

## La importancia de la escritura para la producción, transmisión y articulación teórico-clínica del pensamiento en la formación de psicoanalistas de niños

Delia Boragnio\*

Gustavo Alejandro Cantú\*\*

### Resumen

En este trabajo se parte de una experiencia de transmisión en la formación de analistas de niños y adolescentes, para conceptualizar a partir de ella el lugar de la escritura como herramienta en dicha formación. El objetivo consiste en reflexionar acerca de la importancia de la escritura en la producción de pensamiento en psicoanálisis, su transmisión y sus articulaciones teórico-clínicas. El material consiste en escritos con el formato de crónica de las clases de supervisión, realizados por alumnos de la Carrera de Especialización en Psicoanálisis con Niños y Adolescentes del Colegio de Psicólogos de Morón. A partir de ellos se indaga: la escritura como instituyente del lugar del tercero y sus funciones de: remover obstáculos establecidos, crear un espacio transicional, pensar(se) con otros, producir sentidos desconocidos para quien escribe, posibilitar transformaciones en términos de identidad creativa.-la relación con los aprendizajes y formación de los analistas.-la implicación de los autores en este proceso. En un juego de espejos, entre un analista-cronista, otro analista-terapeuta, un grupo de analistas colegas, un docente supervisor y un profesional- lector, se articula una historia dentro de otra historia que está dentro de otra y se configura un espacio de creación compartida. La experiencia se conceptualiza como un trabajo entre fronteras psíquicas, que supone la exploración de lo extraño, una "revuelta", como pasar hacia atrás y volver para el futuro, y se pone en relieve la implicación subjetiva de los participantes en esa actividad de lector-escritor, en los procesos de formarse, enseñar y aprender.

Palabras clave: Lectura - Escritura - Experiencia - Subjetividad - Supervisión - Formación de analistas

### The importance of writing for production, transmission and theoretical-clinical articulation of the thinking in child psychoanalysts' training

#### Abstract

This work starts with an experience of transmission from the training of children and teenagers analysts, in order to conceptualize the place of writing as a tool for such training. The aim is to reflect about the importance of writing in the production of thinking in psychoanalysis, its transmission and theoretical-clinical articulation. The material consists of writings of supervision classes in the form of chronicle, made by students of the Specialization Degree in Psychoanalysis with Children and Adolescents at the Association of Psychologists of Morón. From this material, the following topics are addressed: -writing as a founder of the place of the third and its functions of: removing established obstacles, creating a transitional space, thinking with others, producing unknown meanings, enabling transformations in terms of creative identity.-relationship with learning and analysts training.-authors implications in this process. In a game of mirrors, between an analyst-chronicler, another analyst-therapist, a group of colleague analysts, a teacher supervisor and an external professional-reader, a story is articulated within other story, which is inside another one. Thus, a space of shared creation is configured. The experience is conceptualized as a work across psychical borders, which involves the exploration of the strange, a "revolt", as if taking a step backwards and then back to the future, highlighting the subjective implication of participants in that activity of reader-writer in the processes of training, teaching and learning.

Keywords: Reading - Writing - Experience - Subjectivity - Supervision - Analysts training.

---

### Introducción: El por qué de esta experiencia

¿Cómo se hace un analista de niños? ¿Cómo se forja? ¿Qué implica su formación?

Si es cierto que hacer hace ser, ¿qué debería hacer un psicoanalista?: ¿trabajar con niños y su familia? ¿estudiar toda la teoría posible? ¿supervisar? ¿analizarse?...

Si las prácticas producen una teoría que las explique y una subjetividad que las sostenga, nos preguntamos: ¿cómo instituir un campo novedoso que

necesita de otros términos cuando los anteriores no lo representan?, ¿cómo dar lugar a nuevos saberes que tengan la aptitud de producir un cambio subjetivo en los analistas de niños, implicados además inevitablemente en cierta práctica vincular?, ¿qué experiencias ponen a trabajar en actividad de pensamiento nuestras propias inconsistencias en este proceso?

