

1- Unidad Académica : Facultad de Psicología

Universidad Nacional de Mar del Plata

2-Titulo del Proyecto: Un lugar para vivir

3- Informe Final del Trabajo de Investigación correspondiente al requisito curricular conforme O.C.S 143/89.

4- Apellido y Nombre: Mirás, Romina

Matricula: 4032/96

Tipo y numero de documento de identidad: D.N:I: 25.974.911

5- Apellido y Nombre del Supervisor: Lic. Cosimi , Alfredo

6- Cátedra de radicación : Introducción a la teoría Psicoanalítica.

7- Fecha de presentación: 05/03/2013

“Este Informe Final corresponde al requisito curricular de investigación y como tal es propiedad exclusiva de la alumna Miràs, Romina de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes o resumirse, sin el previo consentimiento escrito de la autora”

.

1- “El que suscribe manifiesta que el presente Informe Final ha sido elaborado por la alumna Romina Miràs, matrícula N° 4032, conforme con los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a losdías del mes de.....del año 2013.

2- Firma :

Aclaración y sello del Supervisor:

Pagina con el informe de Evaluación del Supervisor .

Aval del director del proyecto al que pertenece el supervisor (para los casos b, c y d del artículo 7º del presente reglamento)

- 1- "Atento al cumplimiento de los requisitos prescriptos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación presentado por la alumna Miras, Romina, matricula N°:4032/96.
- 2- Firma y aclaración de los miembros integrantes de la Comisión Asesora.
- 3- Fecha de aprobación.

Plan de trabajo .

	Mayo/Junio	Julio/Agosto	Sept/Oct	Nov/Dic	Enero/Ferb 2013
Construccion del marco teorico	X	X	X	X	X
Recoleccion de datos	X	X			
Elaboración de las descripciones (objetivos especificos 1,2 y 3)		X	X	X	
Interpretación de los datos.			X	X	X
Sistematizacion teorica de los datos				X	
Elaboración del informe final.					X

INDICE

CAPITULO I. MARCO TEORICO

Una nueva institución.

Producción de Maud Mannoni.

El Psicoanálisis y la locura.

Mannoni y la Psicosis.

Bonneuil y la práctica.

Concepto de Psicosis.

Los aportes de Donald Winnicott.

CAPITULO II. LA EXPERIENCIA EN BONNEUIL

Introducción.

Bonneuil, hoy.

Rasgos de Bonneuil.

Como se vive en Bonneuil? La cotidianeidad.

Observaciones.

CAPITULO III. CONCLUSIONES.

Mi experiencia en Bonneuil.

Experiencias clínicas.

Conclusiones.

Agradecimientos:

A todos los que que acompañaron en este trayecto y me ayudaron desde su diferentes lugares a cumplir mi deseo.

A mi abuelo Raül, a mi abuela Chela, a mis padres, a mi analista , al Lic. Alfredo Cosimi, a Beatriz Markis, a Lito Benvenuti y todos los miembros de la escuela de Bonneuil, a Guillaume, a Rita Garzon, a Fernando Luero, a Cecilia y a Sandra , a mis primas Jorgelina y Cintia, a mi tia Gladys, a Amanda , a Betania , a Elena V., a Oscar. Y especialmente a mi hijo Felipe.

CAPITULO I. MARCO TEORICO

Una nueva institución.

Desde la post-guerra existe en Europa la preocupación por una vida más humana para los pacientes psiquiátricos. Esta preocupación se ha materializado, no sin dificultades, en diversos países, en experiencias concretas. Las más conocidas en el mundo, son el movimiento anti-psiquiátrico en Inglaterra y el movimiento de Psiquiatría Democrática en Italia, este último liderado por Franco Basaglia. En Francia, diversos movimientos tienen como objetivo dar un tratamiento diferente al paciente y a la humanización y desalineación del lugar de vida de los pacientes: Psicoterapia Institucional, Psiquiatría del sector, para nombrar lo más conocido. Ninguna de estas iniciativas dio una completa respuesta a la complejidad de la problemática psiquiátrica, y quizás no haya una sola respuesta.

En Francia, en 1969, Maud Mannoni, Robert Lefort (dos psicoanalistas miembros de la Escuela Freudiana de Paris), y una pareja de educadores, fundan el “Centro de Investigaciones Pedagógicas y Psicoanalíticas – Escuela Experimental de Bonneuil –sur – Marne”. Maud Mannoni creó, acompañó y luchó en esta experiencia hasta el final de su vida, Robert Lefort se retiró en 1980 y los educadores se retiraron al poco tiempo de su fundación. La iniciativa fue apoyada por Jacques Lacan y François Dolto y en general, por la Escuela Freudiana de Paris, así como por psicólogos, psiquiatras e intelectuales de diversos horizontes.

El nacimiento de la Escuela Experimental de Bonneuil – sur –Marne está precedido por tres libros muy importantes de Maud Mannoni: “El niño retardado y su madre” (1965.), “La Primera entrevista con el psicoanalista” (1965.) y “El niño, su enfermedad y los otros” (1967.), así como por el “Congreso sobre Psicosis Infantil”, organizado por Maud Mannoni en 1967, en Paris, bajo los auspicios de la Escuela Freudiana. Tanto sus

libros, como el encuentro tuvieron amplia resonancia no solo en Europa, sino también en América Latina.

Producción de Maud Mannoni

Maud Mannoni, inicialmente va a dirigir sus investigaciones hacia los niños mas “relegados” por el pensamiento psiquiátrico y psicoanalítico: los débiles mentales. Como producto de ellas surgirá el libro “ El niño retardado y su madre”(1965) , en donde nos revela las frustraciones y sentimientos que conforman por adelantado el sentimiento que une a la madre desde su embarazo con el ser que saldrá de ella, donde la resignación por parte de esta ante las características de su hijo resulta casi imposible. También esclarece como es el papel de la familia en la enfermedad del niño. En esta obra , como nos relata Colette Audry, (escritora del prefacio del libro), descubrimos que la existencia de la madre engloba también el retardo del niño, que la enfermedad del niño, sirve asimismo para proteger a la madre contra su angustia profunda ya que al luchar por el niño –para curarlo sin curarlo – lucha también por ella misma.

Este estudio trata de ubicarse en el sentido de la más auténtica tradición freudiana, en la medida en que esta nos ha revelado, la importancia de la historia subjetiva para la constitución y comprensión de los trastornos psicológicos. A la llegada de un niño “anormal”, las reacciones de las madres deberían ser analizadas, ya que el nacimiento de este niño no se corresponde con lo que ellas esperaban.

Según el enfoque analítico del problema, para la madre, el nacimiento del hijo es un repaso de su propia infancia y si el niño llega enfermo, despertará en ella traumas e insatisfacciones. Es por lo cual Maud Mannoni nos habla que el estudio del débil mental, como el del psicótico, no se limita al sujeto, sino que comienza por la historia familiar.

En su siguiente libro “La primera entrevista con el psicoanalista” (1967.) M.Mannoni plantea la noción de síntoma, como un lenguaje que

debemos descifrar. La angustia es el motor de este llamado, el síntoma aparece como una solución; en otros momentos, como un pedido de ayuda.

Cuando los padres consultan por su hijo, el analista debe esclarecer el sentido de su sufrimiento o de su trastorno en la historia misma de los padres. Al comienzo, antes de la entrada del niño en su propio análisis, conviene reflexionar sobre el lugar que ocupa en la fantasía parental. La precaución es necesaria para que los padres puedan aceptar después que el niño tenga un destino propio. Un niño sano, si es necesario, obtiene esta autonomía mediante crisis de carácter, mediante oposiciones espectaculares.

Más adelante en su libro, hablando de los padres agrega:

A través del Otro, la entrevista con el psicoanalista es un encuentro con su propia mentira. El niño presenta esta mentira en su síntoma. Lo que daña al niño no es tanto la situación real como todo lo que no es dicho. En ese no dicho, cuántos son los dramas imposibles de ser expresados en palabras, cuantas las locuras ocultas por un equilibrio aparente, pero que el niño trágicamente paga. El rol del psicoanalista es el de permitir, a través del cuestionamiento de una situación, que el niño emprenda un camino propio. (1967)

De su libro “Lo que falta a la verdad para ser dicha “(1988.), comencare con una cita que resalta, el modo particular en que Mannoni entiende la relación entre el discurso familiar y el surgimiento de síntomas en el hijo:

Por mi parte, he comenzado a atribuir gran importancia, a la escucha del drama familiar que envuelve al síntoma-hijo. Pues a menudo solo es posible “curar” al niño si el analista desplaza el problema por el que los padres han venido a consultarlo. Así, lo que surge a veces es el revelamiento de una situación, es la

enfermedad de uno u otro de los padres, “enfermedad” que los trastornos del hijo cumplían la función de taponar. Por eso, el niño por el que los padres consultan, no deja de saber con qué precio va a pagarse su curación. (1988).

Esta premisa la lleva a postular que:

La indicación de la cura, no debe estar determinada por el síntoma que el niño presenta, sino que debe fundarse en el discurso colectivo proferido con respecto a este niño. Lo que hay que oír es, en efecto, la índole de la demanda que se articula, a partir del lugar de la angustia que constituye este niño, que no es como los demás, aquel que , por medio de su síntoma, muy a menudo sirve para ocultar un drama familiar que lo desborda.(1988).

La noción de *drama familiar*, se presenta así como una forma de destacar, el valor etiológico que posee el discurso familiar, que funciona como secreto (es decir, como discurso inconsciente) para ese niño, comandando entonces la producción de síntomas.

Mannoni pensara este inconsciente, a la manera de Lacan, como un lenguaje que se articula a espaldas del niño, en una dimensión de “no sabido” que sin embargo resulta eficaz a la hora de producir efectos sintomáticos.

En su libro “El niño, su enfermedad y los otros” (1967), M.Mannoni, plantea que en el discurso del niño (sobre todo en el del psicótico y el débil mental), se nos revela un tipo particular de relación con la madre. La enfermedad del niño, constituye el lugar mismo de la angustia materna; una angustia privilegiada que generalmente interfiere la evolución edípica normal. El valor otorgado por la madre a determinada forma de enfermedad, transforma a esta última en objeto de intercambio, creando

una situación particular en la que el niño tratará de escapar del dominio materno.

Lo que adquiere entonces un sentido, es el valor simbólico que otorga el sujeto, a esa situación en resonancia con cierta historia familiar. Para el niño, asumirán importancia las palabras pronunciadas por quienes lo rodean acerca de su enfermedad. Si el niño tiene la impresión de que se le está cerrando todo acceso a una palabra verdadera, en ciertos casos puede entonces buscar una posibilidad de expresión en la enfermedad.

Por otra parte, el eje de " Las Jornadas de estudio sobre las Psicosis en el niño", organizadas en 1967 por Maud Mannoni, fue la confrontación entre las concepciones estructurales del grupo francés y las concepciones existenciales del grupo inglés representado por David Cooper y Ronald Laing. El coloquio cuestionó los fundamentos mismos de la psiquiatría clásica, ya que los autores prefirieron sustituir la clasificación sistemática de las entidades nosológicas por el estudio del sujeto que habla. Estas concepciones se reflejaron, como describiremos mas adelante, en las características de Bonneuil.

El psicoanálisis y la locura

Mannoni piensa que para Freud la única formación válida para un analista descansa en su propia capacidad de identificarse con el "enfermo", que es lo que no hace la medicina (1971; 11). Esa alternativa está siempre en nosotros. Estamos tentados de rechazar nuestra locura, y es eso reprimido en nosotros lo que nos interpela en el decir de la locura del otro. Por eso el mecanismo de censura (y de exclusión) interviene de modo tan brutal.

El cuadro en el que el psicoanálisis se ve llevado a desplegarse compromete casi siempre las condiciones necesarias para su misma existencia, lo que se hace sentir más aun en el dominio de las psicosis del niño. Para Mannoni este es objeto de un monopolio de "cuidados" que en los hechos excluye al psicoanálisis, ya que a este solo se lo tolera

esclavizado por un sistema que lo aliena. Tan pronto como una sociedad se propone crear una organización de “cuidados”, la funda en un sistema de protección que antes que nada es rechazo de la locura. De una manera paradójica, “el orden que cuida” promueve así la “violencia” en nombre de la adaptación.

Los distintos movimientos psiquiátricos, entienden de modo diferente la naturaleza de la locura, para los *institucionalistas* es indispensable que haya un encuadre (las instituciones, esto es, el lenguaje, la ley, las relaciones interpersonales la estructura familiar) para la constitución de una personalidad. Donde es necesario actuar es precisamente sobre ese encuadre en el cual el paciente se encuentra “atrapado”. De ahí la atención que se presta a los que cuidan, que serán los soportes de la locura, que necesita condiciones precisas de acogida, desde su entrada en la institución.

La antipsiquiatría se ubica de modo exactamente inverso. Al desembarazar al sujeto de todo encuadre le da la posibilidad de reencontrarse, por un proceso que se concibe como interior y espontáneo.

Para Lacan, entiende Mannoni el problema, que el niño debe abordar y en el cual el psicótico ha fracasado se plantea, de algún modo, en la relación del niño con la palabra de los padres. El centro de sus interrogantes lo constituyen las relaciones del sujeto con el lenguaje, en tanto este preexiste a la aparición de aquel y, podemos decirlo, también lo engendra. Para dar un ejemplo antes de su nacimiento, el niño ya posee un lugar en el discurso de los padres, ya tiene asignado un nombre y le “hablarán” en la misma medida en que lo harán objeto de cuidados; la carencia de estos, a la que en ocasiones se le ha asignado tanta importancia (las frustraciones), está lejos de tener tanto efecto como la naturaleza y los accidentes del discurso en el cual está inmerso. El medio propiamente humano no es biológico ni social; es lingüístico.

Lacan, recuerda Mannoni estudia al lenguaje, en la relación del sujeto con el significante. Desarrolla una lógica del significante que se articula en la teoría del deseo: al estudiar el discurso inconsciente que fractura o

invade el discurso consciente, pone el acento en el rol que está llamada a desempeñar en el mundo del niño la alternancia de la presencia y la ausencia. El objeto que el niño se ve llevado a descubrir es un objeto que falta, un objeto ausente. En esta perspectiva, el discurso no puede articularse totalmente, está unido a la falta.

Sostiene Mannoni que el inconsciente “es el sujeto de la palabra” (1971; 20). Agrega que si está oculto en el neurótico o en el hombre normal por el control del yo, en el psicótico se muestra directamente. El yo, como se sabe, tiene su fuente en lo imaginario, y éste depende de lo simbólico como se ve al considerar el “estadio del espejo” (Lacan); por tanto no es posible aislar el síntoma que presenta el niño “enfermo”, no ya de su propio discurso sino también del discurso que lo constituye, esencialmente el discurso de los padres.

Mannoni y la Psicosis

Mannoni sostiene en “El niño su enfermedad y los otros” (1967) que el síntoma del niño ocupa, en el discurso familiar, el vacío que crea una verdad que no se dice. De tal modo el síntoma es necesario para quienes tienen que protegerse contra el saber de la verdad en cuestión. Al querer tratar el síntoma, es al niño al que se rechaza.

En otro texto Mannoni plantea lo siguiente:

Al contrariar un delirio, se lo fija irremediabilmente, o más bien se le corta al sujeto la única vía en la que una no intervención puede dejar libre el camino a un proceso reconstitutivo de cura (ya que deja intacta la posibilidad de un reconocimiento del sujeto en su autenticidad simbólica). Ese rechazo del delirio traba la posibilidad de un mejoramiento del sujeto en relación a la dimensión simbólica del delirio. (1971; 21).

Para ella Lacan delimita la entrada en la psicosis alrededor del momento en que, desde el campo del Otro, llega el llamado de un significante esencial que no puede ser recibido. De lo real surgen palabras que se imponen al sujeto, y él se aferra a ellas ya que lo atan a una “humanización” que está por perder.

Lo que el sujeto trata de reconstituir es lo que no ha podido ser asimilado en el momento del choque con el significante, es aquí en donde el psicótico se ve obligado a ponerse de acuerdo con los significantes, en esas precisas condiciones realiza un esfuerzo que desemboca en el desarrollo de una psicosis. Esa psicosis no tiene tanta necesidad de ser “cuidada” (en el sentido de una detención) como de ser recibida. Lo que el paciente busca es un testigo y un soporte para esa palabra extraña que se le impone.

