tienen que seguir la lógica clasificatoria de las comisiones sin saber en ese entonces que lo azaroso de compartir la letra de una comisión conllevaría algo más que cursar en la misma aula.

(F.dD.) Respecto de mis compañeros a una cantidad importante era la primera vez que los veía, a otros los tenía, vistos pero sólo eso. Realmente los compañeros con los que integro esta comisión no me provocaron nada, nunca pude sentir aunque sea

mínimamente que pertenecía a este agrupamiento, evidentemente no congenié con el resto y esto me dificultó aun más las cosas

Ciertos rasgos del dispositivo que implementamos en las comisiones de trabajos prácticos llevan a que los alumnos reiteradamente señalen como impedimento para algún vínculo viable que no están allí por elección y menos por deseo, sino por pura constricción institucional; a lo sumo podría unirlos en alguna representación unificante la necesidad y pretensión de "todos" –o mejor, de *cada uno*- de aprobar la materia, vector que como es obvio no propicia la cooperación, puesto que tal aprobación es cosa de gestión individual.

(R.S.) Encuentro como algo paradójico cuando se nos propone "participar con libertad" (...) En los encuentros no me parece que exista tal libertad, ya que no podemos olvidarnos que el fin último de nuestro paso por esta cursada es la aprobación de la materia, para seguir avanzando en nuestra carrera (...) el profesor nos toma asistencia, nos evalúa, tenemos la obligación de asistir, nos guste o no, como en el resto de las materias. La verdad es que no siento que formemos un grupo, y tampoco tengo la voluntad de formarlo, no sé si tenemos un problema u objetivo en común, ni siquiera conozco los nombres de mis compañeros. Me siento comprometida sólo en lo necesario para aprobar la materia, concurrir a las clases a horario, leer los textos asignados, preparar los parciales, etc.

Se presenta así uno de los tenaces rasgos de las *subjetividades* actuales, producidas específicamente por las prácticas en vigencia, prácticas que se soportan en cuerpos-agentes, lo cual es bien distinto de la suposición de un "sujeto" unificado. Por ello hablamos de "subjetividad alumno", "subjetividad gestonaria", "subjetividad informacional" y "subjetividad docente" y las remitimos a los agenciamientos que así las producen. Deslindamos así el término *subjetividad* de su habitual utilización en psicoanálisis como equivalente a psiquismo o sujeto psíquico y también de su también habitual remisión a la *individualidad* de un sujeto. Esta es una decisión enunciativa según la cual cada subjetividad es sin duda una singularidad, pero nunca la colección de atributos más o menos consistente de un sujeto y, menos aún, de un individuo.

La revisión de las experiencias muestra lo que hay en los inicios, y en exceso: una sobreabundancia de *suposiciones*; de todos, tanto alumnos como docentes. Para que estas no funcionen todo el tiempo como *abuso* de suposición (como tantas veces pasó) hemos operado montados en una paradoja al estilo winnicottiano: no es posible no suponer las posiciones del otro, en el espacio -¿común?- que a su vez supone las de uno; no es posible operar con potencia si hay un acantonamiento obcecado en tales suposiciones. Aunque suene duro, vale sostener que tales suposiciones inconducentes son lo único que hay al principio, dado que la estructura y el lazo institucionales ya no tienen la capacidad que otrora tuvieron para ordenar las subjetividades en torno de algo común y que el dispositivo pedagógico trabaje en orden a su función establecida.

(A.M.) No hay, por parte de algunos, ningún interés de apostar y poner lo que hay que poner para crear nuevas situaciones. No nos olvidemos que esta propuesta no acarrea beneficios mayores dado que no se engancha en la lógica del mercado. Es esto lo que lleva a varios a considerar el práctico como una verdadera pérdida de tiempo (comentarios de pasillo). Acá aparece la figura del consumidor, se trata de aquellos sujetos que realizan una permanente sustitución de objetos sin que dicha práctica les ocasione ninguna alteración. Forman parte del amontonamiento de nuestra cursada tipos subjetivos que esperan todo por parte del dispositivo (éste se constituye como un objeto más), solo exigen.

Los actuales alumnos de psicología de la UNLP cuestionan airadamente la instalación de algún requisito que salga de las rutinas y hábitos más difundidos en los últimos años, que no responda a una demanda emanada de ellos ni calce a su deseo. Nos ha pasado con la propuesta de clase inaugural obligatoria y también con la jornada de

experiencia grupal de los sábados por la mañana, también obligatoria. Hubo años que gruesa parte de la multiplicación dramática que implementamos en esas jornadas, ponía en escena el disgusto y el rechazo por tener que estar ahí... Sin vigencia alguna del contrato pedagógico, el alumno ha devenido en consumidor-con-derechos; los docentes ya no son maestros del saber, sino meros proveedores de servicios. *Es la subjetividad consumidora, estúpido.*

La constatación de esas formas del estar no fueron una completa sorpresa, pero es notable la persistencia, tanto en alumnos como en docentes, de la tendencia a actuar regidos por suposiciones a la postre estériles, pero que ilusionan seguridad ante la incertidumbre y perplejidad que despiertan el contacto y la comprobación de que en verdad no hay piso sólido en el que pararse.

Para conceptualizar estos modos de estar, hemos utilizado durante un tiempo la proposición de Ignacio Lewkowicz del "galpón"¹¹. Hoy presentamos una revisión de cierto uso dominante de ese operador de pensamiento.

La afectación de los docentes que hemos utilizado el término "galpón" -tantas veces en forma sustancialista- es de injuria. Ello nos ha llevado en ocasiones a un rechazo frontal a condiciones de erosión constante, que en el extremo podrían desubjetivar-nos; acaso por eso fuimos ganados por un uso de la noción que muchas veces llevó a no lograr conectar ni componer con lo que hay.

La nominación "galpón" vino a describir y denunciar el desacople entre las suposiciones docentes acerca de las habilidades esperadas para habitar un aula y lo que se presenta actualmente como lógica subjetiva dominante, caracterizada en su momento como "massmediática". Es probable que en el "galpón" haya desvinculación, dispersión e incluso estupidez, pero no necesariamente pura indiferencia, desimplicación y recorridos de uso solamente oportunistas. La definición como "masmediáticos" de los hábitos vigentes es claramente insuficiente, pues si bien abundan *opiniones* e *imágenes* ello no agota ni circunscribe los modos subjetivos que se presentan. Por ejemplo, los posicionamientos tan extendidos de no lanzarse a *poner* algo en juego, tantas veces excusados o justificados por la timidez, también configuran un tipo subjetivo: aquel ganado no ya por la *gestión* sino por el miedo, la desconfianza.

(H, L, V, L) ...a diferencia de esto la cátedra esta intentando crear una situación (...) pero de manera forzada (...) el hecho de sentir que estamos ahí, por algo totalmente ajeno a nuestra voluntad, probablemente hace que nos cueste apropiarnos de este espacio, como ellos (la cátedra) pretenden (...) como no hay un contrato en el agrupamiento, nuestra mirada está enfocada en la cátedra más que en lo que el agrupamiento hace por sí mismo (...) si nuestra mirada está enfocada en la cátedra, es porque esta desconfianza por parte de ella en nosotros, nos genera ansiedades que de ninguna manera van a ayudar a generar vínculos sino todo lo contrario, ya que la desconfianza genera desconfianza.

(F.dD.) Las clases, casi en su totalidad, fueron improductivas, los cuestionamientos versaron siempre alrededor de lo mismo, qué cuáles eran los objetivos de la cátedra, a qué apuntaba la materia, qué nadie coordinaba nada, que lo que nos proponían no era una propuesta sino una imposición, que la propuesta era ambiciosa y no todos podríamos enfrentarla, el clima reinante fue tenso, estábamos realmente desorientados. En mi caso, salía de la cursada con una sensación absoluta de vacío, no entendía nada de lo que pasaba; me retiraba extenuada, tanto debate que no derivaba en nada me provocó mucha angustia, ansiedad.

¿Comunidad?

La (pre)existencia de algo común que constituya una *comunidad* de aprendizaje, transmisión o formación es una suposición entre otras, pero como se ve, completamente desacoplada de las configuraciones subjetivas efectivamente vigentes. Los procedimientos con los que lanzamos el dispositivo y su choque con las suposiciones y tendencias inerciales producen un estado singular en el agrupamiento y tornan descifrables -en forma retrospectiva- los estares tipo "galpón", con sus rasgos de amontonamiento de cuerpos afectados, pero sin liga ni común y nula cooperación o reciprocidad hacia el otro.

Hace ya tiempo que en el equipo docente nos apoyamos en la proposición de dejar caer las tesis de una *comunidad "sustancial"* (es decir: ya dada, esencialmente por vigencia institucional) para forzar la producción de una *comunidad problemática*, aquella que se constituye en torno a un problema común.¹² Ahora bien, sucede que a partir del empuje de las inevitables suposiciones, para la mayoría de los alumnos el problema "común", en el mejor de los casos, es la gestión (individual por definición) en el cursar y aprobar la materia; para nuestro equipo es la actividad de un pensar/hacer clínico mediante el dispositivo de la Comunidad Clínica. Se percibe ya en esta descripción denotaciones discordantes en cuanto a lo común y la comunidad.

(FdD) Algo de esto estuvo en juego en la cursada impidiendo que nos constituyéramos como comunidad por el hecho de que si bien hubieron ciertas cuestiones compartidas por varios de nosotros esto no operó como lazo social, no hubo constitución de lazos en la cursada, no hubo un "nosotros" sino una suma de yoes, que en algunas ocasiones compartían opiniones, pero sólo eso, nunca se fue más allá. Cada uno con su discurso. Despliegues narcisistas, mostraciones invisibles.

Se impone entonces revisar cada vez, en el desenvolvimiento de estos "sistemas" de suposiciones, si efectivamente se va pasando del desencuentro -inevitable, dadas las premisas- a una *composición* inventora en la que cada uno se constituya con otros, sin que opere la mediación de una "unidad" o enlace pre-supuestos, o sea sin tercero -en definitiva: un soberano- que opere la mediación salvadora. El "ser tomado" por un problema seguramente es contingente, no-necesario, pero ¿hay alguna operación que se pueda lanzar allí?

Revisemos algunos fragmentos de este sistema de suposiciones: para lo gestor, el docente es un "aparato de poner notas" -rasgo ya mencionado en el trabajo anterior¹³-, los exámenes obstáculos a salvar en una carrera signada por una valorización dada por la rapidez con que se alcanza la aprobación, y los *corpus* de lecturas y saberes, objetos consumibles a incorporar como información para presentar en la "terminal" correspondiente -parcial, mesa de exámenes, etc.-, de acuerdo con la lógica de la información.