Pensando en que cada idea formadora genera su modo de formación y en un analista que sea cualitativamente "uno otro" y no cuantitativamente

---

\* Colegio de Psicólogos de Morón. Buenos Aires. Argentina. E-mail: deliacristinab968@gmail.com

\*\* Universidad Nacional de Buenos Aires. Argentina. E-mail: gcantu@psi.uba.ar

“uno más”, habilitado para descubrir lo heterogéneo, con un posicionamiento subjetivo que tienda más a leer en qué juego entra que de dónde viene, nos interesa explorar y reflexionar acerca de los procesos de subjetivación en la lectura y escritura como una herramienta en esa formación.

Contamos con el material producido por analistas-alumnos en su Carrera de Especialización<sup>1</sup>.

Este material consiste en:

1. Crónicas-Comentarios realizados en forma escrita por distintos alumnos en cada clase, del modo más espontáneo posible e incluyendo la propia implicación subjetiva.
2. Cuestionarios al finalizar cada materia.
3. Trabajos Prácticos Teórico-Clínicos.

Con el propósito de reflexionar acerca de la importancia de la escritura en la producción de pensamiento en psicoanálisis, su transmisión y sus articulaciones teórico-clínicas, indagaremos en:

- a. La escritura como instituyente del lugar del tercero y sus funciones de: remover obstáculos establecidos, crear un espacio transicional, pensar(se) con otros, producir sentidos desconocidos para quien escribe, posibilitar transformaciones subjetivas en términos de identidad creativa.
- b. Relación con los aprendizajes y formación de los analistas.
- c. Implicación de los autores en este proceso.

#### *La escritura instituye el lugar del tercero*

*“La facilidad de escribir cartas debe haber traído al mundo una terrible perturbación de las almas, porque es una relación con fantasmas; y no sólo con el fantasma del destinatario, sino también con el propio”.*  
(Kafka, 2006, 149)

Era el último instante de la prehistoria. En la tarde inmemorial, un hombre trazó una incisión en una tablilla de barro. Con ese simple gesto, dio nacimiento a la escritura. Pero este anónimo hombre mesopotámico debió haber previsto que otro –o él mismo– podrían leer esa inscripción. De modo que nuestro primer escritor mítico fue precedido por un lector virtual<sup>2</sup>. Así, aunque la escritura precede temporalmente a la lectura (solo se puede leer lo que está escrito), ésta la antecede psíquicamente, puesto que para poder escribir es necesario anticipar un lector posible. El mismo acto que dio origen a la escritura generó retroactivamente el lugar del lector.

Generaciones de *escribas* (¿por qué será que el nombre que se les atribuyó no hace honor a la función de *lectores* implicada necesariamente en su tarea?) sucedieron a este primer escritor-lector. Aquellos que dominaban el arte de escribir y leer creían que los pájaros eran sagrados, puesto que sus patas dejaban en la arcilla marcas que se asemejaban a la escritura cuneiforme. Suponían que si lograban descifrar esos

signos, podrían saber lo que pensaban los dioses. En psicoanálisis estamos acostumbrados a pensar las formas no lineales de la temporalidad. El lector –en tanto función o lugar de tercero en la escritura– existe *antes* que el escritor. El escritor es un creador de signos, pero tales signos requieren implícitamente un lector que los interprete. El lector es quien define a un conjunto de marcas como escritura y no como simples huellas de pájaros. Así, paradójicamente, la lectura *produce* a la escritura y –por lo tanto– al escritor. Pero al mismo tiempo el escritor en el acto de escribir instituye un tercero –que es un otro o una parte de sí mismo– capaz de dar sentido a lo escrito.

Las nociones de tercero y terceridad en psicoanálisis han sido objeto de diversos abordajes que han derivado en una multitud de acepciones. Entre sus múltiples significados hacemos un recorte asociado a la escritura y más puntualmente en un proceso de transmisión<sup>4</sup>.