Mannoni plantea que:

El problema de “la alienación” en el niño se presenta de un modo poco diferente y únicamente se lo puede comprender delimitando el modo en que su “locura” ha sido retomada en la vida fantástica de cada uno de sus padres. Para que el niño reencuentre propiamente una palabra personal, necesita antes que nada poder desprender su verdad de los deseos de muerte y de las múltiples formas de alienación en las que se perdió en la fijación con otro. (1971; 24).

Lacan plantea en “Dos notas sobre el niño” (1969), que el síntoma del niño está en posición de responder a lo que hay de sintomático en la estructura familiar. El síntoma, y este es el hecho fundamental de la experiencia analítica, se define en este contexto como representante de la verdad. El síntoma puede representar la verdad de la pareja familiar. La articulación se reduce en mucho cuando el síntoma que llega a dominar compete a la subjetividad de la madre. Esta vez, el niño está involucrado directamente como correlativo de un fantasma.

Bonneuil y la práctica

Me propongo aquí analizar la práctica de Bonneuil a partir de las notas que he tomado sobre mi experiencia allí. Sobre este último punto volveré en el capítulo III. Creo que resulta útil recordar que Bonneuil nació de un encuentro del psicoanálisis y de la antipsiquiatría de la época (Laing y Cooper). Recordemos que en las jornadas sobre Psicosis infantil de la aportación de Laing lo que interesó más a los congresistas fue su posición como terapeuta, es decir, aquello de su práctica que se debía Winnicott. Ambos por su parte, habían planteado la misma cuestión: ¿Por qué se habla siempre de curación? La lengua inglesa posee, efectivamente, dos términos para designar nuestra palabra *tratamiento*; uno se refiere más en particular al problema de la terapia y el otro evoca los “cuidados ordinarios y la posibilidad para el sujeto de encontrar un apoyo en el otro.

Freud consideraba que el analista no tiene que modificar el ambiente en el que el paciente tiene que vivir, decía que si se intenta recrear un mundo en función de nuestros deseos –añadía–, entonces es cuando nos volvemos locos. La mejor forma de no volverse loco es que haya posibilidades para el individuo de dominar una situación con el trabajo, las ciencias, el arte, etc., para escapar a los espejismos del Yo. Esta observación de Freud, en el sentido de que el analista no tiene que modificar el medio, es una observación técnica, señala Mannoni. No hay que interpretarla en el sentido de que el medio (es decir el discurso en el que se halla inmerso el sujeto) no tiene importancia; sobre todo en la psicosis. Precisamente a propósito de ella Lacan y Winnicott pusieron el acento sobre la importancia del medio, que por otra parte hay que abordar en su relación con el lenguaje (es decir, en términos de lugares y de relaciones). En los casos de psicosis, les parecía inútil insistir en una escucha de la organización de las defensas del sujeto. Para Winnicott, estar a la escucha del sujeto solo es posible si, más allá de lo que dice, se consigue situar en que ha fallado el medio en su rol formativo. Lo que

Bonneuil ha ofrecido a los niños, a los adolescentes (y en cierta forma a sus padres) es un lugar para vivir y hablar.

Para que sea posible un progreso personal, es necesario una cierta acogida, disponibilidad, pero sobre todo la seguridad de encontrar un adulto que no les pida que cambien. El sujeto, protegido hasta entonces tras sus defensas, podrá a partir de aquel momento y sin peligro intentar un cambio de registro (y de juego). Así pues, la mejor intervención de cara al llamado psicótico es, en primer lugar, la abstención; pero una abstención en un marco que no sea el del abandono. Lo cual nos recuerda la regla de abstinencia freudiana.

Hay que añadir que, para poder oír al niño psicótico sin analizarlo de forma salvaje y equivocada, es necesario que uno mismo este analizado.

El aspecto antipsiquiátrico significa: *la psiquiatría no aporta lo que hace falta*. Decide lo que el paciente necesita y no le proporciona las ocasiones en que pueda suceder algo. La psiquiatría desea en lugar del niño; manda en nombre de la razón, de la lógica, del temor al desorden y esto supone numerosas dificultades.

Haciendo referencia a las *estancias alternadas, los lugares de acogida* de Bonneuil que describiremos más adelante esta opción que se propone al niño, puede significar a posteriori para éste un acto analítico. Lo que introduce el hecho de las estancias alternadas (entre Bonneuil Y otro lugar) no tiene nada que ver con algún remiendo de problemas apremiantes en el presente. Estas "intervenciones" suponen rupturas o escansiones del discurso, cuyo guía es el niño. Lo que se pone en movimiento a través de este ir y venir es, de hecho, el pasaje de la necesidad al deseo, a través del desfiladero de las demandas. La presencia del adulto al que se siente ligado, se convierte en ausencia, y el niño descubre que en este sistema de sustituciones y permutaciones nunca podrá encontrar un sustituto adecuado al objeto perdido en el origen. Se trata de la primacía del orden simbólico, que crea el orden de lo real, como en el juego del *Fort Da*, en el que se ve como el nacimiento de

un sujeto pasa por la ausencia imaginaria de un objeto y por la marca significativa (oscilación de la bobina) que implica su ausencia.

En esta oscilación entre aquí y allí, se introduce un espacio significativo, en el que el niño se puede perder (y perder a la madre) para tener la ilusión de renacer, apoyándose como sujeto en el juego de la escansión presencia-ausencia. Cuando una separación funciona, el niño se convierte en sujeto mientras es el objeto ausente. Y él juega entre la elección o el rechazo de un regreso al lugar anterior. Esta misma escansión, con la alternancia de una estancia aquí y allí, pone en juego – en el psicótico- algo esencial, en la medida en que el niño consigue entonces ocupar un lugar en un espacio imaginario.

Esta experiencia comenzó sin ninguna ayuda del Estado, solo recibía donaciones de los padres y de otras personas, hasta 1975, cuando fue reconocida por la Seguridad Social. Por esta razón el trabajo allí realizado era voluntario, en su inmensa mayoría; entre 1969 y 1975 solo hubo cuatro personas asalariadas.

Bonneuil, se sitúa desde su comienzo, como un lugar para vivir, antisegregativo, con aperturas al exterior y creativo. El concepto que sustenta su marco clínico, es el de “institución estallada”. Es decir, en ruptura con las instituciones existentes.

La teoría que guía su práctica es la psicoanalítica, de ella Lacan y Winnicott son referentes importantes para interpretar a los pacientes. El psicoanálisis de los niños se realiza afuera de Bonneuil en los consultorios de los psicoanalistas.

Como mencionamos anteriormente, a partir de 1975 “el Centro de Estudios e Investigaciones Pedagógicas y Psicoanalíticas – Escuela Experimental de Bonneuil”, fue reconocido por la seguridad social, como hospital de día, con albergues terapéuticos nocturnos. Se conserva el estatus de experimental, lo que permite desde el punto de vista jurídico mantener las aperturas al exterior.

En lo cotidiano la institución se denomina *escuela* y los albergues terapéuticos nocturnos, lugares de acogida. El significativo escuela es de

gran importancia para los niños y para los adultos. Una escuela es un lugar temporal, donde se va a aprender algo. En la escuela se realizan diversas actividades escolares, talleres de arte, participación en la vida de la misma, juegos, pero lo más importante sucede afuera de ella: el aspecto del encuentro-separación, la diversidad en el discurso, la ilusión de vivir algo en el afuera, aprender de los que verdaderamente saben y producen, como es el caso del trabajo en el exterior.

Trabajo al exterior es el que los niños y adolescentes realizan fuera de la escuela, en el taller de un artesano, una panadería, una pastelería o un centro hípico por ejemplo donde se realiza un trabajo productivo real y donde el niño aprende participando con los trabajadores del sitio de trabajo, acompañado siempre por un adulto de Bonneuil. El rol del mismo es de acompañamiento tanto al niño como al trabajador, según como se de la situación. El rol del acompañante es fundamental en este trayecto.

Los medios más importantes en el aspecto de la separación-reencuentro son las estancias en las familias de acogida en el campo. Son familias que viven en el campo y realizan labores agrícolas, adonde van los niños y adolescentes de Bonneuil por un tiempo variable según el caso en un momento de su trayecto en la escuela y en razón de su deseo y no de una simple medida administrativa. Ellas son pagadas por Bonneuil y tienen un acompañamiento permanente de un equipo de psicólogos y educadores del mismo.

Por otro lado los lugares de acogida (Albergues terapéuticos nocturnos) forman parte de la escuela, pero están situados fuera de la misma, no lejos de ella, en las comunidades de Bonneuil y Creteil. Actualmente hay dos casas y dos departamentos. El número de niños es cuatro y el de adultos de dos: un asalariado y otro en prácticas. A estos lugares de acogida van los niños y adolescentes que no van a su casa por razones prácticas o clínicas debido a la distancia entre el domicilio y la escuela, o por grandes dificultades en el medio familiar. Otra razón es que esa situación sirve como un medio de marcar la separación –reencuentro con sus familias. También puede servir para permitir que los niños tengan

la posibilidad de participar en una actividad cultural o deportiva en una de las casas de Cultura del barrio, con otros niños que no sean de la escuela esos a los que generalmente se denomina *normales*.

Concepto de psicosis

La psicosis y su relación con la forclusión del nombre del padre según Lacan

Trataré de definir qué se entiende por Psicosis. Para poder hacerlo, me remitiré a ciertos autores que han podido tratar esta cuestión y que son los referentes teóricos de Maud Mannoni. Considero que ese concepto teórico ayuda a explicar lo que sucede en Bonneuil.

Para comenzar quisiera definir qué se entiende por Metáfora Paterna tal como lo postula Lacan en el *Seminario 5 Las formaciones del inconsciente*. La metáfora paterna surge del estudio de la función del padre, función paterna que tiene un lugar muy importante en la historia del psicoanálisis, se ve presentificada alrededor del lugar otorgado al Complejo de Edipo. Recordamos que Freud habla del Complejo de Edipo como universal.

Lacan menciona a Melanie Klein, para quien es importante la etapa preedípica. Y si bien Lacan va a decir que lo que sucede antes del Edipo también tiene importancia, para él el nudo va a ser el complejo de Edipo. Alrededor de la cuestión del campo preedípico se ubican por una parte la cuestión de la perversión y por otra parte la cuestión de la psicosis. El Complejo de Edipo tiene una función normativa, no solo respecto a la estructura del sujeto y a sus relaciones sino también en relación a la asunción del sexo. Y podríamos hallar en la virilidad y la femineidad dos términos que son esencialmente la función del Edipo. El Edipo es además el fundamento y la base de nuestra relación con la cultura.

Es importante ver que no hay Edipo si no hay padre, hablar de Edipo es introducir como esencial la función del padre. Claro que un Edipo puede muy bien constituirse incluso cuando el padre no está ahí, pero es

porque en realidad hablamos de función paterna. El padre interviene sobre varios planos, ante todo, él prohíbe a la madre. Se le da el nombre de Función Paterna a una función que limita al deseo de la madre escindiendo la unidad que inicialmente forman la madre y el niño, escisión positiva que logra la función paterna al transmitir la ley desde Otro. La función paterna es efectuada por un tercero. El padre –lo sepa o no- provoca un clivaje y sirve de modelo identificatorio o de comparación. Puede decirse que la función paterna es altamente ordenadora, si el deseo de la madre es una relación con una ambigüedad, la función paterna añade un referente-el padre-. Tal función provoca una desambiguación en el psiquismo del niño que significara –en la niña o el niño- un pensar coherente integrado en la cultura.

Toda la cuestión es saber lo que el padre es en el Complejo de Edipo. Y podemos decir que el padre no es un objeto real. El padre es el padre simbólico, diremos que el padre es una metáfora. Y recordemos que en una metáfora viene un significante a sustituir a otro significante. Lacan dijo que el complejo de Edipo tiene la estructura de una metáfora (la que él llama metáfora paterna). Y en esta metáfora paterna, el nombre del padre viene a sustituir al deseo de la madre. Es decir que la función del padre en el complejo de Edipo es ser un significante que sustituye a un primer significante que es el deseo de la madre (el padre viene al lugar de la madre), separando de este modo al sujeto del objeto incestuoso (a la madre de su hijo). La metáfora paterna introduce una legalidad, un orden.

Las primeras relaciones de realidad se dibujan entre la madre y el niño. El padre no entra desde el comienzo a formar parte de la triada que existe más tarde entre “niño, padre, madre “. El niño viene, para la madre, a ocupar el lugar de lo que a ella le falta y desea: el Falo. Y es así que se desarrolla la primera vinculación entre la madre y el niño, estando siempre el falo como tercer elemento. Y así el niño, en su relación con la madre, encuentra la significación fálica de lo que él es. Es decir que la significación fálica se introduce por la metáfora paterna. El niño requiere identificarse al falo para ser el objeto de deseo de la madre. Ahí el padre

priva a la madre del objeto de su deseo: lo castra (que el hijo no sea su falo). La metáfora paterna remite a una división del deseo que impone que el objeto niño no lo sea todo para el sujeto materno. El padre entrará en función como prohibidor del objeto que es la madre para ese niño. Y a la prohibición vía amenaza de castración, el niño la podrá asumir o no, la podrá aceptar o rechazar. Y este punto es central nodal en el Edipo. Cuando existen fallas en la función paterna es cuando aparecen los síntomas y cuando no hay función paterna, se produce la Forclusion del nombre del padre, y podemos decir que es cuando se da la Psicosis.

El padre en el psicoanálisis no es un ideal sino una necesidad de la cadena significante, un significante privilegiado. El lugar del padre solo tiene sentido si se conserva vacío, en tanto significante que puede ser recubierto por múltiples significaciones.

Repasaremos a continuación estas ideas a partir del texto de Lacan "De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la Psicosis" (1966.).

Apartado " III. Con Freud"

Lacan retoma el esquema Z y dice:

...que significa que la condición del sujeto S (neurosis o psicosis) depende de lo que tiene lugar en el Otro A. Lo que tiene lugar allí es articulado como un discurso (el inconsciente es el discurso del Otro), del que Freud buscó primero definir la sintaxis por los trozos que en momentos privilegiados, sueños, lapsus, rasgos de ingenio, nos llegan de él. (1966; 525)

Según lo que pase en el gran Otro y el Otro es el del discurso, es lo que nos va a permitir definir la estructura, decidir si es una psicosis. Es un inconsciente que aparece a cielo abierto, este es un rasgo de la psicosis, el sin filtro en donde falla la represión.

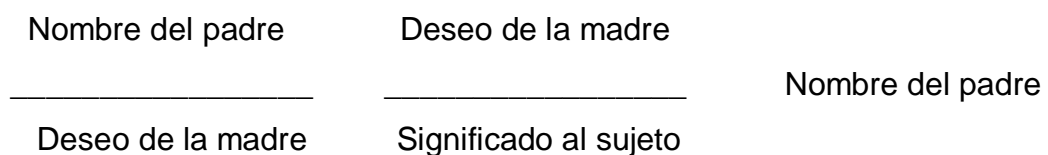
Desde este esquema Lacan propone un modo de graficar la relación del sujeto con la ley. La explicación estructural que intenta de la psicosis está basada en la siguiente idea: en el ámbito de la estructura simbólica, en el sujeto psicótico asistimos a la falta de un significante:

¿De qué se trata cuando hablo de *Verwerfung*? se trata del rechazo, de la expulsión, de un significante primordial a las tinieblas exteriores, significante que a partir de entonces faltará en ese nivel. Este es el mecanismo fundamental que supongo está en la base de la paranoia. Se trata de un proceso primordial de exclusión. (1966; 525)

El significante, rechazado de lo simbólico, reaparecerá en lo real. Cuando el sujeto psicótico sea interrogado acerca de ese significante que fundamenta su posición como ser sexuado, no podrá responder, pues, en su lugar solo hallara un agujero. Esto desencadenará su psicosis que presentará, como fenómenos de inicio, formas de *retorno en lo real*: es decir, los fenómenos elementales (alucinaciones, interpretaciones, estados pasionales, etc.).

