

CONSIDERACIONES SOBRE EL GRUPO DE
REFLEXIÓN COMO DISPOSITIVO DENTRO
DEL MARCO ESCOLAR



TESIS DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

WERTMILLER SOFÍA

L.U: 34866709-0

TUTORA DE TESIS: Dra. Szapiro, Liliana

AÑO 2017

ÍNDICE

1.	Introducción.....	2
2.	Marco teórico.....	3
3.	Estado del arte.....	4
4.	Objetivos.....	6
5.	Metodología.....	6
6.	Desarrollo.....	7
6.1	La adolescencia como fenómeno complejo.....	7
6.2	¿De qué Otro hablamos?.....	8
6.3	La escuela como proyecto político de la modernidad.....	12
6.4	La escuela ¿Para quién?.....	12
6.5	Variantes de la escuela media.....	13
6.6	El grupo de reflexión en la escuela: “La asamblea”.....	14
6.7	¿Existe un lugar para la diferencia?.....	16

6.8	Hacia el camino de las singularidades.....	17
7.	Dos viñetas extraídas del grupo de reflexión.....	20
7.1	Las palabras como estigmas.....	20
7.2	¿Qué otro me escucha?.....	22
8.	Conclusión.....	24
9.	Bibliografía.....	25

INTRODUCCIÓN

Como el título de esta tesis lo anuncia, se abordarán algunas consideraciones á sobre el grupo de reflexión como dispositivo de intervención dentro del marco escolar. La elección del tema surge a partir del recorrido realizado en la práctica profesional *“Intervenciones Psicoanalíticas con Jóvenes en Situación de Vulnerabilidad”* de la Universidad de Buenos Aires.

Con el propósito de realizar una articulación teórico-práctica se recortarán una serie de viñetas extraídas de algunos encuentros de un grupo de reflexión llevado a cabo en una escuela media con orientación ocupacional dependiente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA). Uno de los objetivos principales de este tipo de escuela radica en que los alumnos obtengan un título intermedio (técnico en cocina o técnico en fotografía) cursando el primer año de bachiller en un periodo de tres años. De esta forma, se construye un espacio que posibilita a los jóvenes un tiempo diferente para el aprendizaje de los conceptos y contenidos

escolares. Finalizado estos tres años ellos pueden reinsertarse en el sistema educativo formal y continuar sus estudios.

Para abordar esta articulación se partirá de la conceptualización de la adolescencia como fenómeno complejo (individual, familiar y social) que se enmarca en un tiempo histórico-social determinado: el capitalismo tardío; teniendo esto diversas repercusiones en la producción de subjetividades. *"Como sujeto, sujetado a una estructura que lo determina, sujeto de lo inconsciente y de la palabra, podemos sostener que el sujeto del psicoanálisis está atravesado por la ideología del contexto socio-político-económico-cultural en el cual se encuentra inserto, y esto no es sin consecuencias"* (Barrionuevo, 2012, 30)

En esta línea se pensarán en los efectos subjetivos que produce la lábil inscripción en el Otro (Szapiro, 2013) a miras de conceptualizar la relevancia del grupo de reflexión como dispositivo de intervención dentro de una escuela, pudiendo de esta forma pensar la aplicación del psicoanálisis en espacios no tradicionales.

MARCO TEÓRICO

La siguiente tesis será desarrollada tomando fundamentalmente los aportes de la teoría psicoanalítica lacaniana, la psicología comunitaria y la sociología.

Dado que se centrará en viñetas extraídas de un grupo de reflexión que tiene lugar dentro del marco escolar, se tomarán los aportes de la Psicología Educacional, en particular de los autores Pineau (2001), Varela y Álvarez Uría (1991), con el fin de enmarcar a la escuela dentro del proyecto político de la modernidad. Al mismo tiempo se trabajará sobre las variaciones que sufrió el concepto de infancia a lo largo del tiempo y cuál es el que prima actualmente. Siguiendo la misma línea, se reflexionará sobre la conceptualización de la adolescencia como un fenómeno complejo enmarcado siempre dentro de un contexto histórico-social determinado, posibilitándonos pensar la existencia de

diferentes *adolescencias*. Para ello se tomarán los aportes de Barrionuevo (2012, 2013) y Lacan (1972).

Por otro lado, se tomarán algunos aportes de la teoría psicoanalítica con el objetivo de puntualizar la importancia que tiene la inscripción en el del Otro en el registro simbólico y con qué efectos nos encontramos cuando esta inscripción se realiza lábilmente. Para ello se tomarán principalmente los aportes de Lacan (1972; 1992) y Szapiro (2013; 2014).