Un grupo de psicoanalistas modifica el orden de sillas escolarmente acomodadas para una clase: intentan armar un espacio más propicio al intercambio, un círculo... La organización, el lugar, la proximidad y/o distancia de los cuerpos son indicadores de cuestiones grupales y relacionales en los grupos de aprendizaje y en la clínica. Intercambian, conversan, intentan interpretar (leer) las marcas que fueron dejando sus pacientes en otro espacio. Psicoanalistas: lectores- escritores. Lectores de las “escrituras” de los pacientes. Escritores de nuevas marcas en sus procesos y en los propios.

Primer capítulo...¿compartiremos el material propio y el de los otros?

La tranquilidad de compartir..., es como el objeto transicional que se lleva después cada uno. Compartir ese espacio de experiencia entre lo que se ilusiona en relación con sus pacientes y el tope que nos pone la presencia de otros con su decir. Articular lo teórico y lo clínico, un paciente y muchos analistas. Cada cual tiene una aproximación particular. Abrir jugadas. Las diferentes formas de abordaje abren la mente.

El término “objeto transicional” (Winnicott, 1986) se utiliza para designar esa área intermedia de experiencia entre el pulgar y el oído. Es lo que vemos de ese viaje de progreso hacia la experiencia. En este trabajo lo tomamos como ese objeto que permite hacer un pasaje desde lo subjetivo puro de la creatividad primaria, hasta una cierta capacidad para aceptar diferencias y semejanzas, paralelo a lo que sucede en los niños según Winnicott: un pasaje entre la ausencia primaria de toda conciencia de obligación y el reconocimiento de esta última.

Las diferentes puntuaciones que los participantes hacen de una misma frase, una misma secuencia o situación clínica, marcan diferencias, instituyen lecturas plurales de un mismo texto.

- “Por protección, a los residentes nos hacían atender niños”
- “Por protección a los residentes, nos hacían atender niños”.
- “Ese primer choque con la realidad me reventó

la cabeza contra el bagaje que tenía”.-

La confianza genera la posibilidad de hablar casos y teoría, es necesario para no encerrarse en los propios puntos ciegos, para no convalidar los propios argumentos. Estancados o avanzando... La repetición de la misma pregunta, cuando no se puede preguntar otra cosa, por algo retorna: catarsis propia que permite abrir el juego; es como un precursor. Construir una forma de pensar presupone deconstruirla, y buscar la pauta que conecta.

Termina el encuentro. Segundo capítulo. ¿Escribir?, ¿para quién?, porque no se escribe para sí mismo y aunque para hacerlo se requiere de otro que ya no esté dotado de presencia, que está ausente y hasta podemos no saber quién es..., se anticipa como un encuentro posible, como una lectura posible.

Se escribe en principio, como un acto de comunicación, para los lectores que no existen aún, que se quieren construir, formar. Se sostiene en una promesa con un tiempo en suspenso.

Se lee siempre mal, toda lectura es creativa, toda escritura es excedida, rebasada por la lectura, leer creativamente mal es contraer una deuda con lo leído que solo se salda escribiendo más.

Con el discurso escrito -a diferencia del oral-, la intención del autor y el sentido de lo escrito dejan de coincidir. Esta disociación entre la intención consciente del autor y el sentido verbal de lo escrito está posibilitada por la inscripción, que supone la *autonomía semántica* (Ricoeur, 2006) de lo escrito. Por eso la escritura es -como lo decía Freud (1930)- el lenguaje del ausente: el lugar del tercero como ausente inaugura la posibilidad de inscripción.

Entonces, ¿para qué escribe un analista? ¿Para pensar? ¿Para pensarse desde un lugar diferente que incluye a un tercero? ¿Para producir algo que no estaba? ¿Para leer de otro modo lo ya escrito por el paciente? ¿Para dialogar con sus pares en ausencia? ¿Para construir marcas de un proceso? ¿Para sorprenderse a sí mismo con lo nuevo que se produce al escribir?

Intentaremos algunas respuestas...

### *La escritura remueve obstáculos establecidos*

Cada sistema de educación genera sus propias deformaciones, sus rigideces. Por lo general venimos a instalarnos en ese proceso como analistas de niños luego de hacer un recorrido individual y con adultos. Esto conlleva un aplanamiento solipsista y un deslizamiento a la consideración de un mundo infantil inferido desde esa adultez.