Apartado "IV. Por el lado de Schreber"

Aquí nuestro autor describe y escribe lo que es la Metáfora Paterna: "Esto se aplica así a la metáfora del Nombre-del-Padre, o sea a la metáfora que sustituye el lugar primeramente simbolizado por la operación de la ausencia de la madre, por este Nombre." (1966; 533)



Luego avanza sobre la psicosis:

Trataremos de concebir ahora una circunstancia de la posición subjetiva en que , al llamado del Nombre- del- Padre, responda, no la ausencia del padre real, pues esta ausencia es más que compatible con la presencia del significante, sino la carencia del significante mismo.(1966;533)

Para Lacan:

La Psicosis, se articula en ese registro como la ausencia de esa *Bejahung*, o juicio de atribución, que Freud establece como precedente necesario de toda aplicación posible de la *Verneinung*, que le opone como juicio de existencia: a la vez que todo el artículo en el que destaca esa *Verneinung* como elemento de la experiencia analítica demuestra en ella la confesión del significante mismo que ella anula. (1966; 534)

El carácter clínico del psicótico se distingue por esa relación profundamente pervertida con la realidad que se denomina un delirio.

La proyección en la psicosis es el mecanismo que hace retornar del exterior lo que está preso en la *Verwerfung*, o sea lo que ha sido dejado afuera de la simbolización general que estructura al sujeto. Al hablar de *Verwerfung*, se habla de rechazo, de la expulsión, de un significante primordial a las tinieblas exteriores, significante que a partir de entonces faltará en ese nivel. Este es el mecanismo fundamental que está en la base de la paranoia. Se trata de un proceso primordial de exclusión de un interior primitivo, que no es el interior del cuerpo, sino el interior de un primer cuerpo de significante.

Apartado "V. Post-Scriptum"

En esta parte del texto Lacan enumera otros aspectos de la forclusión del Nombre del Padre

Enseñamos siguiendo a Freud que el Otro es el lugar de esa memoria que él descubrió bajo el nombre de inconsciente, memoria a la que considera como el objeto de una interrogación que permanece abierta en cuanto que condiciona la indestructibilidad de ciertos deseos. A esa interrogación responderemos por la concepción de la cadena significante, en cuanto que una vez inaugurada por la simbolización primordial (que el juego: Fort! Da!, sacado a la luz por Freud en el origen del automatismo de repetición, hace manifiesta), esta cadena se desarrolla según los enlaces lógicos cuyo enchufe en lo que ha de significarse, a saber, el ser del ente, se ejerce por los efectos de significante, descritos por nosotros como metáfora y metonimia. (1966;549)

(...)

Es en un accidente de este registro y de lo que en él se cumple, a saber, la preclusión del Nombre-del-Padre en el lugar del Otro, y en el fracaso de la metáfora paterna, donde designamos el defecto que da a la psicosis su condición esencial, con la estructura que la separa de la neurosis. (1966; 549)

Para que la Psicosis se desencadene, es necesario que el Nombre del Padre, precluido, es decir sin haber llegado nunca al lugar del Otro, sea llamado allí en oposición simbólica al sujeto. Es la falta del Nombre del Padre en ese lugar la que, por el agujero que se abre en el significado, inicia la cascada de los retoques del significante de donde procede el desastre imaginario, hasta que se alcance el nivel en que significante y significado se estabilizan en la metáfora delirante. Sobre lo que debemos insistir es sobre el hecho de que no es solo la manera en que la madre se aviene a la persona del padre, sino del caso que ella hace de su palabra,

es decir, el lugar que ella reserva al Nombre del Padre en la promoción de la ley.

Los aportes de Lacan según Laurent

Eric Laurent, en su libro *Estabilizaciones en la Psicosis (1989)*, habla sobre como Lacan en su Seminario III de 1956 *Las psicosis*, explora el nuevo campo de estas a partir de la admisión de la tesis del inconsciente estructurado como un lenguaje. En 1956, Lacan va a introducir en el campo de la psicosis el termino *desencadenamiento*. La tendencia general del movimiento analítico era más bien considerar que no había desencadenamiento, sino que había acumulación de traumas que acababan por producir, en un momento dado, una psicosis explícita, pero que el sujeto ya era psicótico desde hacía varios años. A esta concepción continuista, opina Laurent, se le opone la concepción discontinuista de este seminario. Esta consiste en enfocar las psicosis desde el ángulo de la estructura del Otro en su oposición con el Ideal. El ideal no es solamente definido desde el punto de vista de su función en el estadio del espejo, sino precisamente deducido de la estructura del Otro y en oposición a él.

El síntoma de este momento de producción teórica de los autores lacanianos es según Laurent el texto de Serge Leclaire *En búsqueda de un tratamiento psicoanalítico en la psicosis*, en el cual expone la siguiente idea: si hay un déficit simbólico, entonces la cura está del lado de lo imaginario, por otro lado como en la esquizofrenia hay un déficit imaginario, entonces, el tratamiento consistiría en proponer un exceso o una prótesis imaginaria para reconstruir esa estructura. En la paranoia, en la cual hay un exceso de imaginario, hay que producir entonces un vacío en lo imaginario y enfatizar una prótesis simbólica.

Laurent afirma que enfatizar la prótesis simbólica fue lo que hicieron los que se llamaron institucionalistas, es decir, construir una institución como prótesis simbólica para calmar los trastornos imaginarios. El

concepto lacaniano de “ley” fue usado para definir reglas internas de funcionamiento de una institución. Pues esta era la ley que calmaba al sujeto psicótico. Es en este punto fundamentalmente, que creo que *La escuela experimental de Bonneuil* ha funcionado como prótesis simbólica, para poder sostener día a día, a la locura que acompaña a los niños. Le brinda nuevas escenas, en escenarios como son los lugares de acogida, en donde la ley que opera es la propia de cada casa.

La actitud clínica de Lacan en la dirección de la cura era, opina Laurent, buscar algo y no solamente mantenerse en una posición pasiva, sino buscar el elemento nuclear en las psicosis, el cual se presenta en torno a la producción de estos fenómenos elementales (alucinaciones, delirios).

Lacan presenta la estructura de las psicosis en función de trastornos del ciclo pregunta – respuesta. La pregunta esencial es: ¿Quién soy yo? El sujeto no contesta esta pregunta con proyecciones, sino que se articula en el lugar mismo de esta pregunta que proviene de lo real.

Laurent sostiene que Lacan propone en esa época una respuesta a una idea de Maud Mannoni, en donde ella planteaba que el sujeto débil estaba en el lugar en que producía una fusión entre el cuerpo del niño y el de la madre. Lacan responde a esta propuesta señalando que no es en el nivel del cuerpo donde se produce la fusión, sino en el nivel de la cadena significativa. La respuesta de Lacan consiste en sostener que hay que referirse en primer término a la cadena significativa y no al cuerpo. Si se admite esto, si se acepta el paso primero por la estructura, rechazando la intuición que implica necesariamente la noción de fusión corporal, se pueden luego separar distintos lugares en el cuerpo.

Al abordar la psicosis desde las enseñanzas de Lacan, es necesario tener en cuenta sostiene Laurent que entre los años 1936 y 1976 Lacan hace una reformulación acerca de este tema. Comienza en el año 36, con el estadio del espejo. Años más tarde, en 1946, encontramos el texto “Acerca de la causalidad psíquica”, en el que Lacan reordena su tesis anterior, y presenta la locura como límite de la libertad. En este texto, Lacan presenta a la locura

y la articula, como identificación del ser con la libertad, de manera que en la psicosis el Ideal estaría ocupando el lugar de la infinitización de la libertad.

Pero si bien ya aparece el Ideal en este texto, es recién la preparación para el desarrollo que realizará posteriormente, en torno al esquema normal – esquema R -, hacia el esquema transformado en la psicosis – esquema I -, donde el Ideal del Yo ha ocupado el lugar del Otro. Es entonces en 1956 con su texto “Las Psicosis” (Seminario III), donde se retoman las ideas del trabajo anterior, explorando las psicosis, junto con la inclusión de la tesis del inconsciente estructurado como lenguaje.

En otra línea, agrega Laurent ,se propusieron tratamientos orientados a restituir los límites del cuerpo esquizofrénico, es decir, inventarle un imaginario al psicótico, por medio del trabajo con barro por ejemplo, para modelar un cuerpo al sujeto.

El autor critica estas líneas de trabajo, así como también califica de desastrosa la propuesta de Laplanche, quien sostuvo que si se trata de instaurar una prótesis simbólica al sujeto psicótico, el analista se presenta en el lugar del padre. Para Laurent (1989), habría una contradicción en esta concepción, ya que sería justamente esta situación de presentarse en el lugar del padre, lo que desencadena la psicosis.

Finalmente el autor nos recuerda que no estamos en el psicoanálisis para hablar, sino que, para que cuando terminemos de hablar, encontremos la paz de callarse. Al final encontramos el punto donde lo que hay no son palabras, sino respuestas.

Una alternativa terapéutica desde Lacan según Domb

En el texto *Un tratamiento posible en algunos pacientes psicóticos*, (1989) Benjamín Domb, nos relata que lo que funda el campo de la psicosis la forclusion del nombre del padre trae como resultado que el soporte de la cadena significativa le falta al sujeto. Atenerse a todas las consecuencias que de esta forclusion se derivan, es la condición preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis. No se trata aquí del

cuestionamiento del lugar del sujeto en el mundo, problemática eminentemente neurótica, sino que en la psicosis lo que se juega es su existencia misma, en cuanto sujeto.

Domb plantea que en la psicosis el lenguaje como red no se ha constituido, el Nombre del padre ha quedado forcluido, por lo que el sujeto permanece como objeto a merced del goce del Otro, como lo creado a merced del creador. ¿Es posible “transformar” ese goce imposible, incestuoso, en el que está sumergido el psicótico, por un goce acotado, necesario, con un objeto con el cual construir un síntoma? Es hacia lo que llamaremos sus modalidades de goce que apunta Domb: de un goce imposible a un goce necesario.

Propone encontrar algo que se interponga entre el sujeto psicótico y el Otro absoluto, arrancar un pedazo real al Otro real, con lo cual hacer un lazo para anudar la estructura. Será indudablemente un artificio, es decir un arte-oficio, lo cual es equivalente a decir que intentaremos hacer del psicótico un artesano, su salud dependerá de su arte. Aquí también podemos encontrar una correlación con lo que sucede en los talleres de arte y pintura en la escuela de Bonneuil; a partir de esa actividad, los niños se sienten parte del espacio y puede sentir que son ellos los *artífices de sus propias obras*.

Si la psicosis consistió en la forclusion del nombre del padre, es decir de un padre que nos dio el Nombre, se tratara de la posibilidad de que el paciente mismo produzca su propio nombre, concluye Domb.

Los aportes de Donald Winnicott

Objetos y fenómenos transicionales

Los recién nacidos tienden a usar el puño, los dedos, los pulgares, para estimular la zona erógena oral, para satisfacer los instintos de esa zona. También se sabe que al cabo de unos meses los bebés encuentran placer en jugar con muñecas, y las madres les ofrecen algún objeto,

esperando que se aficien a él .Existe una relación entre estos dos grupos de fenómenos, separados por un intervalo de tiempo.

Se introducen los términos, “objetos transicionales” y “fenómenos transicionales” para designar la zona intermedia de experiencia , entre el pulgar y el osito , entre el erotismo oral y la verdadera relación de objeto, el parloteo del bebe y la manera en que un niño mayor repite un repertorio de canciones mientras se prepara para dormir . Se ubican en la zona intermedia, como fenómenos transicionales , junto con el uso que se hace de objetos que no forman parte del cuerpo del niño aunque todavía no se los reconozca del todo como pertenecientes a la realidad exterior .

De cada individuo que ha llegado a ser una unidad, con una membrana limitante, y un exterior y un interior, puede decirse que posee una realidad interna, un mundo interior; la tercera parte de la vida de un ser humano, es una zona intermedia de experiencia a la cual contribuyen la realidad interior y la vida exterior.

Es habitual la referencia a la “prueba de la realidad” , y se establece una clara distinción entre la apercepción y la percepción ; existe un estado intermedio entre la incapacidad del bebe para reconocer y aceptar la realidad , y su creciente capacidad para ello. La sustancia de la ilusión es lo que se permite al niño y lo que en la vida adulta es inherente del arte y la religión , pero puede convertirse en el sello de locura , cuando un adulto exige que los demás acepten una ilusión que no les pertenece . El enfoque tiene que ver con la primera posesión, y con la zona intermedia entre lo subjetivo y lo que se percibe en forma objetiva.

En el desarrollo de un niño aparece, una tendencia a entretener en la trama personal objetos - distintos - que - yo. En el caso de algunos bebes, el pulgar se introduce en la boca mientras los demás dedos acarician el rostro mediante movimientos de pronación y supinación del antebrazo. La boca , entonces , se muestra activa en relación con el pulgar , pero con respecto a los dedos , los que acarician el labio superior o alguna otra parte , pueden o no llegar a ser más importantes que el pulgar introducido en la boca ; más aun , se puede encontrar esta actividad acariciadora por

sí sola , sin la unión más directa de pulgar y boca ; o con un objeto exterior que se introduce o no , como ser un trozo de tela , lana ; o movimientos de masticación , acompañados por sonidos . Se puede suponer que estas experiencias funcionales van acompañadas por la formación de pensamientos o de fantasías; a todas estas se las denominan fenómenos transicionales; Puede surgir algo o algún fenómeno, que llega a adquirir una importancia vital para el bebe en el momento de disponerse a dormir, y que es una defensa contra la ansiedad, depresiva. Puede que el niño haya encontrado algún objeto blando, o de otra clase, y lo use, y entonces se convierte en lo que Winnicott llama objeto transicional. Este objeto es importante; los padres llegan a conocer su valor y lo llevan consigo cuando viajan; la madre permite que se ensucie y aun que tenga mal olor, pues sabe que si lo lava provoca una ruptura en la continuidad de la experiencia del bebe, que puede destruir la significación y el valor del objeto para este. La pauta de los fenómenos transicionales empieza a aparecer desde los cuatro a seis meses hasta los ocho a doce meses. Las pautas establecidas en la infancia pueden persistir en la niñez; la necesidad de un objeto o de una pauta, que comenzó a edad temprana, puede reaparecer más adelante, cuando se presente la amenaza de una privación. En la vida el niño adquiere poco a poco ositos, muñecas y juguetes duros; no existe una diferencia apreciable entre los varones y las niñas, en su uso de la primera posesión “no - yo”, que se denomina objeto transicional.

Cuando el bebe empieza a usar sonidos organizados, puede aparecer una palabra para nombrar al objeto transicional; por lo general contiene en parte una palabra empleada por los adultos; por ejemplo, la palabra puede ser “naa”, y la “n” proviene del empleo de la palabra “nene” por los adultos.

A veces no existe un objeto transicional aparte de la madre misma; o el bebe se siente tan perturbado en su desarrollo emocional, que no le resulta posible gozar del estado de transición, o bien se quiebra la

secuencia de los objetos usados; este estado, sin embargo, puede mantenerse oculto.

Resumen de las cualidades especiales de la relación con el objeto.

El bebe adquiere derechos sobre el objeto, y nosotros lo aceptamos. El objeto es acunado con afecto, y al mismo tiempo amado y mutilado con excitación. Nunca debe cambiar, a menos de que lo cambie el propio bebe. Debe parecerle que irradia calor, o que se mueve, o que posee cierta textura, o que hace algo que parece demostrar que posee una vitalidad o una realidad propias. Proviene de afuera desde nuestro punto de vista, pero no para el bebe; tampoco viene de adentro, no es una alucinación. Se permite que su destino sufra una descarga gradual, de modo que a lo largo de los años queda, no tanto olvidado como relegado al limbo; pierde significación, y ello porque los fenómenos transicionales se han vuelto difusos, se han extendido a todo el territorio intermedio entre la “realidad psíquica interna” y “el mundo exterior tal como lo perciben dos personas en común”, es decir, a todo el campo cultural.

Es cierto que un trozo de frazada (o lo que fuera) simboliza un objeto parcial, como el pecho materno. Pero lo que importa no es tanto su valor simbólico como su realidad. Cuando se emplea el simbolismo el niño ya distingue con claridad entre la fantasía y los hechos, entre los objetos internos y los externos. El término de objeto transicional deja lugar para el proceso de adquisición de la capacidad para aceptar diferencias y semejanzas. Se puede usar una expresión que designe la raíz del simbolismo en el tiempo, que describa el viaje del niño desde lo subjetivo puro hasta la objetividad; es el objeto transicional lo que vemos de ese viaje de progreso hacia la experiencia.