En las diatribas, caricaturas y críticas (también temores) de los alumnos hacia los docentes se percibe el desmoronamiento del 3º como organizador simbólico y garante de lugares, tareas y funciones; más bien se lo sospecha como fuente de arbitrariedad o goce, también de estupidez.

(L.M.) Pedagógicamente, dar notas sin exponer los criterios priva a los alumnos de lo más importante (...) pero lo peor: nos deja sin saber/poder frente a un todopoderoso que nos enjuicia. Lamentablemente ya estamos acostumbrados a que esto pase.

Un aspecto de la lógica imperante para tolerar tal situación es lo que dimos en llamar prácticas *ecolálicas*¹⁴ sin consentimiento subjetivo: repetición a la letra de aquello que se sabe el docente soporta escuchar y acepta aprobar.

Caído el sentido institucional del saber, y de la autoridad -que se sostiene en él- no es posible la transferencia al saber. Hoy, la institución universitaria no produce la subjetividad capaz de habitarla. En varios prácticos surgía un desinterés por aprender lo que había pensado tal o cual autor y por pensar. Cuando les preguntamos a los estudiantes qué es entonces lo que les interesa, nos dicen: *saber las fechas de exámenes, del artículo 14, qué textos entran en el parcial, cuáles no, y también querían saber qué queríamos nosotros que ellos escribiesen en el examen para aprobar*¹⁵

En esta escena podemos apreciar de un modo brutal lo que oportunamente dimos en llamar subjetividad *gestionaria*. "Aprender" y "pensar" (suposiciones de los docentes) son *sentidos instituidos* que implican y requieren consentimiento subjetivo. Los enunciados y demandas de los alumnos suponen hábitos, *facticidades* que lejos están de constituir *sentido* para la experiencia en curso y presentan en forma notoria lo que anteriormente puntuamos -con Cristina Corea- respecto de la vigencia efectiva del paradigma de la información: *agentes que pueden manejar o administrar indistintamente la información necesaria en el momento oportuno*.

Cuando se escucha esa protesta docente tan extendida "*Los alumnos... no estudian, no leen, no se interesan en la materia...*" -o sea que no hacen lo que deberían hacer según la suposición docente respecto del saber y la lectura- explota un desencuentro irremediable; en un polo hay el reclamo de *lugares* complementarios y legitimados y en el otro un entrenamiento eficaz en la *administración* de las cosas. Bajo esa constelación, los docentes naufragan en su pretensión de ordenar su función sobre formas convencionales y a partir de allí hacen cualquier cosa: transforman el práctico en un *petit* teórico, se posicionan como amos despóticos, leen -aburridamente- su clase o propinan saberes que nadie espera ni demanda. En definitiva, padecen en secuencias que les bloquean un mínimo de subjetivación decente o digna, al reiterar prácticas o hábitos que no les devuelven identidad ni confirmación alguna. Es este un buen ejemplo de cómo las pretensiones identitarias, en condiciones fluidas, solo acarrear naufragios, y que toda subjetivación efectiva solo puede ser situacional e impone un devenir otro.

Lo gestor, en su sesgo de cumplimiento "sometido" a las condiciones que se imponen para la gestión de la carrera, no supone ni contiene consentimiento subjetivo. No se reconoce *autoridad* al aparato docente ni se respeta a la maquinaria académica, simplemente se les teme, por su capacidad de arrojar a la pura contingencia, de cortar las amarras a las que se está prendido. De allí que tantas veces se impute a cualquier reglamentación o norma el carácter de ser una inadmisibles restricción a la "libertad" y que ciertas evoluciones subjetivas anhelan una constitución de *otra* Facultad ("*eso que Uds. proponen, nosotros lo hacemos afuera*") en una suerte de exilio y se practiquen intensivamente movimientos de evasión a los instituidos, registrados enteramente como despóticos y sin sentido.

Sustracción, Inmunización.

La colisión entre los estares inerciales y nuestros forzamientos produce un movimiento de sustracción a la interacción, al intercambio recíproco de lo que cada uno ¿debería? poner. Los movimientos de retracción y sustracción son intensos y generalizados; con la aparente "excepción" de unos pocos que rápidamente van a convertirse en *monopolistas*, según una clásica figura del grupalismo, sin que eso implique para nada la constitución de un diálogo no ya generalizado ni tan siquiera focal, puesto que los parlanchines en exceso hablan mucho y escuchan nada.

Quienes coordinamos grupos hace tiempo disponemos *ya-ahí* de una interpretación tipo para los que se resguardan en el silencio: son amarretes que recogen

alimentos de la mesa tendida por otros, pero que no ponen recíprocamente lo suyo para que otros a su vez se enriquezcan. Esa interpretación se proponía, clásicamente, denunciar y eventualmente desmontar una lógica de pacto y de roles complementarios entre *monopolistas* que exigen participación a los otros, pero no dejan de empuñar la batuta, y esos otros retraídos y escasamente participativos. Tal interpretación parte de la suposición de que hay un juego abarcativo del conjunto, que existe ese tal conjunto (precisamente: *el grupo*) y que los roles actúan posiciones y lugares complementarios.

Pero ninguna interpretación o señalamiento en esta línea, tan propia de la dinámica de grupos, produjo la "superación" del obstáculo. El fracaso de un procedimiento impone la sospecha que se trata de otra cosa que no se llega a entender con las herramientas disponibles. La sustracción descrita supuso una resistencia tenaz a los diversos procedimientos con los que hemos intentado operar; ello fue provocando entonces la caducidad de herramientas tanto teóricas como operativas y la necesidad de ir a la búsqueda de otras que proporcionen potencia a las operaciones.

(V.C.) puedo decir que en general predominó en mí un sentimiento de ajenidad, extrañamiento, no me sentí nunca implicada en el agrupamiento, ya que en muchas ocasiones me encontré pensando sobre lo que allí sucedía pero evité siempre (o, mejor dicho, la mayor parte de las veces) compartir mi pensamiento o hacer-me (ser) parte de ese espacio. (...) la salida más sencilla fue la de la invisibilización, como un intento de no dejarme afectar (afectar-me) por esta situación,

En los ensayos de los alumnos se presenta un silenciamiento enigmático para el mismo que lo padece; relatos de una mortificación que permanece en silencio, o mejor silenciada, en el funcionamiento en vivo del agrupamiento.

(F.D.) El llamado al silencio por parte de los monopolizadores (como posible estrategia), las indicaciones del coordinador a dejar el lugar a los que nunca hablan y lo mismo por parte de algunos alumnos (que también podría ser considerado como algo compulsivo) fueron la causa por la que me atrincheré en mi silencio, que por cierto no me llevaría a nada, lo sé, pero que evidentemente no pude modificar. Y no es que no me expreso "por comodidad", como dijo alguna compañera en uno de los primeros prácticos (significante que hasta el día de hoy resuena en mí, aunque no por eso haya alzado mi voz para decirle que estaba equivocada, o cambié mi actitud en las clases) sino porque la gente con la que me reúno cada jueves no me inspira nada, no me siento perteneciente a este amontonamiento de cuerpos. El ambiente está cargado de agresividad y eso parece inhibirme, me silencia. Es algo así como un temor a exponerme y a ser "atacada", prefiero ser invisible. No soy la más indicada para hablar pero obviamente que esto es algo que nos implica a todos, que tiene que ver con todos y cada uno de nosotros. Soy consciente de que puedo estar impidiendo la conformación del grupo por mi silencio.

(A.D.)...esos momentos que muchas veces fueron sufridos porque se vivían momentos de profundo y molesto silencio, en donde nadie hablaba, en donde nadie se animaba a subir a esa calesita de ideas y comenzar a dar vueltas y vueltas

(A.C.) Muchas "no elecciones del silencio", que generaban sufrimiento pero que denunciaban necesidad de relacionarse de otra manera, de que haya confianza para hablar

Tuvimos un primer acercamiento a una comprensión de lo más visible: el silencio. El contacto con los escritos individuales, ya sobre los finales de cada cursada, nos permitió captar que aún aquellos que anhelan con cierta intensidad participar y hablar, no pueden hacerlo y quedan paralizados en una suerte de pasmo mortificado. Sufren un "accidente grave y silencioso" y atraviesan la experiencia con considerable tor-

mento; si bien su mente está poblada de ocurrencias e ideas, no pueden accionar ni decir, tampoco pueden inteligir qué les está pasando.

Entre las herramientas utilizadas con cierto resultado, replanteamos algo derivado de la noción de *sufrimiento psíquico en instituciones*, propuesta por René Kaës, que en su momento fue apoyatura central en nuestra plataforma de operaciones para legitimar la operación de intervención. En elaboraciones anteriores ya habíamos sugerido que el *sufrimiento* implica registro subjetivo, de él puede emerger una demanda; mientras que aquí se trata más bien de los efectos de un proceso de desfallecimiento subjetivo para el que habíamos propuesto un término sugerido por Noe Jitrik: *pade-cimiento*: aquello difuso que no organiza un afecto enlazado a una representación psíquica determinada, eso que no alcanza un status enunciado y entonces instala una mudez en la que se sofoca cualquier apelación al otro.

(M.R.) ¿angustia ante la incertidumbre, que incomoda a la posición universitaria instituida? Posición subjetiva que fui adoptando, quizás como "estrategia de supervivencia", después de cinco años de estar en la Universidad, años de-formación (...) no poner nada mío allí, manteniéndome casi como una espectadora, como externa a "la escena" que contemplaba desde afuera.

Pero no era el silencio tan extendido el corazón del problema, sino más precisamente la constitución de ese gran bloque, ya no de silenciosos sino de sustraídos, lo que implicó un muro contra el que chocamos una y otra vez. Nos afectó de frustración, de irritación e impotencia, pero sobre todo nos desafió y sigue desafiando como formidable enigma que no se deja reducir ni por las suposiciones mencionadas ni por apelaciones en todos los tonos a que fueran más generosos y donativos.

Se apreciará que semejante estado de cosas arruina las pretensiones de utilizar el funcionamiento típico de una comisión de trabajos prácticos como escenario activo de capacitación y aprendizaje. Es cierto que el formato típico de los así llamados trabajos "prácticos", moldeado por los procedimientos instaurados en facultades de Humanidades y Ciencias Sociales -que giran en torno a la lectura y discusión de textos- jamás fue apto para la capacitación en un oficio práctico como es el del psicólogo; pero nunca como hoy se manifiesta el vaciamiento de funcionalidad y sentido que presenta.

(R.S.) en esta situación de encuentro que se produce por el dispositivo grupal y espacial como posibilidad para la producción de un vínculo, no encontramos confianza, y en su lugar se siente amenaza y peligrosidad ante la presencia de ese otro, cualquier otro diferente y desconocido.

Los testimonios de quienes sostuvieron que *"la salida más sencilla fue la de la invisibilización, como un intento de no dejarme afectar (afectar-me) por esta situación"* y *"El ambiente está cargado de agresividad y eso parece inhibirme, me silencia. Es algo así como un temor a exponerme y a ser "atacada", prefiero ser invisible"*, nos ponen sobre la pista de que se trata de una respuesta de protección ante un peligro.