“Formado” es también “instituido como sujeto” y para producir un texto hay que cuestionarse entero. Se trata entonces de una *experiencia* que cuestiona al sujeto en su constitución misma. La experiencia implica el trabajo entre fronteras, supone la exploración de lo extraño, una *revuelta* (Kristeva, 1998, 2001) como pasar hacia atrás y volver para el futuro.

Escribe una colega-alumna acerca del trabajo de supervisión y escritura... “se trabajó con reflexiones sobre nuestros sentimientos suscitados en la movilización transferencial, en la interferencia...lo que

podemos ver allí *in situ* vale más que mil textos, lo que podemos escribir acerca de eso es sorprendente...”.

La interpretación es una revuelta y supone no confiar en la apariencia imaginaria de las palabras y el sentido: supone ir más lejos, a otra parte y a otro tiempo. Derrida (1998) sostiene que el *acontecimiento* es otro nombre para la experiencia misma que es siempre la experiencia del otro en tanto singularidad absoluta. El acontecimiento es -por definición- lo inesperado, lo que no se deja reducir a las previsiones ni modelar por las nominaciones. Por eso el colega se sorprende de lo que puede escribir(se), porque la escritura no es simplemente reproducción de lo ya dicho o pensado, sino acontecimiento, creación de algo nuevo, cuestionamiento y diferencia de los clisés teóricos instituidos, para pensar en la singularidad de los sujetos.

### *La escritura crea un espacio transicional*

De ese modo, podemos pensar, la escritura permite al analista la creación de un espacio transicional que está a la vez dentro y fuera de la relación dual con el niño. En este espacio se hace posible el pensamiento clínico.

Entendiendo el espacio clínico como un espacio potencialmente transicional, podemos considerar además que el terapeuta queda implicado en el proceso clínico en tanto éste se desarrolla en una interfase entre lo intrapsíquico y lo intersubjetivo. El terapeuta entonces no es un observador neutral sino un sujeto singular activamente productor de sentidos. De ese modo, el *pensamiento clínico* -lo mismo que todas las formas de pensamiento- tiene necesidad del afecto para animarse, y sin embargo al mismo tiempo debe mantener a raya el afecto para no dejarse desbordar. En esta paradoja se sostiene nuestra tarea. Porque sin implicación subjetiva, la tarea clínica no es posible. Pero el investimento y el compromiso del analista corren el riesgo de anegarse en la dualidad con el paciente si no hay mediación de la terceridad, representada por su encuadre interno (Green, 2012).

Escriben los colegas-alumnos:

“adquirir confianza en uno mismo, involucrarse con el material teórico y la clínica habilitando otros espacios de supervisión”.

“en sus estilos de levantar la letra oral a puño, la letra escrita luego, conservan sus improntas personales”.

“la crónica fija, establece un corte diacrónico, una posibilidad de no-pérdida, de volver una y otra vez a la re lectura, encontrar en ellas lo que perdí 'en vivo y en directo' y estar allí 'en vivo y en directo' pero con la pincelada de otro que también estuvo allí”.

“no me lo contó nadie, sino alguien”

“es un recorte de un haber estado allí cuando sucedió, repetir la lectura y revivir un momento de trabajo en fresco y recordar esas escenas..., sin que sea traumático, será posible?”.

Estas afirmaciones nos sitúan en relación con la posición del sujeto en la producción de conocimientos, en la lectura de la realidad, en la relación activa con el

otro, sea éste el paciente que consulta o el colega con quien comparte. Las improntas subjetivas no son solamente inevitables sino también deseables y necesarias para nuestro trabajo. Lejos del ideal de la objetividad racionalista-positivista, nuestro trabajo requiere de una racionalidad diferente. Así, el desafío para la formación profesional consiste en promover ese tipo particular de racionalidad que emerge de la experiencia clínica y es a la vez su condición de posibilidad, favorecer los trabajos psíquicos que llevan a la constitución de ese encuadre interno capaz de sostener la investidura y la reflexión sobre la propia práctica y garantizar la apertura a la singularidad del otro, a su alteridad radical.