Ilusión - desilusión

Un niño no tiene la menor posibilidad de pasar del principio del placer al de realidad, si no existe una madre lo bastante buena, es la que lleva a cabo la adaptación activa a las necesidades de este y que las disminuye poco a poco, según la creciente capacidad del niño para hacer frente al fracaso en materia de adaptación y para tolerar los resultados de la frustración. Entre los medios con que cuenta el bebe para enfrentar ese retiro materno se cuentan los siguientes: su experiencia; una creciente percepción del proceso; el comienzo de la actividad mental; la utilización de satisfacciones autoeróticas; el recuerdo, las fantasías, los sueños, la integración de pasado, presente y futuro. Si todo va bien, el bebe puede incluso llegar a sacar provecho de la experiencia de frustración, puesto que la adaptación incompleta a la necesidad hace que los objetos sean reales, es decir, odiados tanto como amados. La consecuencia es que si todo va bien el bebe puede resultar perturbado por una adaptación estrecha a la necesidad. Esto sucede cuando dicha adaptación continúa durante demasiado tiempo y no se permite su disminución natural, puesto que la adaptación exacta se parece a la magia y el objeto que se comporta a la perfección no es mucho más que una alucinación.

Al comienzo, gracias a una adaptación de casi el ciento por ciento, la madre ofrece al bebe la oportunidad de crearse la ilusión de que su pecho es parte de él; parece encontrarse bajo su dominio mágico. La tarea posterior de la madre consiste en desilusionar al bebe en forma gradual, pero no lo logrará si al principio no le ofreció suficientes oportunidades de ilusión. Se desarrolla en él un fenómeno subjetivo, que llamamos pecho materno (la palabra "pecho" se usa para denominar la técnica de la crianza tanto como la carne); La madre coloca el pecho en el momento oportuno y en el lugar en que el bebe está pronto para crear. Los fenómenos transicionales representan las primeras etapas del uso de la ilusión, que son etapas muy importantes para la relación del ser humano con el objeto. El observador percibe lo que la madre le presenta, pero

eso no es todo. Solo percibe el pecho en la medida en que es posible crear uno en ese momento y lugar. No hay intercambio entre él y la madre; en términos psicológicos sostiene Winnicott, el bebe se alimenta de un pecho que es parte de él y la madre da leche a un bebe que forma parte de ella. Se da forma a una zona de ilusión, que muestra cuál es la función principal del objeto y el fenómeno transicional; uno y otro inician al ser humano en lo que siempre será importante para él, a saber, una zona neutral de experiencia que no será atacada con el interrogante de su origen. La tarea principal de la madre, aparte de ofrecer la oportunidad para una ilusión, consiste en desilusionarlo. Si las cosas salen bien en ese proceso de desilusión gradual, queda preparado el escenario para las frustraciones que reunimos bajo la denominación de destete. Si la ilusión - desilusión toman un camino equivocado, el bebe no puede recibir algo tan normal como el destete, ni una reacción a este, y entonces resulta absurdo mencionarlo siquiera. La simple terminación de la alimentación a pecho no es un destete. La primera posesión, se vincula en el tiempo con los fenómenos auto eróticos y la succión del puño y del pulgar, y más adelante con el primer animal o muñeca blandos y con los juguetes duros. Por otra parte tiene vinculación con el objeto exterior (el pecho materno) y con los objetos internos (el pecho mágicamente introyectado) pero es distinta de ellos. Los objetos y fenómenos transicionales pertenecen al reino de la ilusión que constituye la base de la iniciación de la experiencia. Esa primera etapa de desarrollo es posibilitada por la capacidad especial de la madre para adaptarse a las necesidades de su hijo, con lo cual le permite forjarse la ilusión de que lo que él cree existe en realidad. La zona intermedia de experiencia, no discutida respecto de su pertenencia a una realidad interna o exterior (compartida), constituye la mayor parte de la experiencia del bebe, y se conserva a lo largo de la vida en las intensas experiencias que corresponden a las artes y la religión, a la vida imaginativa y a la labor científica creadora. Como escribimos antes por lo general el objeto transicional del bebe se descarga poco a poco, en especial a medida que se desarrollan los intereses culturales. Es claro

que lo transicional no es el objeto; este representa la transición del bebe entre un estado en que se encuentra fusionado a la madre a uno de relación con ella como algo exterior y separado.

El Juego

Podemos decir que el juego resulta en primera instancia preocupante para el niño, pero luego se transforma en una región difícil de abandonar. Esta zona de juego no es una realidad psíquica interna sino que se encuentra fuera del individuo, pero no es el mundo exterior. En ella el niño reúne objetos o fenómenos de la realidad exterior, al jugar manipula fenómenos exteriores al servicio de los sueños.

Hay un desarrollo que va desde los fenómenos transicionales al juego compartido. Comenzara entonces a descubrir el mismo su propio juego, necesitando una confianza para poder realizarlo comprometiendo su propio cuerpo debido a la manipulación de objetos. En estos se vinculan extremadamente la excitación corporal que amenaza a cada instante al juego y también a los sentimientos del niño de que existe como persona.

Los instintos son el principal peligro tanto para el juego como para el “yo” ya que algún agente exterior explota los instintos del niño. En esencia, el juego es satisfactorio. Esto es así cuando conduce un grado de ansiedad, la cual en un momento resulta insoportable para el niño destruyendo el juego, llevándolo a la culminación frustrada con un sentimiento de confusión mental. Una confusión alternativa como por ejemplo la provocación de la reacción de los padres, nos lleva a decir que el juego llega a un punto de saturación debido a la acumulación de experiencias.

Esto tiene que ver con los fenómenos transicionales: El jugar tiene un lugar y un tiempo; no se encuentra adentro según acepción alguna, tampoco está afuera, es decir no forma parte del mundo repudiado, el no “yo” lo que al individuo le ha costado mucho reconocer. Para dominarlo es necesario hacer cosas, podemos decir que jugar, es hacer.

Para asignar un lugar al juego, el autor postuló la existencia de un espacio potencial entre el bebe y la madre, que varía en gran medida según las experiencias vitales de aquel en relación con esta figura materna y su enfrentamiento con el mundo interior y la realidad exterior. Lo universal es el juego y corresponde a la salud. Aquel facilita el rendimiento y por lo tanto esta lo conduce a las relaciones de grupo.

De esta breve reseña del texto de Winnicott, "Realidad y Juego" (1971), lo que más nos interesa resaltar es su conexión , con los nuevos escenarios y escenas que Bonneuil intenta ofrecerle a estos niños, escenarios muy diferentes a los que encuentran en su dinámica familiar; es por tanto que podría considerarse como un ejemplo de sustitución de "una madre lo suficientemente buena". Esta madre bastante buena comienza con una adaptación casi total a las necesidades de su hijo, y a medida que pasa el tiempo se adapta poco a poco, en forma cada vez menos completa , en consonancia con la creciente capacidad de su hijo para encarar ese retroceso. Desde varios puntos esto es lo que sucede en Bonneuil, se le da al niño un lugar, de sostén de acompañamiento, brindándole lugares diferentes como son los distintos talleres antes mencionados, los lugares de acogida, el trabajo en el exterior, y sobre todo pensando a la Escuela de Bonneuil, como un lugar de pasaje, donde el niño entra, para después poder salir.

CAPITULO II.

LA EXPERIENCIA EN BONNEUIL

Introducción

Como ya señalamos Maud Mannoni (1923-1998) y Robert Lefort, junto con una pareja de educadores, Rose-Marie e Yves Guérin, fundan el “Centro de Estudios y de Investigaciones Pedagógicas y Psicoanalítica”, o “Escuela Experimental de *Bonneuil-sur-Marne*”, en la periferia de París. La institución es pensada para niños y adolescentes con un largo pasado psiquiátrico. La iniciativa recibe el apoyo de padres decididos a hacer todo para que sus hijos escapen al asilo.

En primer lugar, es importante volver a señalar el lugar de importancia que ocuparon, en las reflexiones de Maud Mannoni y Robert Lefort, los trabajos de Jacques Lacan, así como los de David Cooper, Ronald Laing, Franco Basaglia (quien impulsó en Italia la creación de las comunidades terapéuticas y participó en el cierre de los hospitales psiquiátricos asilares en Italia con la ley 180 en 1978¹) del lado de la antipsiquiatría y, en Francia, el modelo de la “psicoterapia institucional” (Jean Oury).

La “psicoterapia institucional” partió de una toma de conciencia: en la institución tradicional, las personas a cargo de la “curación” de los enfermos actúan reiteradamente desde un modelo disciplinario. La reflexión de Michel Foucault permitió entender que el poder disciplinario de la institución psiquiátrica es un poder ejercido sobre los cuerpos de los enfermos, un poder que busca adaptar al sujeto, un poder ortopédico. Mannoni misma habló de ello cuando analizó que, en las instituciones tradicionales, cada profesión (desde la trabajadora social hasta el médico) exige –inconscientemente y a través del control del paciente- un “pedazo de su cuerpo”. El control de un pedazo del niño o adolescente se expresa

¹Sobre Franco Basaglia: Artículo en El País.http://www.elpais.com/articulo/sociedad/ITALIA/Ha/muerto/Franco/Basaglia/creador/movimiento/antipsiquiatrico/italiano/elpepiscoc/19800831elpepiscoc_1/Tes/

bajo la forma de un cariño especial, un lazo, una demanda de amor. Mannoni en eso es formal: cuando hay demanda de amor de parte de quienes intervienen en la institución, las cosas no van por buen camino. Sostenía ella que toda demanda de amor es pasional en estructura y ello no facilita ni el diálogo ni la circulación de la información.

En Bonneuil, a pesar de la crítica social aguda que impulsa su creación en los años sesenta, en pleno movimiento del 68, así como una crítica de la institución asilar que “cura, asiste y vigila”, lo que se busca es ofrecer al niño y al adolescente la posibilidad de enfrentar la realidad social. Lo señalo porque los fundadores de Bonneuil fueron críticos también de lo que se fue la política reformista. Señalaron que las instituciones conformadas sobre el modelo de autogestión del poder en la institución (se habló de “república psiquiátrica”), donde el paciente recibe el derecho de tomar parte en las decisiones que lo conciernen, representaban microsociedades aisladas que nada tenían que ver con la realidad que enfrentaría el paciente después.

Bonneuil, hoy

A cuarenta años de su creación, la escuela sigue abriendo sus puertas a alrededor de cuarenta personas, niños y adolescentes, entre seis y veinticinco años de edad. El tiempo pasado allí no implica ningún costo para las familias, ya que desde 1975, Bonneuil tiene el estatuto de hospital de día. El sistema del seguro social francés permite a los padres recuperar el monto adelantado a la institución para que los niños puedan irse de vacaciones, por ejemplo. Asimismo, los padres pueden aportar donaciones voluntarias si lo desean. Las familias de los niños y adolescentes han agotado previamente todos los recursos en otras instituciones, en general psiquiátricas, sin encontrar algo satisfactorio. Para algunos eso es el final de un recorrido, para otros sólo un descanso en el camino. La mayoría pasa unos años en Bonneuil y se van. Existe la

excepción de unas cuantas personas quienes entraron a los cinco años y a los veinte siguen presentes en la institución.

Cada año, varias decenas de pasantes llegan a Bonneuil en calidad de educadores, psicólogos o analistas. Pasantes que cursan estudios en la universidad o bien analistas que atienden ya en consultorios privados pero que buscan entender cómo funciona Bonneuil. Incluso, los pasantes viajan de distintas partes del mundo para poder pasar una temporada allí. El pasante debe de contar con el apoyo de una universidad. Se trata de un acuerdo tripartito, entre Bonneuil, la universidad y el/la pasante. En el pasado, los pasantes podían quedarse años si lo querían. En la actualidad, las reglas han cambiado. Una nueva ley, en el 2009, ha obligado todas las instituciones francesas a remunerar a sus pasantes cuando el periodo laborado rebasa los tres meses. Una ley que, a primera vista, pareciera ofrecer mejores condiciones para los pasantes, al garantizarles un sueldo, ha provocado en realidad exactamente lo opuesto de lo que buscaba. En efecto, para evitar pagar a sus pasantes, las instituciones “pobres” han recortado la duración de la estancia a tres meses. Hoy en día, es imposible pasar más de tres meses en Bonneuil.

Hablaré en primer lugar de los rasgos singulares de la institución y en segundo lugar de la cotidianeidad de Bonneuil, una cotidianeidad que nos reta como personas que operamos en el campo del “mal de vivir”.

Rasgos de Bonneuil

Bonneuil es una institución ubicada en la periferia y es periférica en varios sentidos. Se trata aquí de una institución “descentrada”, “estallada”, difícil de ubicar en el panorama de instituciones similares, sin contar que se llama “escuela” sin realmente serlo. Veámoslo con más detalle.

Descentrada.

En primer lugar, Bonneuil se encuentra lejos del centro, de la capital parisina, de los grandes hospitales, las universidades de renombre, etc. Para llegar a Bonneuil desde París, uno tiene que alcanzar la terminal del metro 8, *Créteil-Préfecture*, tomar un autobús y caminar.

Este detalle concerniente a la dificultad para llegar a Bonneuil no es menor. La dificultad es una marca de Bonneuil. La configuración de los transportes públicos en las grandes urbes refleja, por supuesto, la organización sociopolítica así como las políticas de control (llamada planeación urbana) de las poblaciones. Es interesante notar que el metro que llega a Bonneuil marca la frontera entre la capital y la provincia. Bonneuil está en el límite. Y justamente, para desplazarse del metro hasta la escuela, uno (como pasante) debe comprar, cada día y dos veces (ida y vuelta) un boleto extra (es decir, no incluido en la suscripción mensual que, de por sí, cuesta 40 euros) para poder subirse a un autobús. El boleto es caro, cuesta 2 euros (40 pesos) y el trayecto es de 10 minutos. Pero uno puede elegir caminar. No es fácil moverse entre la capital y Bonneuil y uno recuerda de repente que la función principal de la frontera era o es todavía asegurar la contención de las poblaciones llamadas bárbaras. Esto también tiene que ver con la dificultad de Bonneuil: ya que Bonneuil es una frontera para contener la locura. Se trata efectivamente de los suburbios de París donde vive una población desfavorecida: retirados de clase obrera, empleados, desempleados –muchos-, una gran mayoría de familias de África del Norte o de África negra. Se atraviesa un paisaje de concreto, unas torres inmensas vigilan, los jóvenes desempleados pasan el día en la calle con su Ipod, su moto hay mucha vida ahí. En este lugar, la gente se habla, todavía. Estamos lejos del bullicio de la capital que colinda con la indiferencia hacia el otro, aquí se siente más cercanía con el vecino. De hecho, los vecinos conocen a los niños. La escuela de Bonneuil está ubicada en una calle tranquila, en una

típica casa de provincia. Una placa muy sobria anuncia “el Centro de Estudios y de Investigaciones Pedagógicas y Psicoanalítica.

Estallada.

Maud Mannoni y el equipo que la acompañaba pensaron en Bonneuil como en una institución imposible de ubicar en un sólo lugar. Se habla de institución “estallada”: un organismo centralizado, esférico, ha “estallado” en distintas partes autónomas.

Efectivamente, Bonneuil consta de cuatro espacios, cuatro pilares físicos. En primer lugar, se encuentra la escuela (“l'école”) en sí, que recibe a los niños y adolescentes durante el día. En segundo lugar, existen cuatro estancias de noche (“lieux d'accueil de nuit”) donde duermen por lo general cuatro niños y dos adultos. El tercer y el cuarto pilar del dispositivo se ubican en las familias que acogen a algunos niños en sus hogares para las noches y temporadas específicas (“familles d'accueil”), así como los lugares donde trabajan los niños durante el día (comercios, centros agrícolas, artesanos). Existe muchísima autonomía en cada uno de lo que llamo, para ofrecer claridad, “los pilares”, pero opongo reservas al vocablo porque el pilar, precisamente, representa algo del orden de la fijeza del edificio, de la construcción. En cambio, Bonneuil es una escuela “experimental” donde prácticamente todo se mueve. Quizá podamos hablar de pilares pero en arenas movedizas.

“Institución estallada” sugiere una antinomia fundamental. La estructura estallada es una metáfora que representa la apertura hacia el exterior, la existencia de una grieta en un encuadre fijo y permanente. Si bien Bonneuil es un lugar instituido (pues es imposible realizar un trabajo sin institución, organización, aunque sea la más ligera), se trata aquí de *una institución que se ofrece como sustituto de la red (de instituciones) en la cual el sujeto debe integrarse:*

- Substituto de la familia,
- Substituto de la escuela,

- Substituto de la red profesional,
- Substituto de la red sociopolítica, etc.