El contacto con las tesis de lo que R. Esposito^{16 17} llama el "paradigma de inmunización" hoy nos está permitiendo tener un acceso más inteligente -y eventualmente más operativo- a esta modulación actual de la subjetividad, en el marco de una concepción de la biopolítica que retoma, prolonga y modifica las tesis de Michel Foucault.

En el proceso que estamos analizando, el argumento más generalizado de quienes accionan para sí la protección de inmunización es que están allí por derecho propio a cursar y aprobar, y que eso no los obliga a interactuar, hablar ni cooperar con el resto de los integrantes de esa "comunidad", sea esta la comisión de trabajos prácticos, el teórico-clínico o cualesquiera de las instancias que reclamen algo del orden de lo

común o colectivo. Esta presencia del bloque de los casi-todos-inmunizados nos está mostrando con toda su fuerza que "en el orden jurídico moderno sólo es común la reivindicación de lo propio".

Las relaciones entre *comunidad, biopolítica y soberanía* se encuentran en el centro de estos modos subjetivos. Como dice Esposito, la inmunidad preserva la comunidad a la vez que la debilita. De acuerdo a esta concepción, y en una inflexión de pensamiento no fácil de captar, la inmunidad no impide la comunidad, forma parte de ella. Sucede que cuando hay un trastorno mayor respecto de la ley o el 3° (gobierno político) que garantice la preservación, se exacerbaban entonces los procesos inmunitarios, disparados desde los mismos integrantes. Si antes, en el continente estatal, la ley de igualdad entre *ciudadanos* garantizaba la continuidad en la pertenencia a una comunidad, hoy los *consumidores* sin obligaciones de reciprocidad, no tienden a la cooperación sino a la "competencia entre egoísmos" como dice, a su vez, M.Lazzarato.

Este acantonamiento generalizado en la posición inmune tuvo en la etapa socio-histórica subjetiva previa (con vigencia de ley y de Estado nación) el contrapeso de ese elemento tercero que regulaba ese derecho a reclamar lo *propio* a condición del don de un "tributo" a cambio: la *cooperación* en el *trabajo* con los demás integrantes de la comunidad. En esa configuración hay lazo, todo lazo no solo junta (enlaza) sino que obliga. Lo que hoy se evidencia es que es sumamente escaso cualquier consentimiento subjetivo hacia la obligación, la reciprocidad o la cooperación, cualquiera sea la forma en que estas se pidan, demanden o exijan.

Desde la suposición de la existencia natural de una comunidad, los miembros de tal comunidad están vinculados por el deber de restituir el *munus*, que los define en tanto tales. Si el *munus* es encargo, obligación, deber, se puede definir como *immune* a quien no tiene a su cargo ninguna obligación. "La inmunidad interrumpe el circuito social de la donación recíproca al que remite el significado más originario y comprometido de la *communitas*"¹⁸. Inmune es, entonces quien está dispensado de cargos, que otros deben llevar sobre sí; la inmunidad es también un privilegio, la excepción a una regla que en cambio siguen todos los demás; el *immune* es una suerte de *ingrato* opuesto al munífico, al agradecido y generoso en la reciprocidad de los dones.

Pero nosotros estamos inmersos en una situación en la que no se expresa el privilegio de unos pocos, sino de muchos-casi-todos que se *sustraen*, pues aún en los más participativos se percibe una reserva, una superficialidad en el contacto, una banalización en lo que se dice o propone, que desde lo políticamente correcto se denunciaría como "falta de compromiso", si optáramos por una suerte de reclamo moral o político que no hace más que empeorar las cosas.

(M.M.) (...) una sensación que tengo muchas veces en la facultad para la cual no encuentro un nombre o concepto que me ayude a aprehenderla pero sería algo así como una "presencia, pensante, repetidora y a la vez distante y ausente" (...) lo co-pensado aparece inhibido en la facultad y genera distancias, desencuentros donde se impone el contrato mafioso del "no te metas"

Esta innumerable presencia ausente de los *sustraídos e inmunizados* nos advierte acerca del colapso actual de la comunidad, nos muestra que hoy no vincula el deber de restituir el *munus*. Rota la garantía y la protección que daban la delegación del poder a algún soberano, el otro ya no es un semejante más o menos confiable, y se despliega una inquietante percepción de la *alteridad, la otredad o la ajenidad* como peligro para la existencia propia..."Como si, desde una grieta abierta de improviso en el reino de la inmanencia -justamente, el de la biopolítica- volviera a vibrar la espada de la trascendencia, el antiguo poder soberano de dar muerte"¹⁹.

Ello (...) "ocurrió cuando cayeron las defensas naturales que hasta cierto punto habían constituido el caparazón de protección simbólica de la experiencia humana: en primer lugar el orden trascendente de matriz teológica. Ahí se abre la necesidad de un aparato defensivo diferente, de tipo artificial (...) en la política moderna se establecen *mediaciones* (normativas) para la conservación de la vida: soberanía, propiedad, libertad; todos ellos tienden a reducirse a la seguridad del sujeto, que es su titular o beneficiario"²⁰

En nuestro singular plano de operaciones, esa *mediación* normativa, que en su momento habilitó e impuso con eficacia el intercambio, es al interior del contrato pedagógico, la autoridad docente. Toda la plataforma teórica y operacional de las tecnologías grupales aplicadas a la enseñanza está basada en la suposición de la existencia de esta configuración subjetiva. De acuerdo con esa lógica se concibe como posible que un agrupamiento se produzca como grupo en un proceso de trabajo grupal, porque se supone que hay un vínculo en el que está eficazmente presente el vector de la *solidaridad*, o sea un destino *soldado* en el común.

Sin vigencia ya de ese lazo, el equilibrio o compensación entre comunidad e inmunidad se rompe, hay un pronunciado declive hacia la lógica inmunitaria lo que conlleva un bloqueo formidable (¿absoluto?) a los procesos de constitución de grupo. Ninguna apelación grupista, ideológica, moral o política van a tener la menor eficacia en su convocatoria a algo tan "simple" como: interactúen, cooperen y produzcan cooperativamente!

La tesis que manejamos es que nuestra efectuación del abatimiento del poder soberano, en este caso respecto del lugar docente y la transferencia al saber, desencadena tal extrema intensificación de la protección de inmunización, y su consecuencia fatal: la retracción, el silencio y una extendida restricción a las interacciones.

Subrayamos que en todo caso se trata de una *intensificación* de lo que ya venía efectuándose, puesto que "la soberanía no está ni antes ni después de la biopolítica, sino que corta todo su horizonte, proveyendo la más poderosa respuesta ordenadora al problema moderno de la autoconservación de la vida"²¹. Con esto queremos decir que la cuestión de la soberanía y la sujeción al soberano no es un tema que haya quedado atrás una vez que se desplegaran las lógicas disciplinarias y luego las de control. La biopolítica, en sentido inmunitario tiende a preservar al *individuo*, esa producción subjetiva que nos constituye.

Esto es lo que específicamente diferencia lo antiguo (griegos, romanos) de lo moderno, pues solo en la subjetividad moderna lo único verdaderamente en común es la preservación de lo *propio* del sujeto-individuo; recordemos que entre los griegos clásicos, por ej., la individuación estaba apenas tenuemente esbozada y no era en absoluto el carozo del *polités*.

En este sentido nuestros alumnos presentifican la culminación exasperada de la modernidad cuando sostienen que lo único que tienen en *común* es la necesidad individual, *propia* de aprobar la materia, en un vector que refiere más a la relación de cada uno con el aparato docente de calificar y aprobar, que a la relación digamos "horizontal" con sus... ¿compañeros?. [Hay una cantidad de "usos y costumbres" que son plenamente significantes: así, cuando se toma lista, regularmente se responde más con un *aquí* que con un *presente*; de igual modo, la palabra "compañeros" no es la más usada, ni siquiera por los militantes de las agrupaciones del Centro de Estudiantes, que se dirigen a sus "compañeros" con un *chicos/as*.] Esta transición del *compañeros* al *chicos* en la apelación al otro par y de la *presencia* a la ocupación de un lugar en el espacio, muestra con contundencia, en el plano del habla usual o cotidiana, la alteración subjetiva en curso.

Hay un *thema* que vemos se repite hasta el cansancio en los alegatos que reclaman que se respete la libertad y la singularidad tanto de los tiempos como de los modos que

le son propios a *cada uno*. ¿Individualismo?, sin duda, pero la denuncia y el reproche moral o político-ideológico que se le dirige -que también se reiteraron hasta el cansancio- en nada pueden conmover este posicionamiento subjetivo, en un todo congruente con lo epocal. Aquel que se acantona en imprecaciones contra el individualismo egoísta *de los otros*, en nombre del compromiso o la implicación, no ha captado y elucidado aún que ese individualismo también lo constituye a él, como *sujeto* que se precia ser.

Sujeto y subjetivización se encuentran singularmente entrelazados. En el pensamiento foucaultiano el poder individúa a quien somete en calidad de objeto propio, pero, al obrar de este modo, lo reconoce como individuo dotado de una específica subjetividad. "es una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos. Hay dos sentidos de la palabra 'sujeto': sujeto sometido a otro por el control y la dependencia, y *sujeto que queda adherido a su propia identidad mediante la conciencia o el conocimiento de sí*. En ambos casos, esta palabra sugiere una forma de poder que sojuzga y somete"²². (el subrayado es mío - OB)

Un modo claro de describir en qué consiste la inmunidad como protección *negativa* de la vida sería el siguiente: "aquello mismo que yo activo para protegerme, es lo que, antes que el otro igual a mí me aniquile, me lleva a desvanecerme a mí mismo, en cuanto a una vida afirmativa de su potencial expansivo". Recordemos que la protección de inmunización es una fuerza *reactiva*, responsable del estado de agotamiento que los alumnos registran; quienes accionan el paradigma inmunitario tienen que estar todo el tiempo desplegando una intensa fuerza en su *reacción* contra los que los invitan -los amenazan- a hablar, a apostar, a compartir (o sea: a donar). Esto proviene tanto de la constitución misma del dispositivo de la comunidad clínica como del insistente reclamo/reproche de los militantes de la participación, el compromiso y la 'implicación'. "Una debilidad que para absorber una fuerza, la seca desde adentro, la separa de sí misma. La fuerza reactiva actúa por descomposición y desviación, **sustraer a la fuerza activa su poder** (G.Deleuze)... instalada dentro del organismo -individual o colectivo- que aspira a defender, termina por llevarlo a su ruina"²³ Y es esto lo que lleva a erigir un punto de trascendencia que de orden y protección... creación de un artificio (soberano) con idéntico fin que el de la autoconservación de la vida.