Al lanzar el carretel *fort*, el niño inaugura un espacio *allí* distinto de un *aquí* que antes no existía. Al leer, el sujeto origina un tiempo pasado y un tiempo futuro distintos de un presente que se abren a partir de ese movimiento fundante. Al escribir, el analista dialoga con sus pares analistas, instituye su propio lugar de analista reflexionando con otros presentes y ausentes sobre su propia práctica que se convierte en análisis a partir de ese movimiento de revuelta.

#### *La escritura permite pensar(se) con otros*

En ese marco, la formación teórica no constituye un a priori a partir del cual la práctica se desarrolle como una aplicación secundaria, sino como un sistema conceptual que permite visitar la propia praxis para enriquecerla, plantear nuevos interrogantes, y ampliar el campo disciplinar en un movimiento recursivo. Ese es el desafío que nos planteamos.

Cuando Descartes (1980) dice "Pienso, luego existo", postula un yo que piensa y lo supone como un sistema cerrado. Pero la reflexión, el pensamiento, la experiencia, son un sistema abierto. No pienso solo: el pensamiento es siempre intertextual. Pienso con (junto a y por medio de) lo que otros pensaron, pienso con citas ya olvidadas que -como quería Borges de sus cuentos (en una bellísima metáfora de sistema abierto)- "siguen ramificándose en la hospitalaria imaginación de quienes ahora lo cierran" (Borges, 1997, 182).

El pensamiento clínico se da en ese espacio de ramificaciones, en ese espacio transicional de lecturas-escrituras.

Así, una colega-alumna escribe: "...la relectura de los comentarios permite pensar sobre el efecto que produce la palabra dicha por uno sobre la palabra escrita por otros y en el después, el efecto de eso escrito y leído sobre lo nuevo por decir..."

"...la diversidad de estilos es fascinante y pensar que hay tantas modalidades como personas que hacen una crónica, pone en evidencia que los automatismos son no solo improbables sino imposibles..."

Un analista no se forma solo. Se forma en ese espacio de intercambio con otros, del cual la escritura es parte constitutiva. Por eso no existe la formación "del

analista", sino la formación "de analistas"; para pensar, reflexionar, reconocer la ajenidad, para que se constituya un espacio posible de revuelta, es necesario el lugar y la palabra del otro.

*La escritura produce sentidos desconocidos para quien escribe*

*"¿Por qué escribo esto? No tengo ideas claras, ni siquiera tengo ideas. Hay jirones, impulsos, bloques, y todo busca una forma, entonces entra en juego el ritmo y yo escribo dentro de ese ritmo, escribo por él, movido por él y no por eso que llaman el pensamiento... (...) escribir es dibujar mi mandala y a la vez recorrerlo, inventar la purificación purificándose; tarea de pobre chamán blanco con calzoncillos de nylon"*  
(Cortázar, 1983: 458)

Cortázar nos muestra con genialidad que la escritura no es simple codificación de un mensaje. Que el que escribe no sabe del todo lo que escribe. Que algo se produce al escribir que no es la mera reproducción de lo ya sabido o ya pensado. Que la escritura es *producción*. Lo escrito rompe amarras con la intención consciente del autor. El sentido original está perdido para siempre, incluso para el que escribe. Pero en tanto perdido, posibilita múltiples lecturas. El derecho del lector y el derecho del texto -dice Ricoeur (2006)- convergen en una lucha que genera la dinámica total de la *interpretación*.

Podemos preguntarnos: ¿Qué impulso, qué "ritmo" es el que mueve a un analista a escribir? ¿Quién escribe? ¿Qué es lo que ilumina esa "materia confusa" inicial? ¿Por qué necesitamos escribir? ¿Qué "conjuros chamánicos" efectiviza el analista en la escritura?

Las teorías tradicionales acerca de la escritura la asimilan a una actividad representativa. Habría ideas claras, pensamientos formados, que el sujeto representaría por escrito. La función de la escritura tendría por objeto ser signo de un pensamiento existente con anterioridad.