Esto indica que la institución -la cual se apoya siempre en un discurso- puede ser cuestionada por cualquier sujeto, incluso por aquel que se encuentra inmerso en lo real del cuerpo y cuyo discurso está fuera de todo discurso como los niños de Bonneuil.

Los fundadores de Bonneuil apostaron a hacer estallar la institución. Que estalle la institución para poder ofrecer un lugar para el discurso de la locura. El valor del “estallido”, de la “explosión” de la institución está allí: no hay un discurso que haga bloque detrás de ella, un discurso que constriña, algo del orden del mandamiento y del imperativo que fuerce una división del sujeto (hasta su disociación a veces), e impida que surja la palabra y, por ende, el sujeto. Que estalle la institución, pero que no estalle la imagen del cuerpo, dice Robert Lefort. Por su parte, Mannoni(1976) afirma que: “Un intercambio basado en una relación de fuerzas sólo puede producir mutismo, amnesia o pasaje al acto”. Se concibió Bonneuil como un lugar para la palabra. La institución abierta expone a los niños y jóvenes a las fluctuaciones del tiempo y del espacio, en vez de protegerlos en un marco rígido. Una institución típica, con horarios fijos y actividades planeadas, sólo lograría fijarlos en su malestar. En cambio, Bonneuil ofrece, a través de esta ausencia de organización tradicional de la institución la posibilidad para los jóvenes de generar un espacio de creación y universo propio.

Inclasificable.

Es difícil ubicar a Bonneuil en una categoría fija. Se hace hincapié en el hecho de que Bonneuil fue creada como una escuela. En Bonneuil, no hay “enfermos” ni “pacientes”. Se encuentran alumnos o niños/adolescentes, chicos y grandes...dependiendo de quién sea quien hable. La primera razón que sostenía y sostiene todavía esta elección es

la siguiente: autodenominándose “escuela”, se evitaba que la institución fuera etiquetada como centro especializado (uno más) para niños y adolescentes con autismo y psicosis. Lo que se buscaba hacer en aquel entonces, era otra cosa. Se trató de una consideración política en el campo de la llamada “salud mental”.

En un doble movimiento: no segregar a la institución, no etiquetarla Y , por otra parte, no segregar a los niños y adolescentes en su seno. Mantenerse al margen o afuera del campo de la salud mental y no ofrecer un espacio para la segregación. Mannoni puso en práctica, a través de Bonneuil, la idea de no segregación e hizo posible que un gran número de personas ubicadas desde siempre en la “categoría-diagnóstico” de “niños y adolescentes autistas y psicóticos” en la cual los padres y las instituciones los había guardado, salieran de allí.

En 1992, Maud Mannoni dio una entrevista a dos psicoanalistas brasileñas, quienes le cuestionaban que fuera adecuado atender en una misma institución a niños con problemas de psicosis junto con niños autistas, bajo el argumento que, en el caso del autismo, lo que se requiere es trabajar junto con la madre, fuera de la institución. La respuesta de Mannoni deja traslucir la convicción relativa a la no-segregación, así como la preocupación por las familias. Ella precisa que la institución de tipo asilar no es apta para un niño con el problema del autismo e insiste que es importante recibir, cuando el equipo lo considera adecuado, al niño en un pequeño grupo que ofrezca la posibilidad de jugar y donde un adulto le pueda acompañar. Hace énfasis sobre la importancia de que ese niño no esté únicamente con otros niños autistas. Por otra parte, Mannoni se atreve a hablar de “segregación en la casa” y dice que es lamentable para la madre que le digan que tiene que cuidar ella al niño en casa. Eso implica, en ese momento, que la madre no pueda trabajar más; implica también que toda la familia deba sufrir los efectos de tener un caso

pesado en casa. Si ya había dificultades en la familia se crean aun otros problemas.²

La organización del día en Bonneuil es característica de esta dimensión no segregativa. A las 9am, llegan alrededor de 30-40 niños, y quienes trabajan en Bonneuil, es decir: la directora, los educadores (en Francia se llaman “educadores especializados”), los analistas, los pasantes, el chef cocinero. No llevan ropa especial, ni los alumnos, ni el personal.

Es común, de hecho, que un alumno con aspecto físico varonil juegue con esta ausencia de rasgo distintivo entre personal y alumnos, para confundir a los nuevos pasantes y hacerse pasar por un miembro del equipo. Es el tipo de equivocaciones a las que puede dar lugar el hecho, voluntario, de no distinguir a las personas según las funciones que desempeñan en determinado espacio. No se impone un uniforme a los alumnos o un gafete a los adultos, por ejemplo. Allí, alguien que llega por primera vez no tiene ninguna forma de identificar quién es quién si no es usando la palabra.

Evidentemente, está en juego el cuestionamiento a la relación de la tradicional pareja conformada por el médico/el enfermo o, después de reformulaciones, la pareja paciente/ terapeuta. Más allá del aspecto físico de quienes acuden a Bonneuil, se entiende que el lenguaje estructura una realidad –y no al revés. Por eso los “pacientes” no son llamados así, son “alumnos” y se distinguen sólo por su nombre y su aspecto físico. Los “terapeutas”, por su parte, son “miembros del equipo” o “adultos”.

En Bonneuil, se considera, desde los inicios, que el éxito del trabajo que se realiza allí con los niños depende, justamente, de que no se le otorgue un tinte médico, de que no se “medicalice” el lugar. Es necesario recordar aquí el peso del pasado psiquiátrico y hospitalario de estos jóvenes. Es la razón por la cual los referentes (sean psiquiatras y/o

² Los datos de esta entrevista me fueron referidos por Lito Benvenuti y aluden a una entrevista de Maud Mannoni, con las psicoanalistas brasileñas Lenira Balbuena Fleci, de Porto Alegre, y María Cristina M. Kupfer, de San Pablo, en *el Centro de Formación e Investigación Psicoanalíticas*, París, 1992.

psicoanalistas) se encuentren en otro lugar y no entre los muros de Bonneuil. El pasado psiquiátrico ha constituido, para muchos de los alumnos, un trauma o una hipersensibilidad al universo hospitalario que se puede comprobar cada vez que se requiere llevar a un niño a una visita de rutina, sea odontología, ginecología, etc. Así cuando a una adolescente de dieciocho años se la tuvo que llevar con un dentista por primera vez en su vida, los llamados “adultos” anticiparon por días la situación y prepararon el terreno platicando con ella. El día de la visita, quien la acompañó fue un adulto que la conoce y ha trabajado con ella desde que tiene cinco años.

Escuela no pedagógica.

Estamos jugando el juego de las antinomias... Por supuesto, no se podría tratar de una escuela en un sentido tradicional. Se trata de una escuela-casa. En Bonneuil, participan activamente en la vida de la casa los niños, los educadores, los psicólogos/analistas, la dirección, los pasantes. Se lavan platos, ropa, en el jardín, se cuida el huerto. En los talleres de pintura, se crean obras libres. En los talleres de música, piezas originales y en los talleres de teatro, obras de teatro que se presentarán. Sin olvidar que muchos niños y adolescentes de Bonneuil duermen allí. Todo el conjunto tiene una serie de efectos terapéuticos que nunca se autodenominan así. Entonces, si no es una escuela, si tiene efectos terapéuticos y no se pueden nombrar abiertamente... ¿de qué se trata?

Mannoni, así como Dolto, tenía una crítica muy aguda sobre la institución pedagógica. La institución educativa reposa sobre un Todo-Saber. En cambio, en Bonneuil, quien opera debería de sostenerse desde una lógica del no-saber. Mannoni afirmaba que “en la institución pedagógica, no hay lugar para el placer”(1973). Y que esta ausencia de placer no permite crear un ambiente de confianza para que el niño logre crearse un espacio para elaborar posibilidades de simbolización, lejos de la madre. Criticaba ferozmente las instituciones con controles

pedagógicos y con controles médicos. Decía que los institutos de formación de maestros en Francia buscan que sus alumnos, futuros maestros, aprendan a enseñar movimientos de gimnasia para que sus alumnos cumplan con una normal corporal, pero que esta transmisión carecía de lo más importante: la enseñanza del juego y del humor, considerados por Mannoni como fundamentales para la niñez. Asimismo, relataba cómo los educadores en formación tienen que soportar el control de sus superiores, quienes vienen a revisar si los gestos que despliegan con los niños son conformes a las reglas o no. El efecto es desastroso sobre la relación que entablan aquellos educadores en formación con los niños y adolescentes, es decir sobre la transferencia.

Bonneuil ofrece la posibilidad a alrededor de cuarenta niños, de preescolar hasta la preparatoria, de recibir una formación escolar, con el apoyo de dos profesoras. Dichas profesoras son maestras remuneradas por el ministerio de educación pública. Podrían enseñar en cualquier escuela francesa, pero eligieron Bonneuil. No sin dificultades como adelantamos, la dificultad es la marca distintiva de la institución. La escuela representa un espacio escolar capaz de recibir a niños –no todos, por supuesto- clasificados como “no educables” por la sociedad. Sus padres no dan crédito que sus hijos sean capaces de pasar los niveles escolares oficiales, que sus hijos de catorce años sean capaces de aprender a leer, a contar, a escribir, a hablar inglés.

Como pasante, pude participar en clases de inglés, particulares y colectivas. Mannoni insistió, en su trabajo y su obra, sobre el beneficio – comprobado en muchos casos- del aprendizaje, en un marco analítico, de una lengua extranjera en el caso de niños con graves dificultades, sugiriendo que aprender otra lengua ofrecía la posibilidad de encontrar una palabra propia. Así los niños viajan al extranjero, sobre todo a Inglaterra, para pasar temporadas. Son experiencias muy fructíferas para los niños, por la cuestión de la lengua. Son experiencias también excepcionales para los adultos que los acompañan. Representa para ellos

compromiso, responsabilidad, mucha paciencia y una alta capacidad de gestión de la propia frustración.

Todavía hoy, en la red (Internet) se encuentran testimonios de niños, ahora adultos, que relatan cómo, en unos meses, fueron capaces de aprender lo que ningún maestro en el sistema tradicional había sido capaz de transmitirles. Cabe recordar que, en países como Francia donde la institución escolar es, históricamente, un pilar de la República del mismo grado que lo que era el Ejército (motor del ascenso y del mestizaje sociales), una historia de fracaso escolar puede propiciar para un sujeto una sensación aguda, hasta un convencimiento tocado por la verdad (muchas veces alimentada por los padres) de fracaso social y, por ende, de fracaso de vida. Es decir, si bien existe en el trasfondo de la creación y del funcionamiento de Bonneuil una crítica a la institución pedagógica, se busca integrar a los niños y adolescentes en un circuito social, orientándolos hacia una formación, es decir hacia una profesión.

Así, Bonneuil es “escuela” porque se mantiene al margen del campo de las instituciones de la salud mental, al mismo tiempo que logra poner en marcha lo paralizado –casi muerto- del deseo del alumno de aprender para hacerse de armas para la vida. Bonneuil ofrece un circuito de intercambios que no es psiquiátrico.

Espacio no psicoanalítico.

Y tampoco se trata de un espacio psicoanalítico en sí. Efectivamente, si el centro se llama oficialmente -es decir ante la ley- “Centro de Estudios y de Investigaciones Pedagógicas y Psicoanalíticas”, en Bonneuil no se hace psicoanálisis, sino que “todo lo que se hace está rigurosamente basado en el psicoanálisis”, en palabras de Maud Mannoni(1973). No se trata aquí de técnica, sino de subversión de un saber y de una práctica. No existe consultorio ni se ofrecen sesiones. Esto se realiza afuera, en un consultorio privado. Los “referentes” trabajan no “en” Bonneuil, sino “con” Bonneuil.

Por ejemplo, los pasantes no tienen acceso a los expedientes de los alumnos y nadie les presentará a un alumno por otras características que no sean su nombre, su edad, su sexo (visible) su nacionalidad, quizá o sus gustos especiales (ejemplo, Antoine siempre se quita los zapatos y anda en calcetines todo el día). En ningún momento, se presentará a Antoine con un criterio nosográfico. Existe un dispositivo libre de reunión semanal para que pasantes y adultos (miembros del equipo) que operan en las estancias de noche, conversen acerca de las dificultades encontradas en ese espacio. Por otra parte, los pasantes pueden acudir a una reunión cada miércoles en París, donde un(a) analista abre una disponibilidad para tratar temas clínicos surgidos de la experiencia. Ninguna reunión es obligatoria. Para acudir, hay que tener el deseo de hacerlo.

Hablé de cuatro pilares, pero tendría que hablarse de “uno más”. Efectivamente, en Bonneuil, se trabaja con los padres también. Ellos no están presentes en la institución, pero se trabaja con ellos y ellos trabajan con Bonneuil.

Los padres solicitan el ingreso de su hijo a Bonneuil, y entonces se realizan entrevistas preliminares con el equipo (psiquiatra-psicoanalista). En función de un periodo de recepción del niño, donde se va a observar cómo es recibido por el grupo y si su ingreso no desarregla el equilibrio que se busca mantener, el niño puede ingresar a Bonneuil. Es importante hacer hincapié en ello: no se acepta a un niño que el grupo no quiere.

El niño por otro lado carga de antemano, por lo general, con un diagnóstico, el producto de toda una historia médica, que se tomará en cuenta como simple “dato” sin utilizar la información para lo que seguirá. Sin embargo, del diagnóstico y del pronóstico previo es difícil salir, pues existe en el “paciente” la tendencia a proponerse como objeto del deseo del médico y cumplir la sentencia del diagnóstico y quedarse allí. Además, la institución se protege con el diagnóstico, del lado administrativo. No hay sorpresas. En Bonneuil, sin embargo, no se hacen diagnósticos, con el fin de *no reducir el síntoma a un signo* como plateaba Robert Lefort, es decir

un signo representando una diferencia que haya que reducir o contener en una categoría. El diagnóstico sella algo en el niño, lo que se trata de evitar en Bonneuil.

En cambio, se observa cuáles son las posibilidades de la persona desde un punto de vista analítico, cómo se desarrolla en el grupo escolar y cómo va a poder salir en las distintas redes que Bonneuil ofrece: el trabajo, las estancias de noche, las familias de acogimiento, etc. Mannoni decía que “el análisis esclarece la pedagogía” Según Lito Benvenuti, en la misma entrevista ya mencionada, Mannoni cuenta acerca de un joven francés que se encontraba en España y que va a conseguir su diploma de profesor de español. Fue verdaderamente una empresa de salvación, porque los padres querían internarlo, porque se trataba de una neurosis obsesiva gravísima, tal como se puede encontrar en un manicomio. El estaba encuadrado así y cuando Mannoni lo conoció, no conseguía escribir, le llevaba un día entero escribir una frase. Es verdaderamente la dinámica de análisis la que posibilitó la empresa con ese muchacho inteligente. El hizo todo un trayecto desapareció la defensa obsesiva invalidante, pasó los exámenes escritos y orales y más aún, él fue profesor particular y ganó sus centavos.”

Si un joven no ingresa a Bonneuil, se le orienta hacia otro lugar. Existe en Bonneuil un verdadero acompañamiento de los padres. La decisión que se toma, también tiene en cuenta la situación de la familia, sus motivaciones, sus posibilidades de participar en un trabajo analítico, que no se presenta como obligatorio. Pero tiene que haber un interés por el trabajo analítico de parte de los padres, así como un compromiso para participar en las reuniones de padres. Asimismo, se toma en cuenta el nivel del compromiso que será puesto a prueba cuando el niño entre en análisis fuera de Bonneuil.

Espacio abierto y libre circulación.

A pesar de la gravedad de los diagnósticos previos con que cargan quienes acuden a Bonneuil, se ha creado una institución voluntariamente no carcelaria. No existe vigilancia formal en la entrada de Bonneuil. Ningún sistema de seguridad en la entrada, ya sea código, portón eléctrico, guardia, tarjetas digitales de acceso. La puerta se abre manualmente, como se abriría una casa de pueblo. En horarios específicos, un adulto designado está mirando, desde la entrada del edificio, lo que sucede en la entrada y la salida. He aquí un sistema que deja, voluntariamente sin duda, mucho que desear si uno lo evalúa desde la lógica de la eficiencia. Hay tanto imprevisto, tanto caos que se cuela por allí. De hecho, es común que un niño, en general en un momento de crisis, salga a la calle e incluso que un vecino lo reconozca en los alrededores de Bonneuil y avise a la secretaria.