(B, C, F, L) Estas voces monopolizadoras resultan muchas veces difíciles de callar y nuevamente nos perdemos en la multitud, y el criticar la propuesta agota. Nos parece importante que una intervención fuerte del coordinador sería oportuna para sacarnos de ese lugar que no nos lleva a nada.

Se torna inconducente y en el extremo imposible fundar una situación de contacto y composición, cuando los potenciales integrantes de esa comunidad se encuentran instalados en una posición que los dispensa de la carga que supone lo común. Pero claro, eso depende del problema que se enfrente: si se trata de cursar y aprobar, en absoluto es necesario componer comunidad, grupo, o máquina colectiva de producción de subjetividad. Tal vez lo sea si se postula que lo que no se puede hacer bajo esa forma radical de individuo aislado, es capacitarse clínicamente.

De acuerdo con esto, entre otros procedimientos, la interpelación a los alumnos como psicólogos y clínicos tal vez tenga alguna potencia como llave para la producción de un común, por supuesto sin ninguna garantía -y menos anticipada- de éxito.

Si se supera ese clima bélico, si se abandona ese relato de la lucha a muerte entre *comunidad* de contagio e *inmunidad* como radical defensa, tal vez se pueda entender que lo que me es *propio* lejos de ser el resultado de una exclusión (de lo ajeno) o de una selección de las diferencias, deviene el producto de ellas, puesto que solo lo ajeno y diferente enriquece lo que termina siendo una "identidad" caracterizada por la complejidad de sus respuestas.

Bajo esas condiciones la composición de un encuentro será cosa a producir, para lo cual habrá que operar sobre las *condiciones* de partida. En muchos momentos inevitablemente se tratará más de un *choque* que de un encuentro. Antes de suponer que hay lo que supone el anhelo de un lugar docente más o menos protegido y valorizado, se trata de realizar una *apuesta* acerca del vínculo que se forzará a constituir. Se trata del devenir pensamiento de una suposición, donde "pensamiento" no es un contenido mental sino una realidad efectuada, un *hacer ser*. Esta noción -forzar- también es dura, pero hace honor a la verdad de las operaciones que mostraron efectos con alguna potencia.

En los comienzos de la experiencia no hubiéramos podido decir nada de lo recién enunciado. Operar sobre las condiciones abrió la posibilidad de que se produjeran enunciados que a su vez puedan ser escuchados. Esa alteración pasa en parte por la elucidación -siempre en pleno curso- de las suposiciones propias; se trata de poner en el pensamiento que una suposición no es un dato, que hay que estar disponibles para que la desconfirmación y caída de las suposiciones produzcan no solo el cambio de cierta idea que existe en el marote de cada quien, sino un devenir subjetivo. Tal vez por esto, al texto de avance anterior lo llamamos "Una subjetivación *docente*" y acaso por las mismas razones Julieta Veloz y Selva Hurtado Atienza habían propuesto la figura de la *destitución* (inconclusa).

La interrupción y sus efectos

...hay un nudo de imposibilidades que constituyen a toda experiencia que sea verdadera...; al estar nosotros incluidos en la operación, aún la desconocemos en su verdadero alcance.

Jorge Aleman

En experiencias anteriores habíamos sufrido en carne propia lo que venimos reiterando: la docencia ha devenido imposible, por agotamiento del contrato pedagógico y el desfondamiento de las instituciones correlativas^{24 25}. Nuestro dispositivo se empeñó, en primer término, en operar sobre *condiciones* que no son -como lo quisiera el pensamiento estructural- *determinaciones* inoperables; puesto que no hay un solo tipo de imposible, en el caso de este imposible *situacional*, se trata de operar sobre las condiciones para *hacer ser* una situación en la que un posible se efectúe.

El primero de los procedimientos que aspira a modificar las condiciones de partida, es efectuar una *interpelación* a los "alumnos" como psicólogos en ciernes y forzar una transformación al proponer como código un *diálogo* entre clínicos con una asimetría inicial en cuanto a su nivel de capacitación. Hemos adoptado para ello el dispositivo de la Comunidad Clínica conformado por Fernando Ulloa en los '70. Tal propuesta obliga a un alejamiento considerable y acaso una ruptura con la escena de profesores-que-transmiten-saberes-y-alumnos-que-aprenden e implica forzar un desalojo de las convenciones tradicionales del saber y la formación.

El segundo procedimiento, fuertemente acoplado con el primero, es la destitución -siempre inconclusa, siempre en proceso- del *lugar* docente, lo que conlleva un rehusamiento sostenido y sistemático a hacerse cargo de las funciones convencionales. Estas operaciones inaugurales procuran la *interrupción* de hábitos e inercias, propios de la pervivencia de la subjetividad pedagógica, que se expresan en aquellas suposiciones que los alumnos efectúan acerca de expectativas, consignas y demandas de los docentes y del dispositivo al que presumen hay que ajustarse, lo que de hecho se expresa en una presión insidiosa y formidable para que eso sea lo que transcurra.

(...) por la forma en que **estamos acostumbrados** a transitar los espacios de aprendizaje, es decir, con un modelo vertical (en donde el profesor tiene el saber) y los alumnos debemos acoplarnos pasivamente a lo propuesto por el mismo

(A.D.) Tal vez para sentirnos más seguros es que siempre estamos esperando que el/ los otros nos propongan sus "lineamientos generales" –como se lee en la mayoría de los programas de las materias- para tratar de responder a esa demanda

(F.D.) En una de las crónicas figura que lo que se demanda es alguien que indique, que desde el rol de coordinador consigne lo que se debe hacer, lo que llevaría a la tarea de la dirección y esto es en contra de lo que la cátedra, para mí, propone y que más bien está luchando por erradicar

(M.C.S.)...cuestionábamos y pedíamos "dígnanos qué tenemos que hacer". (...) que nos organicen el simple estar en un determinado lugar (tarea prescrita) y nada más, o sea que nos den las directivas de qué tenemos que hacer para estar en la facultad y nada más.

(B, C, F, L) Nos parece importante que una intervención fuerte del coordinador sería oportuna para sacarnos de ese lugar que no nos lleva a nada.

Si se procura abrir otras condiciones para que se produzca *algo más que el simple estar* es imperioso interrumpir los efectos repetitivos que estas inercias conllevan. El gesto inaugural de la operación de interrupción en el espacio semanal de los trabajos prácticos consiste en que, si bien cada vez dejamos en claro el momento del programa que se atraviesa y la bibliografía de respaldo, no nos ocupamos en realizar controles de lectura, sino en puntuar y comentar las interacciones y posicionamientos que se van manifestando y cuando la conversación y el clima lo habilitan, desarrollar algunas hebras conceptuales pertinentes.

Dado que las técnicas acuñadas en la docencia, en las actuales condiciones, suelen empedrar el camino del infierno, nos apoyamos intensivamente en las tecnologías de la coordinación de grupos no-directiva y en lo que nos proporciona la corriente psicoanalítica de grupos: una adecuada abstinencia ante las brutales inducciones transferenciales que excitan las inercias subjetivas propias. Abstinencia que hay que lograr que no trastrueque en impotencia o en *indolencia*, que lleva a dejar sin piso alguno una experiencia posible.

Vamos incorporando al trabajo en los trabajos prácticos un conjunto de procedimientos, que sirvan para la transmisión en vivo y en forma experiencial de las dimensiones grupales del sujeto psíquico, de los procesos intertransferenciales, y de las modalidades de trato, de operación y de conducción de tales aconteceres. Cabe tener en cuenta que en los contenidos mínimos establecidos por la currícula de la carrera para Psicoterapia II constan los abordajes grupales y familiares; el *otro* nombre de nuestra materia es "Psicoterapia de grupos".

Los procedimientos especialmente útiles en este caso son una modificación pertinente del grupo operativo de aprendizaje, particularmente en el modo de lectura de los aconteceres del agrupamiento, respecto de la dinámica, y la devolución de esa lectura bajo formas no necesariamente interpretativas sino sustancialmente conceptuales. En otras palabras: lectura en *dinámica* y propuesta en *temática*. Este eje estratégico, respecto de las actividades en los prácticos, implica una capacitación constante de los auxiliares docentes, puesto que de ello depende en buena medida que los propósitos puedan implementarse en forma efectiva.

El rehusamiento por parte del docente a "decir qué tienen que hacer" no solo es algo activo sino debe ser constante, pues hay que recorrer exhaustivamente este *topos* sin

indolencia alguna. Por ejemplo, en la devolución que hiciéramos a uno de los parciales grupales, expresamos: "Lo que pase, lo que haya, lo que suceda, va a depender de lo que los alumnos jueguen, apuesten, pongan; si no hay ese poner, entonces no habrá nada ("el vacío que hay", como dice A.) y eso generará, parece, esa tensión tan desagradable, tensión que seguramente no se irá a resolver porque los docentes re-asumamos el rol convencional y nos pongamos a llenar con sapiencias inútiles e infructuosas el silencio y la ausencia, porque -ya está dicho- a ese juego no jugamos."

(M.A.)... he sentido una fuerte renuencia a comprometerme con lo que pudo ir sucediendo en los encuentros; ciertas afectaciones desde lo corporal me han inquietado, he salido de algunos encuentros sintiéndome profundamente afectado por lo que había sucedido cuando mi intención era, antes de que esto ocurriera, que las dos horas pasen sin requerir, por mi parte, más compromiso que el simple y mero "estar".

(E.I.) ...el cambio que implicaba de alguna manera modificar la actitud que venía acarreado durante los años que hace que estoy en la carrera, actitud que como M. bien lo definió consistía en asistir a clases y encender el 'piloto automático'.

(A.S) empecé a sentir una cierta ansiedad porque no había alguna tarea específica que hacer o algún tema para hablar, hasta que me di cuenta que eso lo teníamos que armar nosotros.

Que los vectores que otrora habilitaban marcas en la subjetividad, procesos de aprendizaje y eficacia de la transmisión estén arruinados no quiere decir que estén simplemente ausentes. Sin potencia ya para habilitar un espacio y un modo de habitarlo en que se cumpla un proceso de capacitación, esas lógicas caducas perviven. Ante la inercia con que se reiteran, cabe conjeturar que tal insistencia es porque acaso permitan sobrevivir, gambeteando una expulsión más radical del ámbito en cuestión.

(V.D.) ... como una búsqueda desesperada del regulador externo, para dejar atrás la insoportable incertidumbre que genera el no saber qué se es, aunque se trate de un regulador imaginario (siendo que nuestra realidad se caracteriza por carecer de reguladores simbólicos comunes). Siento que el dejar(se) devenir parece suponer un nivel de incertidumbre tal que resulta insoportable, cuando en realidad se podría pensar que la catástrofe subjetiva que inunda la actualidad, instaura ya desde su existencia, una incertidumbre aún más insoportable que aquella que supone dejarse ser, el hacer ser.