Pero, podemos preguntarnos: ¿Cómo es posible escribir si el ser humano se define esencialmente por la existencia del inconsciente? ¿Cómo adjudicar a la escritura únicamente una función representativo-comunicacional si nuestros actos están determinados por motivos que ignoramos? ¿No será que en la escritura no se trata de la re-producción de algo ya existente sino de la producción de algo que no estaba?

#### *¿Subjetividad en términos de identidad narrativa?*

La inteligencia creativa surge de la imaginación creadora. El sentido de un relato surge de la intersección del mundo del texto con el mundo del lector, sobre el acto de leer descansa la capacidad del relato de transformar la experiencia del lector.

Para Müller (2011), el material clínico tiene estructura de ficción. Desde una postura empirista ingenua, podría suponerse que ese material es

simplemente la transcripción de lo acontecido en las entrevistas o sesiones con el paciente o su familia. Esto supone una concepción del relato y de la escritura como copia o transcripción de una supuesta realidad exterior objetiva. Pero desde una postura psicoanalítica compleja, el relato de una sesión es un relato autobiográfico del analista. El terapeuta en atención flotante pone en funcionamiento una modalidad particular de circulación de los investmentos y de las representaciones, que no se reduce a los aspectos lógicos y objetivos de lo acontecido y dicho en la sesión, sino que incluye las resonancias subjetivas e inconscientes y toda la gama de producciones psíquicas del analista.

De ese modo se incluye no solo como autor del relato de la sesión, sino también como narrador, aprendiendo a convertirse sin quererlo en el narrador de su propia historia, entre otras cosas también contando las historias de los otros y las que se cuentan de otros.

En los encuentros de las clases, el mantenimiento del nivel simbólico propio de una alianza de aprendizaje, es condición para permitir el despliegue dramático de esos relatos.

Entramados en el entrecruzamiento de historias pasadas y presentes, propias y ajenas, las condiciones de producción de subjetividad se van transformando

¿Tenemos que limitarnos a reproducir y/o desplegar lo ya dado?, ¿Acatar complacientes el saber convencional o renovar el diálogo con otras modalidades de saber? La presencia de otros perturba la posibilidad de clausurar los propios argumentos y el *por qué* deviene en *para qué*.

En el estar vinculados se conforma un campo de gestación de efecto multiplicador en las singularidades, diferente de ser duplicado de...o participar en un conjunto con..., deseo de pertenencia, deseo de saber, espacio preferencial para la experiencia de aprendizaje y formación.

## Conclusión

### *Saber aprender y aprender a saber*

Un analista (llamémosle cronista o comentarista) relata (como Sherezade en *Las mil y una noches*) una historia en la cual otro analista (llamémosle terapeuta) relata su experiencia con el paciente y su familia frente a un grupo de analistas (llamémosle colegas) coordinados por una docente (llamémosle supervisor), y ese docente-supervisor intercambia y escribe acerca de ese material con otro profesional (llamémosle lector) que no tiene contacto directo con los otros protagonistas. En un juego de espejos, hay una historia dentro de otra historia que está dentro de otra historia.

En la espiral que se va armando entre lo que “se dice” en esas clases, “lo que se escribe” acerca de lo que se dijo, “lo que se lee” y lo que ambos producen y escriben..., ¿qué lugar van creando?, ¿el de traductor?, sabiendo que las traducciones siempre son fallidas, ¿el de autor, ubicados en “el entre” y no en un punto exterior del campo fenoménico? Con otros y a través de otros se configura un espacio de creación compartida.

Como autores sabemos que inevitablemente se producirá un modo de existencia y circulación dentro del colectivo, y eso no es sin consecuencias en nuestra subjetividad, pero desconocemos cuales serán esos afectos y efectos para adelante, lo veremos en el transcurrir.

En narratología se distingue claramente entre estas dos categorías enunciativas: el narrador es quien narra el relato, mientras que el autor es una realidad extratextual a quien se atribuye la responsabilidad de la enunciación. El narrador no es el sujeto psíquico sino la instancia textual productora del relato, en función de esto hay dos tipos: un narrador que cuenta una historia sin ser personaje y otro que está presente como tal. Esto implica que el analista en tanto narrador puede incluirse o no en el relato<sup>5</sup>.