Como otra ilustración de la apertura de los espacios, están también algunos jóvenes o niños –pocos, tres o cuatro- quienes no pueden entrar en los salones, no por una decisión administrativa, sino porque, simplemente no pueden estar allí, no está en sus posibilidades. Se trata de jóvenes que necesitan de un espacio inhabitado (jardín, pasillo, baños) para poder estar³. Ellos, cada vez, deciden. Los espacios no están cerrados y es posible que, en algún momento, uno de ellos haga una irrupción violenta en los salones, sólo para “ver” que sí, que siempre existe la posibilidad de estar allí.

Por otra parte, se puede hablar de espacio abierto porque existe una alternativa a la escuela para los adolescentes de Bonneuil. Siempre faltan alumnos pertenecientes a la escuela. Esto es así porque de acuerdo a una agenda específica y una planeación realizada con distintas profesiones, encontramos a agricultores, panaderos, artesanos,

³ “Para este tipo de niños, la vida institucional es destructiva: necesitan poder abandonar un determinado lugar (...) para residir, si quieren, en lugares “deshabitados” donde no se les pide nada.”, Mannoni, Maud (1973..16).

restauranteros quienes acogen a los alumnos de Bonneuil, al ritmo de una vez por semana. Los niños trabajan. Varias horas a la semana. Y en el mundo de los adultos. Realizan muchas veces tareas repetitivas en silencio. Allí es cuando muchos de ellos aprenden (o vuelven a aprender) a usar sus manos. Tienen la oportunidad de ganar dinero. Se rescata no sólo el valor terapéutico del trabajo (ergoterapia⁴) sino que la posibilidad de producir algo, un objeto (sea pan, material eléctrico, etc.), un objeto en lo real y poderlo intercambiar, abre la posibilidad de pasar al registro simbólico. Recordemos aquí la propuesta que ya detallamos de Benjamin Domb referida a la producción como posibilidad del psicótico de separarse del Goce del Otro.

Además de ser un espacio abierto, se trata de un espacio de libre circulación. El momento de la llegada de todo el equipo lo ilustra muy bien. Los adultos, los niños y jóvenes llegan a Bonneuil a las 9 de la mañana, allí se abre un espacio de informalidad, se toma café, cada quien es libre de ir a donde quiera, de hablar con quien quiera, de no hablar, de quedarse pegado a la reja, de hacer lo que sea.

El tiempo perdido

Es notorio también el esfuerzo en Bonneuil para (re)introducir el valor del tiempo llamado “perdido”. En otros lugares regidos por la lógica de la eficiencia, no sería concebible “perder” todos los días media hora (y más), para definir por ejemplo lo que se quiere hacer. “¿Cómo es posible eso,

⁴ La ergoterapia (del griego *ergon* "trabajo" y *therapeia* "tratamiento") es el conjunto de procedimientos que tienen por objeto ayudar a personas con trastornos corporales, cognitivos y psíquicos, a través de trabajos manuales y plásticos, juegos de movimiento y distintas actividades cotidianas. También se aplica en niños con retrasos del desarrollo. Se entiende que el pionero teórico de la ergoterapia fue Philippe Pinel quien en 1741 relacionó la recuperación de los enfermos psíquicos para una vida normal con el hecho de que estos realizasen de forma regular determinadas tareas. Casi dos siglos después, en 1927 Hermann Simon insistía en esa misma idea en su libro *Terapéutica activa en el sanatorio psiquiátrico*.

con las restricciones de tiempo y dinero que tenemos?”, dirían algunos, y se puede entender, ya que las estructuras están inmersas en un sistema de rentabilidad, donde sea. Esta introducción del tiempo perdido busca establecer otro tipo de relaciones humanas. Mannoni observa que las madres contemporáneas ya no tienen tiempo de jugar, reír, cantar con sus hijos y que aquello tiene efectos sobre la relación que el niño pueda establecer con la vida, con el deseo. Afirmaba que la calidad de la relación entre un adulto y un niño dependía de la disponibilidad del adulto en relación con el llamado “tiempo perdido”.

Asimismo, la libre circulación implica que las personas llegan y se van. El intenso movimiento de pasantes que ha recrudecido por las razones que he señalado, es parte del dispositivo. Los niños/adolescentes se enfrentan a la llegada de pasantes, se crean vínculos afectivos, situaciones intensas, maravillosas y, de repente, esta persona se va. Aquí, se intenta trabajar la cuestión de la falta para unos niños que, precisamente, como vimos que sostiene Mannoni en el capítulo anterior para el caso de los niños psicóticos, han carecido, de falta en un plano simbólico, a raíz de una falta de distancia entre el sujeto y su madre, en el lugar del gran Otro. Y la carencia de falta en lo simbólico tiende a surgir precisamente en lo real, con prácticas de auto-mutilación, por ejemplo. Se trabaja la dinámica de ausencia/presencia también con los movimientos de los niños quienes son llevados a ausentarse y a regresar. Se van a la escuela, al trabajo, al extranjero, a los campos de verano. Se despiden y se encuentran. Se crean espacios transicionales de acuerdo a lo que planteaba Winnicott y que reseñamos en el capítulo anterior. (1971).

La libre circulación concierne no sólo los movimientos de las personas en la institución, sino también sus palabras, sus deseos. Encontramos un ejemplo en un ritual llamado en Bonneuil *la caussette*, la plática. A las 9.30 am se inicia el día más formalmente en Bonneuil. El grupo de alumnos se divide en dos: los más jóvenes, por un lado, conforman la escuela primaria (*la communale*), los mayores por otro, se reúnen en un grupo llamado *Fac-Spé*, cada grupo ocupa siempre el mismo salón. Los

niños se sientan alrededor de una mesa grande. Aquí no existen mesas individuales con su disposición alrededor de la mesa del maestro. Todos en una misma mesa, la maestra y los pasantes incluidos. Hay un pizarrón y los niños guardan sus materiales en el salón.

Se inicia entonces “la plática” Consiste en ofrecer a los alumnos, cada día, un espacio que ofrezca la posibilidad de hablar de un tema de su elección, ya sea que alguien lo proponga, o que se elija entre varios propuestos. En la práctica, surgen conversaciones relacionadas con la vida personal, con la política, una noticia del periódico, la vida de la escuela, un conflicto que une a dos niños. No importa. El valor de la “plática” es ese: el tema es completamente libre. Recuerdo que un niño insistía en hablar, todos los días, del mismo tema: había sido decidido, después de muchos ensayos, que este alumno no participaría en un espectáculo de danza porque siempre, adrede, entorpecía el trabajo que se hacía allí. Y este alumno quería, insistentemente, hablar del por qué de esta decisión y decir que quería participar en el programa, o sea que por un lado se le prohibía bailar , sin embargo si se le permitía seguir hablando del tema.

¿Cómo se vive en Bonneuil? La cotidianeidad

Quisiera detenerme ahora sobre ciertos espacios de vida cotidiana en Bonneuil. Se trata de espacios que, me parece, reflejan lo que es Bonneuil. Cobran aspectos muy interesantes, porque representan un reto para los adultos: caos, desorden, ausencia de planeación, movimiento permanente. ¿Cómo se las arregla uno con ello en calidad de pasante analista o educador? Pienso que allí surge la cuestión la más interesante.

La comida

A las 12.30 horas se inicia la toma de alimentos. Todos se sientan a comer en mesas grandes al mismo tiempo, adultos y chicos, sin

asignación de lugares fijos y sin nadie que quede adscrito en un puesto de vigilancia. Allí se come lo que preparó el chef, se sirven los alimentos según distintas modalidades, sea colectiva o sea que cada quien se sirva solo. En este espacio de treinta minutos, surgen conversaciones y comportamientos que si bien se realizan al margen, no carecen de importancia. Sigue construyéndose, día tras día, un espacio para la creación de una experiencia espontánea para los jóvenes. A la media hora, se procede a levantar la mesa, a limpiar, lavar y secar platos. Todo el mundo participa de la vida de la escuela. Diría que es en este espacio, el de la comida, que se percibe más claramente la dimensión de autogestión en Bonneuil.

De la 1pm a las 2pm, se abre un momento libre. Algunos leen sus correos, otros andan en el jardín, otros se quedan en la cocina, algunos duermen en cualquier lugar, muchas veces en una mesa o en una banca, a veces, en el jardín. A las 2pm, en el comedor, se adscriben las actividades no escolares de la tarde. Se mezclan ambos grupos –chicos y mayores- en las actividades: cocina, cine, artes, lectura de cuento siempre con la presencia de un adulto.

Las actividades no escolares. El cuento cuentos

Cabe detenerse un segundo sobre la actividad de cuento cuentos. Una vez a la semana, interviene una persona para la hora del cuento. La misma persona, una psicoanalista, lee cada semana desde hace 25 años. El cuento se cuenta en “la cueva del cuento”, al fondo de un pasillo oscuro. Telas colgadas en la pared, confortables cojines en el piso: una cueva de Aladino.

A los adultos que entramos por primera vez en el recinto del cuento se nos pide que no miremos a los niños ni hagamos caso de sus intervenciones durante la hora del cuento. Es la única regla. Es asombroso darse cuenta que niños psicóticos, autistas o con neurosis graves se quedan inmóviles, silenciosos, cautivados por treinta minutos

por una persona contando un cuento. Quieren oír la historia. A veces, la han oído antes y la escuchan como si fuera por primera vez.

Como todas las actividades que se realizan en Bonneuil, ninguna es obligatoria. Pero, en este caso particular, no es necesario convocar a los niños. Ellos saben de la hora del cuento y van, cada semana, sin falta. Lo que se busca es que los niños se encarguen de su propio deseo, desde sus dificultades singulares. Esto se conecta con lo que Mannoni decía que había que desinstitucionalizar al síntoma. Sí hay manifestaciones, pequeños gritos, ruidos, pero los niños permanecen atentos, porque es una actividad que les permite tejer algo del orden imaginario y que permite contrarrestar el imaginario empobrecido de muchos psicóticos. En la actividad de cuenta cuentos, uno observa la presencia, aun muy breve, de una subjetividad y de un deseo.

Las estancias de noche

A las cinco de la tarde se cierra la escuela. En ese momento se forman dos grupos distintos. En primer lugar, están quienes regresan a casa o bien, a una familia que no es la suya, pero que los hospeda, ya sea permanentemente, o bien entre semana, ellos esperan un taxi o una ambulancia. Cabe señalar que no se ven a padres o madres esperando detrás de las rejas que separan a la institución del exterior. Son pocos los padres que recogen a sus hijos. Bonneuil es un lugar que crea un espacio, necesario, entre padres/madres.

Este espacio de separación física real tiene efectos simbólicos. En primer lugar, se toman en cuenta las cuestiones operativas. Así, se intenta evitar que la pareja de padres –o bien, las redes sustitutas, tutores, tíos, tías, etc- interfiera con el curso del trabajo cotidiano realizado con cada persona que se encuentra en Bonneuil. Lo cual no significa que esto no suceda. ¡Sucedo todo el tiempo! Pero en términos simbólicos, se delinea una frontera. Los padres no entran.

En segundo lugar, se busca producir lenta y finamente un espacio “yo-no yo” que reiteradamente hace falta en la vida de los jóvenes. Ya vimos que Winnicott, en “Realidad y juego”, señala como la madre suficientemente buena, quien realiza una serie de adaptaciones notorias para poder cuidar a su hijo, propicia en este último la “ilusión de una realidad exterior”. La seguridad y la continuidad afectiva permitirán que se forme un “adentro” y un “afuera”. El espacio de separación entre el niño y la madre suficientemente buena se transforma en la capacidad de crear en el niño. Y posibilita, por ende, el uso del objeto, la existencia misma del objeto. Según Winnicott, el espacio transicional es una matriz de producción cultural. Sin embargo, cuando no existe una madre suficientemente buena, por la razón que sea, opera una falla en la producción del “espacio transicional” y la producción del espacio “no-yo”.

Por todo lo anterior, Bonneuil se plantea como un « espacio ». Vemos cómo y por qué los padres se quedan fuera, para que exista la posibilidad de un adentro y un afuera.

El segundo grupo es el conjunto de alumnos que se queda a vivir entre semana, siendo pocos quienes se quedan también los fines de semana, en las cuatro casas que tiene Bonneuil. En las estancias de noche, son dos los adultos presentes entre las 5.30 pm, cuando recogen a los alumnos en Bonneuil, hasta las 9 am del día siguiente, cuando los acompañan a la escuela. Es un equipo compuesto por un educador o un psicólogo/analista y un pasante. La pareja adulto/pasante toma decisiones autónomas respecto de la vida de la casa donde están adscritos. Son responsables de cuatro jóvenes de Bonneuil.

Después de recogerlos en la puerta de Bonneuil, se decide qué hace, no hay planeación previa. Es necesario estar abierto a la improvisación para poder estar ahí. Existen distintos paseos posibles, incluyendo los que todavía no se han realizado: ir a París (al Sena, al bosque de Vincennes), ir al súper para adquirir la provisiones para la semana, ir a la alberca cercana, pasear por el parque, etc.

Para los adultos, las salidas por la tarde conllevan un grado de dificultad. Quien esté acostumbrado a atender en un consultorio o un hospital deberá de adaptarse a una situación nueva: la ausencia de un marco fijo, con horarios y límites claros. Y eso puede resultar, a veces, angustiante. La dificultad varía en función de muchos factores: el ambiente en el grupo de los cuatro ese día, el lugar adonde se decide acudir (si se encuentran ahí muchas personas o no , por ejemplo), la disposición de los adultos (que debe estar siempre óptima, pero no siempre es así).

Será necesario mantener una cierta tolerancia con el propio narcisismo. Recuerdo el relato de un adulto. Contaba que una pasante había acompañado a unos jóvenes por la tarde a la exposición del fotógrafo recién desaparecido Willy Ronis en un museo parisino. Uno de los jóvenes se había quedado paralizado ante la pared blanca, por todo el transcurso de la exposición. Para llegar allí, habían hecho una fila de dos horas bajo la lluvia. El joven quedó mirando la pared y la pasante regresó a Bonneuil algo cansada y decepcionada. Meses después, esta pasante se despedía de todos en un picnic. En el trayecto para ir al picnic, el mismo joven de la pared blanca observó un puente y dijo: “Como en la foto de Willy Ronis”. Le decía claramente a la pasante que, meses antes, él sí había estado ahí y había registrado una foto, la de un puente.

Como se observa aquí, la institución no propone un tipo de proyecto pre-establecido, que se impone sobre el niño y se vuelve una regla. Se toma en cuenta el hecho de que los niños que llegan a Bonneuil se destacan por una sensibilidad extrema a la intrusión. Lo que se busca, más bien, es favorecer las condiciones para que exista una hiper-circulación en la institución. No se trata de abrir un espacio que permita “curar” a las personas, sino de crear un espacio mediante el cual las personas “curan”. Es decir, la institución en sí tiene una vida, como su título.

Después del tiempo para pasear, viene el tiempo para la preparación de los alimentos en la casa, y luego sigue el cuidado personal. Algunos

niños se bañan en la mañana, otros en la noche. La vida de la casa ha ido estableciendo estas costumbres. Recuerdo a una adolescente instalada en el mutismo total que tomaba interminables baños de tina con espuma, cada noche. Había que pedirle muchas veces que saliera de ahí. En el momento que llegaba a la casa, ella se lanzaba hacia el baño, subiendo las escaleras a una velocidad sorprendente. Se plantaba ante la puerta del baño y su silencio, su mirada, pedían que se le prendiera el agua caliente para que se llenara la tina. La espuma era parte de ese ritual. Al terminar, salía completamente desnuda, llena de espuma, y se plantaba de nuevo en el mismo lugar, en la entrada de la puerta del baño. Esto era su manera de pedir que se la secara y se la vistiera. Era notorio que este baño de tina representaba para ella un momento de gran placer, sin embargo, ese placer no se transcribía en la expresión de su rostro.

Después de la cena, se abre un momento de esparcimiento, juegos, lectura, película, conversación, un momento libre. Según la organización establecida en cada casa, como lo sería en un hogar con sus códigos y reglas específicas, varía la manera de estar. Por lo general, los niños terminan de cenar, se levantan y lavan sus platos. Aunque la manera de realizar esta acción requiera en realidad que los adultos vuelvan a lavar los platos después, es significativo que se privilegia la autonomía del niño.