Lo cierto es que si dejáramos que se despliegue el dispositivo docente convencional, no sería siquiera visible ese modo de aguantar, que al decir del alumno consiste en... *asistir a clases y encender el 'piloto automático'*. Efectivamente, los procedimientos con que iniciamos nuestro dispositivo de operaciones originan malestar, tensión, incomodidad, incertidumbre, silenciamientos y agresividad. Padecimientos difusos e inasibles, sometidos a cierto *forzamiento*, pueden devenir en sufrimiento nominado y, en tanto tal, elucidable.

El ejercicio de la violencia que supone la implementación de esos procedimientos, merece una discusión que afrontaremos, a partir de las arduas preguntas que se plantean. De modo genérico, denominamos *violencia* a lo que se registra en ciertas afectaciones, violencia que en nuestro parecer es inherente a la puesta en juego de las subjetividades vigentes.

(A.D) Considero que es rico ahora pensar en que pasó ahí porque yo en ese momento sentía que era víctima de una violencia - al margen de que yo elegía estar ahí-, porque si bien la cátedra nos había hecho su propuesta, la gran mayoría de nosotros estábamos allí sin saber muy bien en que consistía y mi sensación en ese encuentro era la de que me estaban exigiendo algo que yo no estaba en condiciones o no sabía dar. Violencia en el sentido de que parecía que tenía que suceder algo y que lo que allí estaba pasando no era lo esperado

La *hostilidad* que se despierta entre los integrantes de un agrupamiento es un conocido problema para cualquiera que tenga experiencia en la coordinación en dispositivos grupales. Sucede que la idea de la "superación" -por mediación simbólica de la tarea- de las peleas dominadas por lo imaginario, tesis solidaria con la idealización del grupo como herramienta de operación psicosocial, ofusca el afrontamiento de la cuestión en condiciones de derrumbe de todo poder soberano que imponga una ley, seguramente injusta, pero pacificadora.

Ya en 2005 se cruzaban intensas acusaciones de violencia lanzadas por quienes padecían el humo de unos, y la violencia que otros decían les impondría la interdicción de fumar. En ese entonces habíamos propuesto una tesis que, desde la fidelidad a los eventos registrados ese año, trataba de indicar la lógica vigente en condiciones subjetivas alteradas y sus efectos sobre los cuerpos: "*caída la ley, lo que queda es la violencia*", a partir de la imposibilidad de convenir entre todos una regla respecto, por ejemplo en ese caso, al fumar en clase.

Nos apoyamos en aquel momento en la afirmación de I. Lewkowicz: "*entre derechos iguales, validados por cada consumidor, decide la fuerza, ya que tales 'derechos' son imaginariamente equivalentes; lo que 'está bien o mal' se llena desde el sentido de cada uno, el que se trata de imponer a los demás*". Si el 2005 nos mostró que "roto el código, lo que queda es la violencia", en el 2006 comprendimos que "no hay respeto ni reconocimiento del otro, solo temor".

Nos proponemos ahora trabajar la cuestión de la destructividad y la violencia con las herramientas de pensamiento que proporcionan las tesis de Paolo Virno acerca de la *multitud*²⁶: *pluralidad de singularidades inclinadas a eludir y obstruir los circuitos de la democracia representativa, formas de vida refractarias al vínculo preliminar de obediencia a partir del desmoronamiento del monopolio de la decisión política, propio de la estatalidad; esa multitud a veces es solidaria y a veces agresiva, inclinada a la cooperación inteligente, pero también a la guerra entre bandos. 'Asambleas de gente, desprovista de una unión tendiente a un proyecto particular, o determinada por obligaciones de los unos con los otros'*.

(F.dD.)...en nuestra comisión, hubieron puros choques entre unos y otros, el clima era como de final de guerra (...) Nunca pude sentirme perteneciente a este amontonamiento de gente. La confianza, condición necesaria aunque no suficiente para la constitución del grupo, nunca se instauró, el sentimiento de pertenencia nunca asistió a nuestros "encuentros". Los mismos en realidad nunca fueron tales, más bien podríamos hablar de choques. Estamos todos juntos en un espacio físico, hay cuerpos, miradas, pero sólo eso; el encuentro, fundamental para la producción de vínculos, no se produjo.

(R.S.)...no siento que formemos un grupo, y tampoco tengo la voluntad de formarlo, no sé si tenemos un problema u objetivo en común, ni siquiera conozco los nombres de mis compañeros. (...) escucho en las reuniones y leo en las crónicas, que a muchos de mis compañeros les afectan las cosas que pasan durante estos encuentros. No me pasa lo mismo.

(B, C, F, L) Notamos cierta monopolización de algunos alumnos que puede que sea producto de la cantidad que somos en la comisión. Estas voces monopolizadoras resultan muchas veces difíciles de callar y nuevamente nos perdemos en la multitud, y el criticar la propuesta agota.

Virno sostiene que *la multitud está caracterizada por una fundamental oscilación entre la innovación y la negatividad, esa carga destructiva inscripta en la especie, con la que tiene que lidiar un ser dotado de lenguaje. (...) Pensar que la multitud es absoluta positividad es una tontería inexcusable. (...) La multitud está sujeta a disgregación, corrupción, violencia intestina (...) necesitamos categorías que estén en condiciones de asumir toda la realidad de lo negativo, en lugar de excluirlo o velarlo.*

Acaso estas categorías nos permitan producir pensamiento, no ya sobre esa mortificación que se padece más o menos pasivamente, sino acerca de la activa violencia intestinal que crudamente se despliega en nuestros agrupamientos. Proponemos la idea de que el dispositivo pedagógico inercial contiene a su modo esa destructividad, pero, dado el agotamiento terminal de la potencia simbólica de la institución, se paga el precio de una brutal hiperreducción de todo movimiento vital; de allí que impere un tono apagado, desvitalizado, mortecino, pasiones tristes que sustraen toda potencia a las actividades de cada uno y a las del agrupamiento.

Los procedimientos inaugurales producen la caducidad de la *clase* de los "alumnos que están acostumbrados a" y fuerzan su devenir en *multitud*. En efecto, si seguimos a Virno, *el estado civil ofrece una orientación protectora y recorta un pseudo ambiente en donde prevalecen comportamientos unívocos y repetitivos*. Ese ambiente reglado en "el que estamos acostumbrados a" se desvanece, caen las rutinas que organizan *el simple estar en un determinado lugar (tarea prescrita) y nada más, (...) las directivas de qué tenemos que hacer para estar en la facultad* y entonces resurge el "estado de naturaleza".

En este, un *pueblo*, un *uno* que debiera tener una voluntad única (en nuestro caso, una *comunidad instituida* de transmisión de saber) se descompone en *multitud*, pluralidad de singularidades; como toda multitud rehúye la unidad política y todo tipo de unidad pre-supuesta, desde el momento que no transfiere sus derechos al soberano, cualesquiera que sea este. También podemos proponer con Virno que sucede eso porque *el soberano suspende las leyes ordinarias y proclama el estado de excepción*, siendo en este caso el "soberano" los arreglos de la cátedra acerca del dispositivo; los alumnos no se cansan de subrayar que los enfrentamos a condiciones no habituales, sino precisamente excepcionales en las que reina una fuerte incertidumbre respecto de lo que hay que hacer, como ya hemos mostrado.

(D.M.) La disposición espacial, el "sin rumbo" de la cursada, la ausencia de esta tarea que la sentimos tan organizadora en otras materias (o que nos la imponen), la ausencia de preguntas por parte de un profesor en relación a determinados textos, fueron movilizándome cada vez más;

P. Virno propone tres vectores para considerar la multitud; *ambivalencia*: la amistad sin familiaridad, auténtico punto de apoyo de una comunidad política, puede siempre invertirse en familiaridad cargada de enemistad que instiga las masacres entre facciones, bandas, tribus; *oscilación*: el movimiento pendular que va del reconocimiento del semejante al fracaso del mismo; *siniestro*: es aquello con lo que tenemos la mayor intimidad y que además de amenazante puede cumplir también una función protectora. Este último factor ya lo hemos trabajado con las proposiciones de Esposito sobre inmunización. Lo cierto es que una multitud es *a veces agresiva, a veces solidaria, inclinada a la guerra entre bandas pero también a la cooperación inteligente*.

En nuestra experiencia, esta "guerra entre bandas" se ha producido regularmente, aunque bajo figuraciones variadas: los comprometidos vs. los indiferentes, los participantes vs. los silenciosos, etc.

(V.C.) Sigue llamando mi atención, y ahora de una manera más marcada, la dicotomización del espacio, ya sea en monopolizadores vs. silenciosos, la cátedra vs. los alumnos, "los unos y los otros". (...) La necesidad de oposición entre unos y otros fue una salida para que sucediera algo, para darle una figurabilidad a la nada, como una operación del agrupamiento frente al vacío.

(P.V.) Mi hipótesis al respecto es que predominó un clima de rivalidad y celos propios de la histeria. Si antes el antagonismo lo protagonizaban monopolizadores vs. silenciosos, esos jueves los silenciosos habían desaparecido. Ahora bien, instalada la

inercia de pensar en dos bandos de monopolizadores... (...) ¿El que no habla es porque no sabe? ¿Los que hablamos sabemos? ¿Los chatos son los que saben o los que no saben, serán los que 'saben pero aun así lo hacen'? (...) cual clase media intelectual militante que pretende altruistamente lograr la participación de las masas y la movilización hacia la construcción de una conciencia para sí; o aun peor, cual religiosos predicadores de una verdad divina, los monopolizadores teníamos una misión: convertir a los silenciosos de enfrente para poder ser un grupo. El grupo era entonces el objetivo mismo del grupo. Pero hacer un grupo, uno bueno, devino violencia.

Reparemos en lo ambivalente de esta organización en bandos. Por un lado provee de *figurabilidad* a escenas que en una lógica anterior estaban dominadas no solo por la incertidumbre, sino por lo caótico y lo inaprensible, pero lo hace bajo una negatividad que por un lado provoca fuertes sufrimientos y repudios y por el otro implica una *sustracción* de palabra enunciada -y aparentemente de participación- que deja al grupo de discusión sin piso. Por el lado de su aporte a ir haciendo pensable la situación, ofrece una contribución notable a la explosión ulterior de vivacidad e innovación que se registra en los escritos individuales y, aunque sea en forma incipiente y fugaz, en las interacciones en vivo con los que se van cerrando las actividades del cuatrimestre.