Otra distinción se refiere a la perspectiva desde la cual el narrador relata la historia. La perspectiva (o punto de vista) corresponde a la focalización del relato. Genette (1982, 1993) distingue una focalización de grado cero, una focalización interna y una focalización externa. La *focalización de grado cero* corresponde al tradicional narrador omnisciente. La *focalización interna* hace que el lector y el personaje compartan conocimientos y sentimientos: se trata de una visión desde el personaje. La *focalización externa* utiliza una visión desde fuera del personaje, que es visto desde su aspecto exterior, sin penetrar en su mundo interno y sin esfuerzo alguno de explicación.

La perspectiva tiene relación por lo tanto con el acceso directo a la subjetividad de los personajes: el discurso ficcional da acceso a la subjetividad del otro en tanto ese otro es un ser ficticio cuya interioridad es creada por el autor. Hay narradores analistas omniscientes, que saben (mejor dicho: creen saber, o mejor dicho aún: narran como si supieran) todo del paciente, de la sesión, del tratamiento y de la teoría. Los relatos con focalización interna permiten en cambio que el analista comparta su experiencia con el paciente, las ideas que nacen en la atención flotante, las impresiones y sensaciones contratransferenciales, las dudas, los interrogantes y las contradicciones a las que se enfrenta.

En la situación clínica en tanto sistema abierto, el paciente y el analista no son entidades independientes (como en la física clásica) que secundariamente interactuarían, sino que producen efectos constitutivos en el “entre” ambos. Entonces no se trataría de des-ocultar fenómenos ya existentes y relegados en una segunda consciencia que se expresarían en diversas manifestaciones (juegos, gráficos, síntomas, discurso, escritura) sino de asistir a la producción de creaciones de sentido nuevas a partir de procesos sustitutivos.

En las clases, la presencia de los otros posibilita el despliegue de una producción vincular en exceso, generadora de tramas que descifran, reeditan, e inventan significaciones promovedoras de cambios que habilitan nuevas inscripciones en el psiquismo.

Coexiste la creación *entre*, que ya no es *con o de*; los modos de esta vincularidad enmarcan y hacen marca en el proceso propio de formarse y aprender.

Educar no es solo transmitir lo que el maestro sabe, sino configurar un espacio donde el alumno se sienta acogido hospitalariamente, un espacio donde aprenda a establecer su propia relación con lo transmitido, generando sus dudas e interrogantes.

En la experiencia de formación, enseñar es más difícil que aprender porque significa dejar aprender al otro, encontrarse con lo nuevo, lo desconocido, lo imprevisible.

La palabra es una presencia viva, el alumno podrá encontrar su voz, crear sus propias palabras, contar su propia historia, si el mismo maestro "deja de hablar" y propicia el encuentro, que como tal rompe el solipsismo de todo pensar autoritario.

"...de ahí que cuando la relación entre maestro y aprendices es la verdadera, nunca entra en juego la autoridad del sabihondo, ni la influencia autoritaria de

quien cumple una misión..." (Heidegger: 1972, 20-21).

¿Y en el "entre nosotros" (los autores)?..., ¿qué se generó? Partimos de una cierta semejanza necesaria para poder construir el encuentro, trabajamos con lo ajeno propio y del otro, armamos un cuento que se va transfiriendo en las sucesivas narraciones a través de los cuales nos vamos implicando subjetivamente. Y llegamos a escribir... ¿Será entonces que la mejor escritura compartida es la que suplementa, la que agrega un plus de trabajo vincular, la que lleva entonces a la posibilidad de poder crear?