Finalmente, para pensar una posible intervención dentro del marco escolar, se conceptualizará al grupo de reflexión como un dispositivo a partir de los aportes de Deleuze (1990). Desde esta perspectiva, se desarrollará el lugar que ocupa el grupo de reflexión como mecanismo de intervención y sus posibles efectos en los alumnos que asisten a la escuela media con orientación ocupacional. Es en esta línea que también creemos pertinente tomar los aportes de Salomone (2006) para diferenciar el sujeto responsable para el psicoanálisis del sujeto responsable para el derecho, con el fin de puntualizar a que nos referimos cuando hablamos de que el sujeto debe ser responsabilizarse de su decir, de sus acciones y su propio deseo. El grupo de reflexión dentro del marco escolar se presenta como un espacio que puede posibilitar la apertura a un proceso de responsabilización, conformándose como un lugar donde los alumnos pueden desplegar su propia palabra, permitiendo que se reconozcan como sujetos de pleno derecho, haciéndose valer, pudiendo ampliar sus redes sociales y pensándose dentro de un proyecto vital propio.

ESTADO DEL ARTE

Como ya se mencionó, se tomarán los aportes de Barrionuevo (2012) y Lacan (1972) para conceptualizar la adolescencia desde una perspectiva psicoanalítica enmarcada en un momento socio-histórico determinado como es el capitalismo tardío: caracterizado principalmente por ser un momento de caída de la metáfora paterna y de desvalorización de la palabra, predominando la

sobrevaloración de la imagen y la inmediatez propia de la globalización. Actualmente asistimos a la declinación de la función paterna, a aquella función que ordena y orienta al sujeto. La figura del padre, en tanto función simbólica, ya no aparece como reguladora del goce en exceso como en la época freudiana, por el contrario nos encontramos en una época que nos dice “*debes gozar*”. Ante esto, al no aparecer límites marcados el sujeto puede quedar desorientado.

Schejerman y otros (2012) realizaron una investigación sobre la importancia que cumple ese otro de los primeros cuidados en los bebés y niños y que sucede cuando los jóvenes son separados de su familia por una orden judicial, produciéndose a raíz de ello una privación y una discontinuidad en esas figuras adultas de amparo. Sostienen que muchos de estos niños pueden parecer indiferentes o con una posición hostil hacia los otros a modo defensivo por temor a establecer un vínculo afectivo con alguien y volver a perderlo. En esta línea sostienen que la presencia de un otro estable que trabaje con ellos en los hogares puede cumplir un rol fundamental al momento de re-elaborar las vivencias traumáticas de abandono.

Si bien el dispositivo de grupo de reflexión y el rol del tutor en la escuela no es el mismo que el que plantean en dicha investigación, podemos pensar que la discontinuidad de ciertos vínculos, sobre todo aquellos vinculados a los primeros cuidados del niño, tienen sus efectos para el sujeto y que al momento de aparecer un otro estable, que está allí para escuchar al niño, puede producir efectos que permitan re-elaborar vivencias traumáticas.

Asimismo, para el desarrollo de esta tesis se tendrán en cuenta los aportes de dos proyectos de Ubanex llevados a cabo por la Dra. Szapiro Lilliana: *"Intervenciones con jóvenes en situación de vulnerabilidad. Promoción de la dignidad de los sujetos y prevención de la violencia"* (Ubanex 2012) y *"Nuevas intervenciones con jóvenes en situación de vulnerabilidad. Prevención de actos transgresivos"* (Ubanex 2013). Ambos proyectos fueron realizados en el marco de la Fundación Asistir y el trabajo realizado con los alumnos que asistían a una

escuela media con orientación ocupacional dependiente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA).

A partir de lo desarrollado en dichos proyectos se puede concluir que los alumnos que asisten a dicho establecimiento se encuentran en una situación de gran vulnerabilidad desde el punto de vista psíquico.

Szapiro (2014) sostiene que los alumnos que concurren a este tipo de escuelas tienen la particularidad de haber sido segregados por los distintos dispositivos educativos, los cuales consideran su goce como un goce “subdesarrollado”, estigmatizándolos como los chicos “problema”, esto implica una marca que proviene de afuera pero que el sujeto la hace propia. Muchos de los alumnos “se ubican con cierta dificultad para elaborar un proyecto personal de inclusión en lazos sociales más abarcativos. Esto tiene como consecuencia, muchas veces, que se ubiquen en situación de marginalidad y que en sus vidas prime la actuación y no la reflexión” (Szapiro, 2013).

Dentro de las conclusiones que se pueden extraer de ambos proyectos se destaca el lugar que ocupan los grupos de reflexión como el espacio propicio para dar lugar a las palabras de los alumnos y potenciar la confianza en sí mismos. Se ha constatado que la violencia y la predisposición a los acting-out disminuyen al convocarlos a hablar y otorgarles un espacio de escucha.