Empero, hay una condición para que esto efectivamente se produzca y es realizar una operación por parte de la coordinación docente -a través de puntuaciones e interpretaciones- que bloquee la suposición, regida por lo ideológico, que "los de la cátedra" estamos del lado de los 'comprometidos' o los participativos y que la consigna a la que hay que adherir es "hacer grupo". Si inadvertidamente tal cosa sucede, los docentes nos convertimos en atractores de esa violencia y ello lleva fatalmente a paralizar la intensa actividad que reclama el devenir de estas escenas, dado nuestro -ineludible- lugar como evaluadores y calificadores. Igualmente indispensable es la interpretación sistemática de cualquier tiranía de un "todos" que surge constantemente por parte de varios discursos. Pero la cuestión de lo *uno* y de los diferentes tipos de *todos* merece una discusión aparte, que oportunamente retomaremos.

Ciertas inercias subjetivas y categoriales representaron obstáculos para habilitar operaciones adecuadas a este escenario. El modelo que proporcionó en su momento C. Castoriadis, respecto de la *contienda de las significaciones*, por un lado, y por otro las concepciones de M. Foucault sobre estrategia y guerra ("*la historicidad que nos lastra y determina no es lenguaraz sino belicosa*") han llevado tanto a docentes como a una porción de los alumnos, impregnados ambos por una subjetividad heroica y militante, a fogonear las confrontaciones en términos crecientemente bélicos. La experiencia sufrida, junto con otros operadores de pensamiento, nos han permitido entender que esos choques son "intentos desesperados de encuentro"²⁷ y que para su devenir en pensamientos compartidos conviene ir tramando un sostén, más bien tierno, que no redoble la agresión.

Un texto reciente tematiza cuestiones que hacen a la docencia, por cierto que en un contexto bien diferente²⁸, y también se apoya en operadores de pensamiento propuestos por Paolo Virno en sus planteos acerca de la multitud: en un territorio de proximidades ineludibles se percibe toda extrañeza como fuente de *amenaza* para la propia integridad. En nuestro caso, el registro de extrañeza proviene en parte de lo raro o desacostumbrado de la propuesta de la cátedra, pero sobre todo del compañero, que en el inicio lejos está de instaurarse como un semejante confiable, sino más bien aparece como fuente de una sanción nulificadora y expulsiva.

(V.C.) por lo contrario el sentimiento de amenaza, de peligrosidad ante la presencia del otro hizo de este espacio "un intento (fallido) de encuentro"

(F.dD.) ¿Hasta qué punto el llamado a que hablemos tenía como finalidad conocer lo que ocurría?, ¿o fue que se planteó porque los monopolizadores no tenían nada para decir, entonces el silencio tomaba cuerpo y no se tolera? El silencio declara que no hay situación (...) No hay sentimiento de pertenencia, no hay confianza.

Esto es lo que nos lleva a asimilar la circunstancia descrita con la figura propuesta de "proximidades ineludibles" que no obedece ni a lazos institucionalmente pre-estructurados ni a conjunciones libidinales, apenas cuerpos amontonados en un espacio circunscrito. De allí el hallazgo terminológico que resultó cuando a uno de tales agrupamientos se lo nominó como "combinado": aquello que no llega a recibirse de *equipo* y no es en rigor un *grupo*; algo mezclado, misceláneo, revuelto, variado, radicalmente heterogéneo.

En nuestro caso -y a diferencia del escenario de la Villa 1-11-14 que trata *Maestros Errantes*- seguramente no se trata de una existencia sometida a la intemperie extrema, pero nos parece que en nuestro escenario, la "intemperie", como consecuencia ineludible de la expulsión, se cierne todo el tiempo como apremio y está en el origen de la vivencia de *amenaza*, ese rasgo que el dispositivo de operaciones permitió registrar y tornar enunciabile.

(M.A.C.) Así quedaba en una tensión entre la confianza y la amenaza, más del lado de la amenaza que de la confianza, sin poder lograr la operación subjetivante de convertir al desconocido en aliado. Pero, ¿cómo lograr llegar a hacerla cuando me ganaba de antemano el cansancio frente a la inercia? Por eso rescato este nuevo espacio de poder poner en palabras las operaciones subjetivas que me fueron sucediendo a lo largo de la cursada y siquiera, desde lo escrito realizar una apuesta y una confianza que dejo abierta para nuevos encuentros.

Desaceleraciones. Testimonio y actividad del pensar

(A.E.) en la operación de la escritura se producen transformaciones, y la apuesta de historizar la posición subjetiva, o de realizar una especie de análisis de implicación, no puede plantearse como capítulo aparte sino que se va inmiscuyendo por todas partes (...) creo que si se produjeron esos destellos de actos de subjetivación, donde parece emerger algo de lo nuevo, fue a modo de centelleos que no se pueden transmitir porque supusieron estar habitando ese momento de una manera distinta, y que en ese sentido agilizaron o dieron flexibilidad a mi modo de pensar, (que creo ha estado más centrado en los contenidos que en los llamados presupuestos o fundamentos de aquellos), y que al tratar cuestiones relativas a los avatares de la clínica actual me incitaron a pensar en coordenadas socio históricas que moldean la subjetividad intrínsecamente, y cuyo estudio no puede referirse a plantear las características contextuales o condiciones de vida actuales, sino que se transmiten condensadamente en una forma de habitar el mundo.

(C.P.) esta experiencia... me permitió salir de las categorías preestablecidas, posibilitándome configurar algo ahí, en ese espacio que es único e irrepetible, me permitió realizar tesis personales, sin encasillamientos, ni ideas previas, me dejó ser afectada, me atravesó, me movilizó. Lo más válido es que me permitió tomar conciencia de que no estoy sola en esta facultad, ni en este camino. Que hay gente que como yo comparte el salirse del mapa y poder construir su propio cartograma.

Los textos de los alumnos son una extraordinaria vía de acceso a la capacidad de invención y creación. Un recorrido por secuencias temporales que abarquen las doce o catorce semanas del cuatrimestre y sus diversos *topoi*, en este caso la actividad escritural, permite tener acceso a una variedad de posiciones subjetivas, pensares y procesos que, silenciados o sencillamente ocultos ante el resto o el conjunto del agrupamiento, son de extraordinaria intensidad y productividad..

Al tomar indicaciones de Bajtin, nos manejamos con una concepción dialógica y polifónica de la producción subjetiva^{29 30}, a los insumos tradicionales del dispositivo pedagógico (bibliografía, textos ocasionales, trabajos de elaboración) los hacemos jugar como "provocadores", en el sentido específico de multiplicar y entrecruzar las voces.

No se trata de un diálogo entre "personas", sean estas alumnos y docentes, tampoco de alumnos entre sí, sino más bien de una actividad de acoplamiento sucesivo entre experiencias que se viven (que gustamos llamar *afectaciones*), en cada una de las zonas que se transitan, las actividades de elaboración de textos, (crónicas, parciales, evaluaciones recíprocas, etc.), las puntuaciones, señalamientos e interpretaciones de los equipos docentes y los comentarios, ocurrencias e ideas de los alumnos, todo lo cual va configurando una verdadera masa crítica que en su amalgama colectiva va produciendo inteligencia, pensamientos y capacitación clínica.

Cada uno de los espacios y actividades es documentado por crónicas que hacen los propios alumnos, crónicas que son retomadas en la clase siguiente, y que funcionan como insumo medular en las elaboraciones escritas que los alumnos deben presentar, la primera en forma grupal –grupos de no más de cinco- y la segunda, individual.

Muchas comunicaciones, insumos y pensamientos transitan por vía informática. En la Comisión B, en 2006 circularon por ese canal 282 mensajes de todo tipo: las crónicas ya mencionadas, parciales enviados por alumnos, esos textos comentados y evaluados por los docentes, textos ocasionales –que llamamos insumos *ad-hoc*- comentarios de todo tipo, señalamientos y puntuaciones de algún emergente de las reuniones semanales, comentarios de alumnos respecto del trabajo de sus compañeros, etc.

En los escritos de los alumnos, como creemos haber mostrado, se hace presente un mundo inaudito respecto de lo que se hace manifiesto en el funcionamiento de los cuerpos reunidos en las reuniones semanales. Puntualicemos que esas enunciaciones, en tanto tales, ya han podido salir del silenciamiento por efecto de un dispositivo en el que la interpelación y la interrupción mencionadas, seguidas de la propuesta de "pensar la experiencia" y dejar *testimonio* por escrito de ello, habilitan que eso pueda decirse y por lo tanto escucharse. Revisaremos ahora ciertos procedimientos y aquellas operaciones que posibilitan alojar aquello que no tenía lugar en el islote pedagógico inercial.

(F.D.) me hizo pensar mucho en todo lo que he hecho hasta aquí, mi manera de transitar la carrera, la institución, sin implicación, rindiendo, cursando, corriendo detrás del título tan ansiado, sobreviviendo, no habitando.

(C.P.) Como anteriormente ya enuncié, la idea de este ensayo es la realización de una síntesis, pero centrándome en el proceso que tuvo lugar en mi.

Ya hemos señalado al principio de este escrito que concebimos la producción de testimonio cuando se logra componer entre los miembros del agrupamiento una posición de enunciación que permite que algo de la anterior posición subjetiva se abandone, en el mismo movimiento con que se la está elucidando. Pretendemos y prescribimos que se escriban *ensayos*, pero no es muy claro que se trate en rigor del género "ensayo".

(C.P.): ...lo que debíamos hacer no era una monografía, sino por el contrario, lo requerido era un "ensayo" (...) La definición que seleccioné, delimitaba al ensayo como: "escrito en el cual un autor desarrolla sus ideas sin necesidad de mostrar su aparato erudito".

(A.E.): Había anotado en mi cuaderno que se trataba de una especie de ensayo, donde tendríamos que desplegar ciertas tesis... (el diccionario agrega acerca de "tesis": conclusión, proposición que se mantiene con razonamientos). No se trata de un informe de lectura ni de una monografía para desarrollar determinada problemática, sino de intentar despejar una suerte de afectaciones en el sentido del impacto que me produjeron, a la vez que intentar articular "pertinentemente" ciertas concepciones teóricas.

Hemos utilizado ese nombre para contraponerlo a la tradicional monografía, tan propia de los hábitos académicos y tan vacía de pensares activos en las actuales circunstancias. En efecto, si a la chatura propia de esa forma le agregamos los hábitos *ecolálicos* que ya puntuamos, resultan unos textos completamente ganados por la tosca búsqueda de aprobar: ...*"querían saber qué queríamos nosotros (los docentes) que ellos (los alumnos) escribiesen en el examen para aprobar"*³¹

Las precisiones de Berardi sobre el paradigma informacional en lo que él llama "semio-capitalismo"³² nos pueden ayudar a poner en forma nuestra jugada de impugnar las "monografías" y promover la producción de ensayos.