Para ese "entre nosotros" transcribimos a Barthes "...es como si me hubiera perdido y alguien viniera a darme noticias de mí mismo...de tanto en tanto un encuentro nos traduce, nos da noticias nuestras también..." (Barthes, 1993:60)

## Notas

1. Carrera de Especialización en Psicoanálisis con Niños y Adolescentes del Colegio de Psicólogos de Morón. Materias: Supervisión I, Trabajo con la Familia.
2. Eco (1999) lo denomina "Lector Modelo" en tanto estrategia discursiva prevista por el texto.
3. Manguel (1999) supone que la posibilidad de leer hacía que estos funcionarios fueran tan poderosos -dada su capacidad de interpretar y dotar de sentido a la información que por ejemplo recibía el rey- que no podían presumir de semejante poder político.
4. "Tercero" y "terceridad" aluden a lo que introduce la separación y al mismo tiempo conecta, lo que permite la apertura y la distancia óptima, y la salida de la relación en espejo. Se trata de aquello que crea un nexo entre dos interlocutores, aquello que pone en perspectiva, que permite avanzar, que introduce lo simbólico, aquello que representa la Ley. Funcionalmente el tercero se define por su posición "entre" un sujeto dado y aquello que, bajo cualquier forma le es confrontado, este término segundo, puede ser una persona, así como una situación. El concepto de tercero ha sido usado para referirse a la profesión, la comunidad, la teoría con la que uno trabaja, "cualquier cosa presente en la mente que crea otro punto de referencia fuera de la diada." (Benjamin J. 2004). En la simbolización, se reúnen dos partes de una unidad quebrada y el resultado final puede considerarse no solo como la reconstrucción de la unidad perdida sino también como la creación de un tercer elemento que es diferente de las otras partes escindidas" (Green A. 2004)
5. Puede hablarse de una relación triangular entre autor, personaje y narrador. La autobiografía canónica se define por la equivalencia autor = personaje = narrador (A=P=N). En esta relación triangular, la disociación de personaje y narrador (N ≠ P) en la ficción define el régimen heterodiegético, mientras que su identidad (N=P) define el régimen homodiegético. La disociación de autor y personaje (A ≠ P) define el régimen de la autobiografía ficcional (Ej. Memorias de Adriano, de Yourcenar) o factual, mientras que su identidad define la autobiografía (A=P). La identidad rigurosa entre narrador y autor (A=N) define el relato factual ya que de ese modo el autor asume la plena responsabilidad de los enunciados y no concede autonomía a narrador alguno. A la inversa, su disociación (A ≠ N) define la ficción es decir un tipo de relato cuyo autor no asume la veracidad de los enunciados.

## Referencias

- Barthes, R. (1993). *Fragmentos de un discurso amoroso*, Siglo XXI Editores.
- Benjamin, J. (2004). Beyond doer and done to: an intersubjective view of thirdness *Psychoanalytical Quarterly*, nº 73.
- Borges, J.L. (1997). *El libro de arena*. Buenos Aires: Alianza.
- Cortázar, J. (1983). *Rayuela*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Derrida, J. (1998). *Ecografías de la televisión*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Descartes, R. (1980). *Meditaciones metafísicas*. Buenos Aires: Hyspamérica Ediciones. Original publicado en 1649.
- Freud, S. (1930). *El malestar en la cultura*. En Strachey, J (comp.): Sigmund Freud. Obras completas. Buenos Aires: Amorrortu. Tomo XXI.
- Kafka, F. (2006). *Cartas a Milena*. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana. Original publicado en 1920.
- Kristeva, J. (1998). *Sentido y sinsentido de la revuelta*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. París: Le Seuil.
- Green A. (2004). Thirdness and psychoanalytical Concepts, *Psychoanalytical Quarterly*, 73.
- Green, A. (2012). El encuadre psicoanalítico: su interiorización en el analista y su aplicación en la práctica. *Revista de Psicoanálisis*. Asociación Psicoanalítica Argentina. Tomo LXIX, Nro. 1, Marzo 2012. Pp. 1-24.
- Heidegger, M. (1964). *Qué significa pensar*, Bs As, Nova
- Ricoeur, P. (2006). *La vida: un relato en busca de un narrador*. Agora Philosophica -Revista de Filosofía de Mar del Plata. Vol 25. Nro 2. Febrero 2006. Pp 9-22.

Fecha de recepción: 22/11/2014

Fecha de aceptación: 16/02/2016