En algunas casas, se administran medicamentos prescritos por un psiquiatra antes de dormir y por la mañana. Por otra parte, todas las tareas domésticas se realizan en cada casa: lavar, secar, doblar la ropa, limpiar, tender camas, etc.

Observaciones

Me parece importante observar el paralelo existente entre la institución estallada y el lugar del analista. La brecha que se hace en la institución, el rechazo de la visión pedagógica, la ausencia de discurso que dé cohesión a una institución ofrece un lugar para la palabra. El lugar del analista es también un lugar para la palabra. El narcisismo de la institución, por todo

lo que acabo de mencionar, esta regulado por la subjetividad de los niños. Igual que en el caso del analista por lo que concierne al deseo del analista.

La función del corte también está presente en la institución estallada. Vimos como se da importancia a la alternancia de lugares: estancias en Bonneuil, en el extranjero, con el campesino, etc. Se trata allí de una medida contra la tentación de crear un medio cerrado, un refugio, donde se repetiría la dinámica de inclusión-exclusión de los sujetos. Se impone un juego de presencia y ausencia (importancia de la reintroducción del juego y del pensamiento de Winnicott), mediante el cual se ofrecen posibilidades de simbolización para los niños y adolescentes.

Los niños que llegan a Bonneuil se encuentran generalmente atrapados en el malestar de los padres. Mannoni recuerda que la psicosis es ante todo una reacción de toda la personalidad a una situación de vida altamente conflictiva. La familia en general no ofrece un espacio, un lugar para la fantasía, pues la familia, las madres sobre todo, cargan el peso de la angustia y de las preocupaciones, debidas al hecho de padecer una identidad de "madre de niño anormal". No existe para los niños más posibilidades que aquella que consiste en actuar en lo real sus miedos y su violencia. Se encuentran, por ende, ausentes en su propia vida, fuera del tiempo. ¿Cómo transmitirles la llave para tener acceso a un lugar inscrito en el tiempo? ¿Cómo hacer que tengan acceso a una subjetividad?

A lo largo de una estancia en Bonneuil, uno está llevado a cuestionar el fundamento de una práctica y a relativizar el lugar de la teoría.

CAPITULO III.

CONCLUSIONES

Mi Experiencia en Bonneuil

La pasantía que realicé en “La Ecole Experimental de Bonneuil –sur-marne,” fue durante 24 meses y se realizó en dos etapas. Mi primera temporada allí comenzó en Septiembre del 2007 y finalizó en julio del siguiente año. Mi actividad era estar en la escuela durante la jornada que comenzaba a las 9.am y finalizaba a las 17 pm, y en ese tiempo acompañaba a los niños en las diferentes actividades que ellos podían elegir (taller de pintura, música, expresión corporal, teatro, etc.) en donde mi rol era únicamente el de acompañar a estos niños en lo cotidiano de sus tareas.

Nos ocupamos que un gran número de actividades fuesen dedicadas a la vida práctica, a hacer cosas con sus propias manos, a la ayuda en el mantenimiento de la Escuela, por ejemplo. Si bien es cierto que una buena parte de los jóvenes que allí se encuentran, no podrán llevar una vida autónoma e independiente, un buen número de ellos sí podrá. Al aprender a realizar ciertas actividades por sí mismos consiguen, poco a poco, superar frustraciones que la sociedad les ha impuesto (fracasos escolares, etc.). La actitud del personal, que mira a los jóvenes como capaces de hacer cosas por ellos mismos les asegura y devuelve la confianza en sí mismos.

La tarea que realizamos no se centra en un plan escolar; si bien algunos chicos siguen una currícula escolar, su sentido no es centralmente pedagógico: promueve una forma de lazo donde la cultura está presente, y no como una simple acumulación de conocimientos. Se trata de que el chico autista o psicótico pueda realizar algo de su propio deseo, como lo plateaba Benjamín Domb. Aun los que no hablan piden cosas. Aunque no hablen, todos entienden, y entienden mucho. A partir

de aquellas muchas ofertas, cada chico, cada día, se ubica en alguna de las actividades, de acuerdo con lo que él quiera hacer. En general, a la larga suelen dedicarse a una actividad en particular. Todo esto se halla muy lejos de cualquier marco pedagógico habitual.

Los chicos aprenden a convivir en una mesa, llegan a comer correctamente allí, lo cual es muy difícil de lograr con chicos autistas. Por identificación en espejo con el maestro, aprenden esta convivencia. Por ese mecanismo, la identificación especular, llegan a aprender reglas, a incorporarlas. Y allá en Bonneuil teníamos una actitud clara en cuanto a hacer valer las reglas: no les dejábamos hacer cualquier cosa a los chicos, pero sin apelar a la sanción. A veces un chico se descontrola, por ejemplo tira algo al suelo; entonces se le toma la mano, se lo abraza, se lo calma, se lo contiene corporalmente. Una vez que un chico había tirado una jarra al piso, le dieron una pala para que barriera los pedazos y, como pudo, con la ayuda de un maestro, barrió. No porque sea autista quedaba eximido de barrer.

Así, por identificación con el maestro y con el pasante, se incorpora la ley; se apuesta a que en la escuela empieza la ley; ésa es la apuesta, y por eso Bonneuil es, como dijo Maud Mannoni, “un lugar para vivir”. Es una forma de vida, por eso los chicos en Bonneuil, no están medicados.

Mi segundo período en la escuela comenzó en Septiembre del 2008 y finalizó en julio del 2009, en esta oportunidad pase a formar parte de lo que se llaman *Lieux d'accueil*, es decir los lugares de acogida donde uno comparte su vida con los niños. Los pasábamos a buscar a la salida de la escuela, dependiendo el día se organizaba en conjunto cuales serían las actividades que íbamos a realizar. Si algún niño tiene ya establecida su tarea, se lo acompañaba y contenía en lo que iba a realizar. Es importante resaltar que todas las actividades extraescolares que realizaban se hacían compartiendo el mismo espacio que los habitantes de la comunidad de Bonneuil, nadie los veían como diferentes, ni estaban etiquetados al lugar donde pertenecen, eran niños, que realizaban las actividades que les gustaban como cualquier otro.

Esta segunda experiencia me permitió poder ver y sentir desde adentro, esto que Maud Mannoni planteaba: “ Hay que poder sostener la locura”, y el mejor modo de hacerlo es que nosotros también podamos convivir con la nuestra. La escuela de Bonneuil es un lugar de sostén, de estar ahí, de acompañar desde el cuerpo, aunque sea un encuentro azaroso: Uno trabaja en Bonneuil con los niños que te eligen para ello, son ellos los que deciden a quien se acercan y eso es una de las cosas mas sorprendente que tiene este lugar. Si llegamos hasta allí, es porque deseamos poder darle al otro la posibilidad que nos de un lugar , y en el caso que ese niño que uno querría para acercarse y acompañar no te elegió , fue el primer desencuentro con nuestro propio narcisismo. Ningún pasante aquí era imprescindible , todos eramos “aves de paso”, y el trabajo que nosotros comenzabamos con los niños, era el eslabón de una cadena que otro pasante tomaría para continuar construyendo.

Como hemos dicho la locura está autorizada y, como pude percibir el cambio en los niños es notable, con frecuencia, al cabo de unas semanas. Si me aceptan como soy, y hay espacio para mi deseo, entonces ya no hay porqué esconderse, porqué aislarse del mundo exterior. Lo relacional comienza.

Experiencias Clínicas

A continuación voy a relatar 2 casos clínicos de mi experiencia en la escuela de Bonneuil, pero antes quisiera, por un lado reflexionar sobre que es un caso clínico para el psicoanálisis y por otro lado poder repasar como son considerados los niños en Bonneuil.

En su acepción mas común, la expresión “un caso “designa, escribe Nasio (2001) para el practicante el interés particular que deposita en algunos de sus pacientes. Con gran frecuencia ese interés lo impulsa a compartir su experiencia con sus colegas (supervisión, grupos clínicos, etc.), pero a veces, tal interés da lugar a una observación escrita que constituye entonces lo que llamamos verdaderamente un *caso clínico*.

Mientras en medicina la idea de un caso remite a un sujeto anónimo representativo de una enfermedad, para el psicoanálisis, en cambio, un caso expresa la singularidad misma del ser que sufre y de la palabra que nos dirige.

Sucede además que el caso excede su rol de ilustración y de metáfora emblemática para llegar a ser en si mismo generador de conceptos. Esto es lo que Nasio llama "la función heurística de un caso ". La fecundidad demostrativa de un ejemplo clínico es a veces tan fructífera que podemos hacer proliferar nuevas hipótesis que enriquecen y consolidan la trama de la teoría.

Se escribe un caso, sostiene Nasio ante todo, por la necesidad irresistible de escribir para aligerar la intensidad de una escucha que se vuelve mirada. Luego agrega por deseo, el deseo de dar testimonio de la vivacidad de nuestra actividad analítica. Si bien los relatos que hare a continuación podrían discutirse como casos clínicos me interesa esta reflexión de Nasio sobre caso clínico, pues describe muy bien mi propósito al escribir esas historias: aligerar una mirada muy fuerte que me queda de esas dos experiencias, es decir poder contar la historia de estos niños a través de mi mirada.

Por otro lado es importante destacar que en Bonneuil, el niño no es considerado a partir de su patología, sino de lo que Francois Dolto llamaba "su genio propio", como recordaba Lito Benvenuti. Se partía de la locura en general, en su amplia gama-. Lo que yo creo más interesante es que antes de Manonni la gente quedaba marginada a partir de sus síntomas. Ya indicamos que en general el niño es el emergente de la patología familiar y que por eso ella hablaba de hacer estallar a las instituciones. Convencida de que era necesario hacer "estallar" las instituciones quita a Bonneuil el titulo de hospital y lo cambia por escuela experimental. Cuando se dice hospital se habla de un enfermo, cuando se habla de escuela se habla de un trayecto.

Romain

Conoci a Romain , cuando ingresé a la escuela de Bonneuil , es decir en mi primera etapa que duró un año. Comparti con él y otros niños, diferentes actividades de la institución. La experiencia que voy a contar refiere a un periodo posterior al segundo año de estancia en Bonneuil , en donde comienzo a vivir con un grupo de los niños de la escuela , en lo que ya hemos descripto en el capítulo anterior como los lugares de acogida. En este caso este lugar estaba habitado por Fatime, Jean, Marie , además de Romain,, Lito Benvenuti como coordinador y yo como pasante.

Romain: tiene 13 años, pero su contextura física hace que parezca mas pequeño, no tiene el desarrollo que tendría que tener un niño de esa edad. Tiene una hermana que es menor que él, sus padres pertenecen a un sector de la sociedad privilegiado, es decir de la alta sociedad francesa. Su origen es griego y para su padre él es su “Petit dieu Grec”, Romain es adorable y muy seductor, le apasiona todo lo relacionado con la mitología griega y egipcia y le encanta relatar historias inventadas por él. Tiene una relación muy afectuosa con Lito Benvenuti .

Una mañana de septiembre, Romain tuvo un difícil momento en la escuela. Cuando está muy nervioso comienza a romper lo primero que tiene a mano, eso es lo que había sucedido. Por otra parte, Lito sabia que a fines de noviembre a Romain lo debían operar del corazon porque su aorta no funcionaba bien,. Cuando Lito me lo contó, una semana antes a este episodio escolar ,fue una noticia que me conmovió mucho dado que por momentos a Romain se lo veía con un cuerpo muy frágil, aunque en otros momentos, cuando él quería tenía la fuerza de un tigre. Sus padres no querian decirle de la operación porque no sabian como hacerlo. No obstante como dice Dolto a los niños no hay que ocultarles nada porque ellos lo sienten, lo saben igual. Fue esa mañana, luego del episodio en la escuela, cuando Lito decide contarle a Romain lo de su operación, ya que conjeturó que el ocultamiento tenia que ver con esa conducta agresiva. La cólera de Romain de esa mañana de septiembre

se desencadenó de la siguiente forma : él dijo que si Julien, que es un niño muy inquieto y provocador, lo miraba fuerte, “él se podía morir”; fue en ese momento que empezó a romper todo. Mas tarde Lito lo fue a buscar y lo llevó a la casa, Romain se da un baño, escucha un poco de música y después es llevado a la escuela nuevamente para seguir con sus actividades. A la salida de la escuela, yo lo pasé a buscar para llevarlo a su actividad de escultura (*sculture*) y después fuimos todos juntos al cine a ver “*Entre les murs*”.

Luego del cine, cuando estábamos cenando, Lito le comienza a decir a Romain que no tiene que romper las cosas cuando está nervioso, porque cada vez que rompe algo, es a él mismo a quien se está haciendo daño, “Te estas rompiendo a vos.... Tienes que decir lo que te pasa, hablarlo”. Luego le dice:” si yo te digo esto, es por que acá estamos para cuidarte, no solo el cuerpo sino también tu espíritu para que estés bien con vos mismo.”

Mas tarde cuando lo acompaño a dormir (*coucher*) le digo que si tiene frio le puedo poner otra frazada (*cobertura*) y él me dice: “*Romina, je te vais dir une chose, toi me donne la force*” (tu me das la fuerza). Sinceramente no podía creer lo que me dijo y fue tal mi asombro que hasta creí que había entendido mal. Quizás era cierto o tal vez no, solo podía decir que era a mi a quien Romain le daba la fuerza para continuar en momentos difíciles . Con esta anécdota quiero manifestar lo importante que fue para ambos , luego de haber transitado ya un camino con los niños de Bonneuil y en donde cada día se vuelve a empezar porque no se ven mejorías ante su padecimiento , el poder escuchar de Romain que él sabía que yo estaba ahí, que me registraba, que no había sido en vano, haberme animado a pasar por una experiencia tan movilizante, en la cual nuestra propia “locura “ se pone en juego cada día . O sea que también podíamos ayudar, modificar algo en estos niños con tantos padecimientos, algo se podía hacer con las psicosis. Es una vez mas registrar con el cuerpo el efecto que tiene una palabra . Esto en cuanto a lo que tiene que ver con mi implicación con Bonneuil. Del lado de Romain

a partir de ese momento la relación cambio. Un ejemplo de ese cambio es el siguiente episodio., luego de haber realizado en su taller de escultura, de haber moldeado una arcilla con forma de corazón que en su interior contenía a otro mas pequeño, decide obsequiármelo el día anterior a su operación. Algo en su relación conmigo había cambiado, de ser un niño que solía espíarme en momentos de intimidad lo que había exigido una intervención ordenadora por parte de Lito, algo cambio de registro: yo podía ayudarlo , ser alguien que lo sostenía , como una frazada , como el lugar de acogimiento como el *lieux d'accueil*.

Considero muy significativo comentar como lo llamaba Lito a Romain , el decía : “*Mon petit Pesté*”, como contrapartida al modo en que el padre de Romain se dirigía a él: “*Mon petit Dieu Grec* “. Es inevitable relacionarlo con lo que Freud plantea con : “Su Majestad el Bebe”, lo que significa que todo bebé pasará- inexorablemente – por un estadio en el que será objeto de una especial investidura desde sus vínculos fundamentales, con unas características muy determinadas, que junto a una ambiente facilitador del desarrollo le permitirán sentirse como “ Su Majestad “. Un lugar que el propio Freud define como aquel en que “no debería tener existencia la enfermedad, la muerte, la renuncia al goce ni la restricción de la voluntad y ante la cual las leyes de la naturaleza y de la sociedad han de cesar. (1914;.88).En el mismo texto Freud aclara:

Su majestad el bebé tiene la misión de cumplir los sueños, los irrealizados deseos de su padre el varon será un gran hombre y un héroe en lugar del padre y la niña se casará con un príncipe como tardía recompensa para la madre (pag.88)

Y agrega:

Con particular nitidez se evidencia que el narcisismo de una persona despliega gran atención sobre aquellas que han desistido de la dimensión plena de su narcisismo propio y andan en requerimiento del amor del objeto; el atractivo del niño reside en buena parte en su narcisismo, en su complacencia consigo mismo.(1914;86).

Freud concluye diciendo: “El conmovedor amor parental, tan infantil en el fondo, no es otra cosa que la resurrección del narcisismo de los padres, que en su transformación en amor de objeto revela inequívoca su pristina naturaleza” (1914; 88)

Este modo particular de Lito de llamar a Romain , lo ubica en un lugar diferente al que le otorga su padre que intenta que su hijo sea todo aquello que él hubiese deseado ser. Sin embargo ese narcisismo paterno lo único que logró fue no darle un lugar propio , privándole la posibilidad de ser el mismo.