En el semiocapitalismo todo acto de *transformación* puede ser sustituido por *información*. Cuando la actividad semiótica se vuelve parte del ciclo de producción de valor, producir significado no es ya la finalidad del lenguaje; en la esfera de producción de mercancías la producción de valor y la producción de significado se contradicen, hasta eliminarse recíprocamente. El contenido hace más lenta la velocidad del intercambio virtualizado, y el significado se vuelve la contradicción antagónica de la información. Cuanto más denso de significado es un mensaje, tanto más lenta es la transferencia de información. El enemigo principal del semio-capital es el significado; para *acelerar* el intercambio, el consumo y la valorización es necesaria una simplificación de los recorridos. Esta aceleración semiótica aumenta en exceso los signos que requieren ser más que interpretados, *consumidos* por parte del mercado social de la atención.

(R.S.) El fin último de nuestro paso por esta cursada es la aprobación de la materia, para seguir avanzando en nuestra carrera (...) el hecho de que se dicte en el segundo cuatrimestre, que estemos cursando cuatro materias, con muchas exigencias internas y externas a la facultad, hace que yo no pueda preocuparme por la dinámica propuesta, que no le dedique ni demasiado tiempo ni demasiada atención.

(P.B.)... debo objetar que llegó en un mal momento debido al estrés vivido principalmente en este último cuatrimestre. Estamos cursando mucho y eso implica no poder disfrutar plenamente este dispositivo

(A.S) me hizo pensar en lo automático que somos, en esa compulsividad de hacer muchas materias como ahora, en la que vamos a mil para llegar a rendir los parciales y finales, trabajos para aprobar y así seguir con lo que viene, todo a las corridas o a la carrera.

(M.J.L.) Es el tiempo de hacer las cosas más rápido. El vértigo se vuelve monótono. Se trata de un tiempo que nos empuja, que nos impide detenernos a diferenciar (...) lo urgente es lo que hace que esto de estar en la Carrera de Psicología, tome un sentido totalmente literal, "**corremos**": parciales, finales, entregas. ¿Trabajos en grupo?, ¡Buenísimo! Porque no hay tiempo, nos repartimos, resumimos, un día nos juntamos, cortamos y pegamos, si no, no llegamos

Proponemos que tales procesos de producción de subjetividad se expresan en un rasgo ya mencionado: la propensión de los alumnos a realizar la carrera del modo más *acelerado* posible, una modulación que ya no se caracteriza por su significado y sentido, sino por su velocidad. Hay una conexión inherente entre esa veloz carrera, su polarización por la rápida conquista del título como valor mercantil y el afrontamiento de las instancias evaluatorias (parciales, exámenes finales, escritos grupales y/o individuales) con modalidades en las que domina la presentación de *información* utilitaria (lo que "es necesario escribir o decir para aprobar") que aplanan la densidad de significación hasta su virtual extinción y deja patente su carácter de acto vertiginoso de *consumo*. Lo mismo se puede conjeturar como posible origen del notable aplastamiento y la pobreza de los intercambios conceptuales en el funcionamiento "en vivo" de la comisión.

En el marco de esta formalización, "monografía" entonces, es aquel texto en el que se recombinan fragmentos ya no de saberes, sino de locuciones, al sólo efecto de ser reconocidos por el docente de acuerdo a sus preferencias o al dialecto que maneje. En tales textos ya no se significa nada; solo se presenta información recombinada ante la terminal correspondiente. En su devenir actual, la tradicional forma monográfica no expresa ni mide un proceso de *formación*, y menos alberga algún grado de potencia para la capacitación clínica que nuestro dispositivo propone. Su formato, su rasgo dominante hacen contradictorio y hasta imposible que cada parcial o instancia evaluatoria sean ocasión para una complejización psíquica de quien realiza la actividad

De allí que haya una decisiva operación en juego cuando interrumpimos esa forma monográfica e impulsamos otro género escritural, en el que se produzca una densificación del pensar en quienes ya emplean o van a tener que emplear herramientas naturalmente complejas para el ejercicio del oficio.

Esto implica ir en contrario de las lógicas del semiocapitalismo, en el que "todo el ciclo de innovación tecnológica es dirigido hacia la simplificación de los recorridos del usuario, del consumo, de la interpretación"³³. Esta operación, dentro de lo que genéricamente venimos llamando "interrupción" implica una modulación por intensificación de otra lógica y requiere instaurar una desaceleración del tiempo, un pliegue³⁴. Tal vez a eso se refería Ignacio Lewkowicz cuando proponía conformar *remansos* en la aceleración propia de la fluidez contemporánea, que entre otros efectos lleva a una saturación de la atención, rasgo señalado también por Berardi³⁵, quien agrega que esta sobrecarga de la atención se vuelve un factor patógeno.

Al respecto, vale citar las prescripciones que incorporamos en la guía de confección de los parciales:

Nombrar lo que hacemos, pensar a partir de nuestra situación en el terreno que habitamos, puede habilitar la posibilidad de dar un paso cardinal en la práctica del oficio (...) dar cuenta de las conceptualizaciones a las que se ha arribado, a través de las cuales se plasmará la capacitación alcanzada respecto de las experiencias compartidas y los ejes conceptuales trabajados durante la cursada (...) realizar el mayor esfuerzo para utilizar tales ejes conceptuales como herramientas para el análisis, no para la repetición en abstracto de los conceptos, ni tampoco bajo el formato: concepto → ejemplo del concepto. Es imprescindible que se incluya un análisis de la *implicación* grupal e individual y de las *afectaciones* experimentadas en las experiencias transitadas, recuperando las resonancias imaginativas y afectivas que se van experimentando y reflexionando durante la realización del trabajo.

Del mismo modo es decisiva la explicitación de los criterios con los que van a ser evaluados y calificados los textos, y ser rigurosamente fieles a tales criterios, lo que implica un tipo de lectura, comentarios y acotaciones en los que se juega el posicionamiento de co-pensador del docente.

Conceptos: prestar especial atención a que estén presentes, citados, brevemente desarrollados y usados los ejes conceptuales. **Tesis:** enunciados singulares en los que el autor afirme una idea -propia o extraída del trabajo colectivo de enunciación, pero de la que el autor se apropió - en la que se elucide, analice o interprete algún síntoma, figura o secuencia del acontecer de la comisión. **Prácticas Universitarias:** fragmentos de texto en los que se haga -al menos- una descripción de las prácticas y discursos que producen la actual subjetividad universitaria de Psicología. **Análisis de la implicación propia y posición reflexiva:** descripción y eventualmente elucidación de la propia posición subjetiva ante el agrupamiento y su devenir. Percepción de alguna alteración subjetiva o resubjetivación, si las hubo.

Un *docente* típicamente corrige, evalúa y califica trabajos monográficos. Nosotros pretendemos convertirnos en *co-pensadores* de ensayos. Textos en los que se logre

zafar del hábito de escribir aquello que el docente vaya a aprobar, para acceder a una escritura en la que se piensa con otros. Hemos impulsado en las dos últimas promociones que los textos circulen entre todos, para destituir en lo posible el lugar panóptico del docente, que desde su torre central tiene el dudoso privilegio de acceder a los pensamientos de todos y de cada uno, que quedan ocultos para todos los demás. Es cierto que, como sagazmente señaló un colaborador, el docente a cargo del práctico es intensivamente mirado y su "torre" inspeccionada, lejos de la invisibilidad del vigilador panóptico clásicamente descrito.

También hemos propuesto que el escrito individual, antes de ser entregado al docente, sea leído y comentado por dos o tres co-pensores. Esto no pudo generalizarse hasta ahora, en primer lugar porque el clima de amenaza despertó resistencias a esta sugerencia y en segundo lugar por ser un tanto engorroso, pero se puede afirmar que para unos cuantos ha sido una sorprendente y rica experiencia. Aquí la operación clave pasa por el devenir de ese centro a *nodo* y la constitución de una pluralidad de nodos descentralizados. Esto requiere cierta construcción de confianza, que no siempre se alcanza y menos de un modo generalizado.

Si bien tales elaboraciones fungen como parciales que serán evaluados y calificados, esperamos que se perciba que el carácter de *ensayo* que estimulamos se les imprima, los hace exceder la mera función académica de instancia de calificación, para devenir en manifestaciones de la capacidad de análisis clínico alcanzada y testimonio de los procesos de subjetivación en curso, lo cual es consistente, estimamos, con el núcleo de la propuesta: aprender clínica *haciendo clínica*, que en las condiciones actuales implica e impone devenires subjetivos propios.

Acaso para nuestra imprecisa indicación de "ensayo" sea necesario buscar inspiración ya no en géneros académicos, sino más bien en el paradigma estético. Dice Ricardo Barts, dramaturgo y director teatral³⁶: "el (teatro) que domina hoy es un teatro de representación, donde existen una obra y un sentido ya dados (...) hoy todo es actuación, campo de representación (...) El ensayo es un territorio singularísimo y poco pensado. Sin embargo ... en los ensayos se ven situaciones de enorme intensidad y singularidad, con ritmos epifánicos y encadenamientos ... es uno de los últimos territorios humanos donde puede haber una circulación del contagio y una intensidad de las creencias que abandone el didactismo de la política o el fundamentalismo de las religiones (...) requiere un rigor específico, saberes inherentes para retraducir en signos y en elementos que conviertan en un material potente un campo de ideas y sensibilidades".

Los efectos de subjetivación producidos en estas actividades escriturales fueron bien dispares: algunos textos fueron escritos en un diálogo casi íntimo con el docente; en este caso el vector transferencial funcionó como apoyatura de confianza para compartir con otro pensares y afectaciones propios. Algunos otros, por el contrario, se confeccionaron más allá de la búsqueda de la aprobación y una cierta cantidad ni siquiera fueron escritos *para* el docente.

Ahora bien, ¿se trata de *trabajos*?, ¿de la *producción* de *trabajos*? En este punto seguimos la distinción establecida por M. Lazzarato³⁷. Si fuesen trabajos regidos por la lógica de la producción se recae inevitablemente, por fuerza de lo inercial reproductivo, en un objeto-producto cuyo valor está dado por su contribución a la "*carrera rápida sin detenimiento, para alcanzar velozmente el banderín de "Licenciados en Psicología" (J.C.)*".

En otra lógica subjetiva ya no se tratará de producción de objetos con valor mercantil sino de la *producción de mundos*, en el más amplio despliegue de los *posibles* de pensamiento. El mismo C. Marx advirtió que en la subjetividad capitalista, la cooperación fundada en el trabajo no pasa de ser una "base miserable" para aprehender la producción de riqueza (de mundos, no ya de objetos consumibles). Marquemos, de

paso, que consecuentemente queda también en cuestión otro operador monumental de la dinámica de grupos y aún de la psicología social más avanzada: la *cooperación en la tarea*, si a esta se la subsume en la lógica del trabajo y el producto.

Esta otra lógica subjetiva, que es la del *acontecimiento* y no la de la producción-reproducción, implica otro tipo de colaboración, llamada por Lazzarato cooperación entre "cerebros". En esta, los valores no se constituyen por totalización en una esencia –propia por otra parte de los *todos colectivos*- sino por acoplamientos sucesivos entre los muchos no-todos que participan de esa actividad. Por lo expuesto estamos tratando de comprender la importancia de nominar a los ensayos como producción de un *bien común*; de lo contrario, se recae en que el docente sea un consumidor que califica un *producto* y entonces cierra el círculo sobre un *valor colectivo*.

De tal modo, si la cooperación del trabajo produce objetos tangibles, apropiables, intercambiables y consumibles (llamados por Lazzarato "bienes públicos colectivos"), la otra cooperación, que preferimos llamar *actividad*, promueve "bienes comunes": conocimientos, lenguajes, ciencias, artes, que implican un rasgo singular: su ser "entre", puesto que son "*ideados y realizados sobre una modalidad singular: mitad es el resultado de la actividad del realizador y mitad es el resultado de la actividad del público*". Este ser "entre" es propio de la concepción dialógica y acontecimental de la producción de sentido y de la composición de encuentros.

Esta modalidad bien puede ser tomada para nuestro propósito, ya que los textos "individuales" quedan abiertos, porosos al devenir de la lectura y acoplamiento de los otros que componen ese "todo distributivo" en el que se pueda acoger la creatividad y la invención. La propuesta, en definitiva, es que predomine la generación de un *bien común*, efecto de una *actividad*, más que un *producto* consumible de un *trabajo*.

(F.M.) Se empieza con un caudal inabordable de información, textos, lectura, requisitos... hasta que poco a poco algo empieza a tintinear y... finalmente algo me interesa! Y a partir de ahí la búsqueda se hace mas selectiva y los pensamientos empiezan a presentificarse

(M.A.C.) considero productivo poder plasmar por escrito lo que no dije en su momento y siquiera hacer un revés de camino, del gesto al signo, pero hacerlo y animarse a hacerlo es mi apuesta; así uno no queda a mitad de camino de la receta.

(M.M.) Precisamente el sentido es algo que a lo largo de la cursada fue cambiando, se abrió, jugó y complicó de maneras muy extrañas, heterogéneas, difíciles de aprehender y en un continuo movimiento que nos fue llevando por distintos caminitos... ¿hacia donde? No lo se y no creo que importe, tal vez el recorrido sí importe... la sensación que daba para mucho más, que recién se ponía bueno el juego y por esas cosas de la institución -que siempre está- hay que terminar la cursada....

Buenos Aires, junio 2008

¹Rolnik, S.: "*dejarse afectar por esos otros deseados al punto de absorberlos en el cuerpo para que algunas partículas de su virtud se integren en uno*" "Más allá del principio de identidad: la vacuna antropofágica"

²Deleuze, G. y Guattari, F.: "Rizoma" en *El Antiedipo*, Barral editores, Barcelona, 1974.

³Bonano, O: "Una subjetivación docente", en *Campo Grupal* N° 83, *Las derivas de un pensamiento. A propósito de Ignacio Lewkowicz*, Octubre 2006, Pág.15.

⁴Se puede consultar, al respecto, el texto de Bonano, O; Bozzolo, R y L'Hoste, M: *El oficio de intervenir. Políticas de subjetivación en grupos e instituciones*, Bs. As. 2008, Edit. Biblos.

⁵Bonano, O, Bozzolo, R. y L'Hoste, M.: "Del trauma a la alteración permanente", en *El oficio de intervenir. Políticas de subjetivación en grupos e instituciones.*, Edit. Biblos Bs., As. 2008- Una versión del mismo texto fue publicada originariamente como "De la teoría del trauma a la alteración socio-histórica", en *Clínica psicoanalítica de las Catástrofes Sociales, La experiencia argentina*", Buenos Aires 2002, Edit. Paidós.

⁶R. Bozzolo: "Actualizaciones 2005". Ficha de cátedra

⁷Ver al respecto el trabajo de Selva Hurtado Atienza: "Acerca del uso de técnicas dramáticas en el aprendizaje. Informe primero: crónicas de tres años de un trabajo". Ficha de cátedra

⁸Corea, C: "Subjetividad pedagógica", fragmentos de la clase virtual "La destitución de la comunicación y el agotamiento de la subjetividad pedagógica", Seminario dictado en FLACSO.

⁹Silvia Duschatzky: "La educación: una posibilidad en los pliegues del desfundamiento". Publicado en Cuadernos de Campo N° 2, Octubre 2007, una publicación de *Campo Grupal*

¹⁰El pliegue no es un pensamiento en busca de entidades fijas. El pliegue huye del verbo ser y remite a circunstancias: en qué caso, donde, cuando, cómo. El pliegue es un pensamiento de las formas, un pensamiento que permite componer lo que se muestra desarticulado, informe o pleno de forma. Un pensamiento en pliegue es un pensamiento de la composición no de la clasificación. Los pliegues incorporan sin totalizar, sin unificar, reúnen discontinuamente en la forma de movimientos que producen superficies, espacios, flujos y relaciones". Ver Doménech, M y otros. El pliegue: psicología y subjetivación. En Cuaderno de Pedagogía No 8. Centro de Pedagogía Crítica. Rosario 2000

¹¹Grupo doce: *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Noviembre 2001: "De esta manera -sin función ni capacidad a priori de adaptarse a la nueva dinámica- se transforman en galpones. Esta ceguera compone un cuadro de situación donde prosperan suposiciones que no son tales, subjetividades desvinculadas, representaciones e ideales anacrónicos, opiniones varias, etc. (...) partamos de una queja que se deja escuchar, con regularidad sintomática, entre maestros y profesores de escuelas, colegios y universidades. Los docentes dicen que los estudiantes no saben leer ni escribir, que son indisciplinados, que no participan en clase, que son impertinentes y maleducados, que "no tienen nivel". En definitiva, que carecen de las operaciones lógicas y subjetivas para habitar la situación aula. Así caracterizados, los alumnos no cuentan con las habilidades con las que -según la suposición docente- deberían contar. (...) En otros términos, la denuncia docente ¿indica un defecto de tales o cuales estudiantes e instituciones o revela -más radicalmente- condiciones y subjetividades otras que las supuestas por los docentes? La suposición de unas mínimas operaciones lógicas y subjetivas entre los estudiantes de los más diversos niveles es una suposición nacida en las condiciones de Estado Nación. (...) hoy no hay nada equivalente a esa metasubjetividad, a esas operaciones básicas que simplificaban el ingreso en un dispositivo. Más bien, sucede todo lo contrario. La subjetividad dominante no es institucional sino massmediática. En este sentido, sus operaciones básicas no son disciplinarias sino otras. No se trata de normativa y saber sino de imagen y opinión personal. (...) las instituciones disciplinarias (ya devenidas galpones) operan como si el sujeto interpelado estuviera constituido por las marcas disciplinarias, pero el sujeto que responde no dispone de operaciones institucionales sino mediáticas. Se arma, entonces, el desacople subjetivo entre la interpelación y la respuesta, entre el agente convocado y el agente que responde (...) será necesario pensar un modo de existencia más subjetivante. Pero ese otro modo de existencia tiene que partir de lo que hay ¿Y qué hay? Galpones. En este sentido, si el padecimiento actual está ligado a la ausencia de normas para regular los encuentros, con el desacople entre las subjetividades supuestas y las reales, será necesario operar sobre estas disfunciones. Justamente por eso, la tarea subjetiva tendrá que ver con la producción de espacios productores de la subjetividad pertinente para esa situación".

¹²Ignacio Lewkowicz y Mariana Cantarelli: Epilogo en *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*: "... una situación se organiza a partir de un problema compartido. Uno entra en composición pensante de un nosotros, si es tomado por un problema común y si ese problema común es no solo compartido sino constitutivo de "nosotros".

¹³Bonano, O: "Una subjetivación docente", ver ref.1 en Pág. 1. <?> Ecolalia: (De eco-² y el gr. λαλιά, habla, charla). Perturbación del lenguaje que consiste en repetir el enfermo involuntariamente una palabra o frase que acaba de pronunciar él mismo u otra persona en su presencia.

¹⁴Ecolalia: (De eco-² y el gr. λαλιά, habla, charla). Perturbación del lenguaje que consiste en repetir el enfermo involuntariamente una palabra o frase que acaba de pronunciar él mismo u otra persona en su presencia.

¹⁵Veloz, Julieta y Hurtado Atienza, Selva: "Destitución inconclusa", trabajo de circulación interna, elaborado por dos auxiliares docentes en Marzo de 2005 que metabolizaba las experiencias de 2003 y 2004

¹⁶Esposito, R: *Inmunitas. Protección y negación de la vida*. Amorrortu editores, Buenos Aires, 2005

¹⁷Esposito, R: *Bíos. Biopolítica y Filosofía*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 2006

¹⁸Esposito, R: *Inmunitas* op.cit. pág.16

¹⁹Esposito, R: *Bíos*, pág. 68

²⁰Esposito, R: *Bíos*, págs 88/90.

²¹Ob.cit., pág 92

²²M Foucault: "Le sujet et le pouvoir", en *Dits et écrits*, citado por R.Esposito en *Bíos* pág. 59

²³Esposito, R: *Bíos*, pág. 148

²⁴Corea, C y Lewkowicz, I: *Pedagogía del aburrido*. Paidós Educador, Buenos Aires, 2004.

²⁵Duschatsky, S: *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Paidós tramas sociales, Buenos Aires 2007

²⁶Virno, P: *Ambivalencia de la multitud. Entre la innovación y la negatividad*. Ediciones Tinta Limón, Buenos Aires, 2006.

²⁷Elina Aguirre y Miguel Burkart: "Los vínculos actuales: confianza o amenaza". En *Campo Grupal*, Año 9 N° 83, Octubre 2006. Las derivas de un pensamiento. A propósito de Ignacio Lewkowicz

²⁸Duschatzky, Silvia: *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Edit. Paidós. Buenos Aires, 2007

²⁹Bajtín, M: *Problemas de la poética de Dostoievski*. F.C.E. Madrid, 2004.

³⁰Bajtín, M: *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI, México, 3º ed. 1989.

³¹Ver la cita de este enunciado de alumnos en *Destitución inconclusa*, en el apartado "**¿Comunidad? Sustracción, inmunización, exilio**"

³²Franco Berardi (Bifo): "Trabajo cognitivo y capital recombinante", en *Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semicapitalismo*. Tinta Limón Ediciones. Buenos Aires, 2007.

³³Berardi: op.cit. pág 109

³⁴Ver llamada 10 en pág. 8

³⁵Berardi: op.cit. idem

³⁶Entrevista realizada por Claudio Martyniuk en Suplemento *Zona*, diario Clarín, domingo 30 de Marzo 2008.

³⁷Lazzarato, M: *Políticas del acontecimiento*, Tinta Limón Ediciones, Buenos Aires 2006.