Shannon

A continuación voy a relatar mi experiencia con Shannon, una niña de la escuela de Bonneuil que llega a la misma luego de haber recorrido varias instituciones sin encontrar el sostén que ella necesitaba para que se pudiera soportar su locura .Shannon , tenía 12 años, todo el tiempo estaba sola en la escuela y tenía un alto grado de violencia: siempre que tenía la oportunidad, mordía o tiraba del cabello, acompañando estas conductas con un fuerte episodio de gritos .

Una tarde de septiembre en el jardín de la escuela, la directora de la institución, mientras Shanonn parecía jugar con una piedritas en el patio, me hace la propuesta de acompañarla una vez por semana. La propuesta me pareció interesante y sobre todo era una prueba para mí: poder trabajar con esta niña, que en varias oportunidades me había agredido. Por momentos yo tuve miedo a su cercanía, por eso considere que era una buena oportunidad , para ver si podíamos revertir nuestra relación.

Estuve acompañándola durante 3 meses , sin tener ninguna respuesta de su parte, su único interés eran las piedritas con las que parecía jugar en la tierra del jardín, yo le cantaba canciones en francés, le hablaba, permanecía en silencio y nada sucedía. Transcurridos varios meses, consideré que quizás sería mejor ceder mi lugar a otro pasante , con él tal vez Shannon se sentiría mejor ; de ese modo podría elegir ella

misma su acompañante. Ese día le comunico a la directora de la escuela mi decisión y esa misma tarde me encuentro con Shannon en el lugar de siempre. Le comento lo que había pensado , y que quizás sería mejor que ella eligiera sola que la acompañara otra persona, pero le digo que antes de irme me quería despedir con una canción, y que esta vez se la cantaré en español. Es así como comienzo a cantar la canción de Diego Torres “Color Esperanza”, que dice así : “Se que hay en tus ojos con solo mirar, que estas cansado de andar y de andar , girando siempre en el mismo lugar.” Luego de haberla cantado aproximadamente 4 veces, y ya en la ultima estrofa , Shannon levanta su cabeza me mira y acompaña el ritmo imitando mis palmas: algo nuevo se había producido. Desde ese momento en cada encuentro fue incorporando un gesto nuevo, movía su cuerpo al ritmo de la canción y hasta logró poder emitir sonidos, hasta poder decir las palabras “color- esperanza” .Luego de esta situación continuamos trabajando y escuchando como iba logrando en cada estrofa incorporar un movimiento hasta hacer la mimica de pintarse la cara.

Según el equipo de trabajo y tomando las palabras de Maud Mannoni, es posible que al escuchar una lengua diferente a la lengua materna, Shannon pudo hacer algo nuevo con lo que escuchaba, salir de ese silencio y posicionarse en un lugar distinto del que hasta ahora estaba manteniendo. Este es uno de los fundamentos por los cuales M.Mannoni, acepto y considero necesario poder recibir a pasantes extranjeros que hablaron una lengua diferente, para de este modo darles la posibilidad de que en esa “radio”, que estos niños siempre escuchan, comience a sonar “otra melodía”.

Considero pertinente en este caso poder definir que es el Fort- da del cual nos hablaba Freud:

Es pareja simbólica de exclamaciones elementales en alemán, *Fort Da* destacada por S. Freud en el juego de un niño de dieciocho meses, es retomada desde entonces no sólo para aclarar el más allá del principio de placer sino también el acceso al lenguaje con la dimensión de pérdida que este implica. Los psicoanalistas, especialmente Lacan, han considerado

al juego del «*fort-da*» un momento constitutivo de la historia del sujeto, sustantivando estas manifestaciones de lenguaje centrales en la observación de Freud (“Más allá del principio de placer”, 1920). La observación freudiana en sí misma es sucinta: un niño de dieciocho meses, uno de sus nietos, de un carácter excelente, tenía la costumbre de arrojar lejos de sí los pequeños objetos que le caían entre manos pronunciando el sonido prolongado” o-o-o-o”, que constituía un esbozo de la palabra *fort* («lejos» en alemán). Además, Freud observa un día en el mismo niño, un juego aparentemente más completo: teniendo en su mano la punta de un hilo de un carretel, el niño lo arrojaba de su cuna pronunciando el mismo” o-o-o-o”, luego lo volvía a traer hábilmente hacia él exclamando: «*Da*» («acá» en alemán). Freud remite con facilidad este juego a la situación en la que se encontraba el niño en esa época. Estando su madre ausente por largas horas, nunca se quejaba, pero muy probablemente sufría mucho por ello, tanto más cuanto que estaba muy ligado. El juego reproducía la desaparición y la reaparición de la madre. Más interesantes son las cuestiones y las hipótesis que siguen a este primer nivel de elaboración. Freud le da un lugar importante a la idea de que el niño, que ante el acontecimiento se encuentra en una actitud pasiva, asume en el juego un papel activo, haciéndose dueño de él. Mejor aún, se venga con él de la madre. Es como si le dijese «sí, sí, vete, no te necesito, yo mismo te echo». El punto esencial sin embargo está para Freud, en otro lado. ¿Está de acuerdo este juego de ocultamiento con la tesis por la cual la teoría psicoanalítica admite sin reservas que la evolución de los procesos psíquicos está regida por el principio de placer» o, dicho de otro modo, que toda actividad psíquica tiende a la sustitución de un estado penoso por otro agradable? No es este el caso aquí. Aun cuando el niño obtenga alegría del retorno del carretel, la predominancia de una forma de juego donde los objetos no son recuperados prueba que el acento debe ser puesto en la repetición de una separación, de una pérdida.

Desde el momento en que habla (y el niño de dieciocho meses ya dispone de lo esencial, de una pareja de fonemas en oposición), el sujeto renuncia al objeto, al juguete, y a la madre como primer objeto de deseo. Su satisfacción pasa por el lenguaje y se puede decir que su deseo se eleva a una potencia segunda, puesto que de ahí en adelante es su acción misma (hacer aparecer y desaparecer) la que constituye al objeto. Esta es la raíz de lo simbólico, donde la ausencia es evocada en la presencia, y la presencia, en la ausencia.

Volviendo a Shannon, yo tenía mucha presencia con ella ,había mucho *Da*. Mi comunicación de que me iba a ir permitió que se relanzara el juego simbólico de la ausencia el *Fort*, el afuera , y de este modo la relación.

Algunas observaciones finales.

Winnicott decía que hay que estar loco para compartir el mundo de los psicóticos. Se trataría entonces, para poder estar allí, de aceptar la parte de locura que uno tiene. Escribe: “el trayecto que uno tiene que efectuar con un niño en dificultad es, ante todo, un trayecto que uno tiene que efectuar consigo mismo (es decir con el niño que tiene adentro)” (1971)

La relación que uno tiene con el espacio y con los niños en Bonneuil deja manifiesta la cercanía con la locura. Ya que esta conciencia emerge, es natural dejar de lado el saber que uno suponía tener y abandonar una posición de control total de uno mismo y aceptar que uno no sabe. Este saber es retado permanentemente por las situaciones imprevistas que surgen en Bonneuil. ¿Cómo reaccionar ante la situación vivida cuando se encuentra a un niño que ha sido y es colocado socialmente en el lugar del niño loco? ¿Qué responder ante un gesto de violencia, de agresividad, de erotismo, siempre extremos? ¿Cómo adaptarse? No se responde solo desde la teoría, sino con palabras y gestos, con lenguaje proveniente de su propia historia personal, su propio drama personal, decía Mannoni.

Me parece que en Bonneuil se parte de una confianza en el otro, sea este otro un niño, un miembro del equipo, un padre o un rotante. Por otro

lado, me sorprendió el poco lugar dado a la medicación, el no sometimiento al discurso médico en cuanto a la supuesta "efectividad científicamente comprobada" de la medicalización de determinadas patologías y las "graves consecuencias" de no hacerlo. Bonneuil no se parece en nada a una institución de salud mental: no se habla de diagnósticos ni de patologías, no hay historias clínicas, nadie usa guardapolvo ni se identifica desde su profesión. No se le pregunta a quién llega por sus títulos.

El clima que se vive es el de un lugar habitable, común y corriente. Nadie está esperando las crisis o las agresiones de los niños, y me parece que el no esperarlos en ese lugar hace que respondan de otro modo.

Maud tenía una preferencia afectiva por los casos graves. Pero también una preocupación muy grande por casos que podríamos llamar de "fracaso escolar", producto de problemas ambientales tanto como de realidad psíquica, por eso la institución siempre mantuvo un tercio de niños escolarizables, con dificultades de neurosis graves y escolares, un tercio de autistas y casos graves, y un tercio de la llamada debilidad -que de debilidad no tiene nada, sino que es una posición del sujeto frente a la castración.

Esto además está fundamentado en su idea de no segregación. La apertura de Bonneuil al exterior, que los niños trabajen con artesanos, que se vinculen no sólo con la escuela, que el niño sea seguido por un psicoanalista fuera de la institución (como cualquier niño), todo esto va en la línea de la no segregación. Como escribimos anteriormente no se psicoanaliza en Bonneuil.

La intervención analítica en Bonneuil fue siempre una intervención que partía del análisis personal de cada miembro del equipo. Y poniendo siempre en duda ese saber, o sea que la intervención analítica en Bonneuil nunca fue hecha como interpretación. La intervención analítica no es pedagógica ni educativa. Más que una intervención analítica, es la intervención del psicoanálisis, o del proceso analítico que cada uno está

llevando. Maud siempre decía "hablen naturalmente" ("parlez nature"). Y tenía horror a que se pongan a hablar técnicamente con un niño. O clínicamente entre nosotros, salvo cuando el concepto técnico no puede ser otro que éste: Edipo, castración... hay conceptos técnicos que son inevitables en algún momento de la reflexión, pero jamás en fórmula de interpretación, o de "lo que vos me querés decir es que...". Lo que el otro quiere decir es lo que está diciendo. Maud jamás propició esas tendencias de reemplazarse al saber del otro.

¿Qué produce esto? Que los niños puedan circular del modo en que lo hacen. La garantía de todo esto es el encuadre que da la institución. Con las responsabilidades de cada uno. Incluso la del pasante, porque cuando entra a la institución inmediatamente forma parte del equipo, la única diferencia con el resto del equipo es que no tiene sueldo. Desde el punto de vista de la responsabilidad, del trabajo, de la formación, es el mismo rigor. ¿Qué importancia tiene esto para la institución? Simple. La institución no podría funcionar como funciona sin los pasantes. Los niños no podrían circular como lo hacen sin el número de rotantes que hay y sin los numerosos acompañamientos en el exterior que se realizan (paseos, opera, teatro, trabajo exterior, su análisis, vacaciones, etc.). Es decir que todas las posibilidades que se le dan a un niño de salir de la institución están sostenidas por ellos. El segundo punto es que el pasante pone en duda el trabajo del equipo. Simplemente porque pregunta, o sea, hace trabajar al equipo, la falta de rutina en Bonneuil es producto de esta circulación también. Y no vienen sólo estudiantes de la universidad, sino también de la escuela de educadores, vienen enfermeros, vienen extranjeros: belgas, brasileros, argentinos, griegos, italianos, chilenos, alemanes, suecos, japoneses... Mannoni les decía que les hablaran a los niños en su lengua. El efecto significativo que eso produce es fabuloso, y además le da recursos al niño para sintomatizar diferente. No es lo mismo decir "basta" que "*arrête*". Tiene otro efecto significativo, que va más allá de la palabra. Uno utiliza su lengua materna para decir lo que no puede decir en francés y el niño utiliza esa lengua extranjera que escucha para

poder escuchar algo que muy difícilmente pueda escuchar en su lengua. Es fundamentalmente lúdico, y todo lo lúdico es terapéutico por añadidura. La pregunta es cómo poder decir lo indecible, como jugar con las palabras. Eso produce movimientos inconscientes indescifrables. El bilingüismo es muy interesante como fenómeno. El trabajo con la lengua es formidablemente terapéutico. Pero volvamos a nosotros, los pasantes. La formación que el pasante hace en Bonneuil lo marca, queda marcado por un sistema de pensamiento, y eso se lo lleva consigo, a otras instituciones. Eso para Maud era fundamental.

En forma de síntesis decimos que en Bonneuil se trata de:

- No negar el valor del síntoma, con la voluntad de “apagarlo”. Al contrario, darle su lugar.
- No obturar la recepción del otro con un saber preconcebido.
- Ser capaz de recibir al otro.
- Crear la posibilidad de una identificación entre el joven y el adulto. Recordemos los inmensos pasos que dan los adolescentes de Bonneuil cuando van a trabajar unas horas a la semana. Se identifican con adultos en la vida real y vuelven con otra imagen del cuerpo.
- Finalmente, inducir espacios de creación, de juego y rescatar la dimensión imaginaria.

"Un lugar para vivir" no es solamente una nomenclatura. Maud inventó ese nombre luego de que pudo percibir que la vida en Bonneuil se hacía de esa manera. Fue el trabajo el que creó los significantes de Bonneuil, se fueron forjando a medida que se trabajaba. Por ejemplo el término "familia de acogida" surgió del trabajo, de cómo se fue desarrollando. Fue Maud la que creó no sólo ese sistema de trabajo sino ese significante. Los significantes que definen el trabajo de Bonneuil son "un lugar para vivir" y "escuela experimental".

Impacta la naturalidad con la que se vive en Bonneuil . Todo remite a la estructura de una familia: cosas que se hablan delante de los niños, cosas que no. No hay presupuestos acerca de lo que los niños son o no capaces de escuchar, de entender. Por el contrario, se les supone un deseo, un saber hacer y se les confía, se los deja hacer. Hay vidrios por todos lados, cuchillos comunes, ningún botiquín a la vista. Los adultos no buscan el síntoma, no trabajan sobre la enfermedad del niño sino sobre su salud y su bienestar. Repetimos no hay consultorios, guardapolvos ni historias clínicas. Es decir, no se hace ostentación de "emblemas médicos" sino todo lo contrario. Se trata de un lugar de vida, un lugar en el que advienen los gestos y las tareas cotidianas.

Maud Mannoni describió a la Escuela de Bonneuil como un "lugar de vida", ya que los niños encuentran allí un lugar en el que podían vivir verdaderamente, en el que pueden permitirse ser ellos mismos. Pero es también un lugar de vida porque existe la primacía de la pulsión de vida, y la pulsión de vida es también creación. El trabajo de la pulsión de vida, o trabajo de vida, no nos fue fácil a los que estuvimos allí, al contrario ,nos daba dolor de cabeza. Exigió sacrificio, dedicación y paciencia. Crear, experimentar, equivocarse, revisarse, repensar, equivocarse de nuevo, quemar todo y volver a comenzar.

Bonneuil es « un lugar para vivir », porque se trata de hacer vivir al deseo.

BIBLIOGRAFIA:

Mannoni, Maud (1965), La primera entrevista con el psicoanalista. Ed. Gedisa. Barcelona.

Mannoni, Maud (1964), El niño retardado y su madre. Ed. Paidós. Barcelona.

Mannoni, Maud (1967), El niño, su enfermedad y los otros. Ed. Nueva visión.

Mannoni, Maud (1973), La educación imposible. Ed. Siglo veintiuno.

Mannoni, Maud (1976), Un lugar para vivir. Ed. Critica.

Mannoni, Maud (1988), Lo que falta a la verdad para ser dicha. Ed. Nueva visión.

Freud, Sigmund (1914), Introducción al narcisismo, tomo VI. Ed. Biblioteca nueva.

Nasio, Juan David (2001), Los mas famosos casos de psicosis. Ed. Paidós.

Laurent, Eric (1991), Estabilizaciones en las psicosis. Ed. Manantial.

Vegh, Isidoro (1991), Acerca de un tratamiento posible en la psicosis en Matices del Psicoanálisis. Ed. Agalma. Bs.As.

Domb, Benjamin (1989.), Un tratamiento posible en algunos pacientes psicóticos en Cuaderno Sigmund Freud Numero 13. Ed. Nueva Vision:Bs.As.

Congreso de Psicosis infantil (1967). Ed. Nueva visión.

Lacan, Jacques (1966), Escritos I. Ed. Siglo veintiuno.

Lacan, Jacques (1966), Escritos II. Ed. Siglo veintiuno.

Lacan, Jacques (1969), Dos notas sobre el niño. Ed. Siglo veintiuno.