OBJETIVOS

Generales:

Recortar, sistematizar y teorizar las viñetas extraídas del grupo de reflexión llevado a cabo por los alumnos y su tutor en una escuela media con orientación ocupacional con el fin de puntualizar los efectos que tiene dicho dispositivo en esos sujetos.

Específicos:

Localizar las dificultades que pueden presentar aquellos sujetos en los cuales reconocemos una lábil inscripción en el deseo del Otro.

Puntualizar los efectos que tiene el grupo de reflexión en la escuela como dispositivo de intervención.

METODOLOGÍA

El siguiente trabajo será de carácter cualitativo y de alcance exploratorio dado que abordará fenómenos complejos que no pueden ser reducidos a una operacionalización para su estudio.

Se realizará un rastreo bibliográfico que permita comprender la importancia del grupo de reflexión como dispositivo en sujetos que se encuentran en una situación de vulnerabilidad.

En coincidencia con lo planteado por De Souza Minayo (2003) se considera que los fenómenos sociales deben ser entendidos en sus determinaciones y transformaciones dadas por los sujetos; debiendo trabajar con su complejidad, especificidad y diferenciación que los problemas y/o objetos sociales conllevan. Es por ello que se recortaran viñetas clínicas con el fin de lograr un mejor acercamiento a la teoría.

Dichas viñetas serán extraídas de una serie de encuentros en un grupo de reflexión llevado a cabo en una escuela con orientación ocupacional con el fin de realizar una articulación teórico-práctica y desarrollar la relevancia de dicho dispositivo en el marco escolar.

DESARROLLO

La adolescencia como fenómeno complejo

“El caos parece opuesto a toda estructura pero, si algo es, es una estructura aun no entendida como tal, por eso se la confunde con desorden”

Noé, Felipe

La psicología evolutiva entiende la adolescencia como una fase o etapa del desarrollo “normal” del sujeto, donde existen pautas y logros esperables para cada edad. Sin embargo, pensar la adolescencia desde una perspectiva psicoanalítica implica tomar un rumbo diferente a ese. En coincidencia con lo planteado por Barrionuevo (2012), se utilizará el término *pubertad* para hacer referencia exclusivamente a los cambios relativos a lo corporal, y, por otro lado, se utilizará el término *adolescencia* para dar cuenta del trabajo que debe realizar el sujeto, el cual implica una verdadera conmoción estructural, un re-posicionamiento del sujeto en relación al Otro familiar y social, que a su vez conlleva a un replanteo del sentimiento de sí y de la identidad del sujeto.

Al momento de pensar en estos cambios no vamos a hablar de tiempos cronológicos, sino más bien de tiempos lógicos, pudiendo de esta manera abarcar y dar cuenta de las diferentes singularidades de los sujetos en esta etapa. Entender la adolescencia como un fenómeno complejo (individual, familiar y social), enmarcado siempre dentro de un contexto histórico-social determinado, nos permitirá poder hablar de diferentes *adolescencias*.

El contexto actual nos ubica en los tiempos del capitalismo tardío, esto implica reconocer un momento histórico en el cual los discursos que circulan configuran las subjetividades en base una ética utilitarista. La identidad de los sujetos se va a jugar en el campo del tener y en el de las mercancías. Asimismo, aparecen nuevos modos de hacer lazo social. El deseo sólo tiene un camino: convertirse en una mercancía más. Las nuevas tecnologías colonizan nuestras subjetividades y se impone un goce homogéneo para todos, se configura una situación donde todo es posible.

Sarlo (1996) considera que al producirse una pérdida del contrato social que anuda a los sujetos, y al no efectuarse un nuevo contrato, éste es remplazado por la promesa de la felicidad de las leyes del mercado. Esto significa que todos aquellos sujetos que no puedan acceder al mercado quedarán afuera, quedando desamarrados del “todo”. Esto nos proporciona una serie de efectos sobre los sujetos que hacen al contexto actual. Considero que las mismas no pueden ser ignoradas al momento de pensar el tránsito del sujeto por los duelos y las re-estructuraciones psíquicas propias de la adolescencia.

¿De qué Otro hablamos?

“Cada palabra que escribo me restituye a la ausencia por la que escribo lo que no escribiría si te dejara venir aquí.”

Pizarnik, Alejandra

Cuando el psicoanálisis habla de sujeto se refiere al sujeto del inconsciente, al sujeto escindido, determinado por el lenguaje. Lacan (1964) sostiene que el sujeto emerge en el lugar del Otro, siendo ese lugar el que le brinda el primer significante, por lo tanto, podemos decir que el sujeto emerge a partir una cadena de significantes que lo precede.

Para que podamos hablar de sujeto debemos abordar ineludiblemente el concepto de deseo. Lacan ubica a lo largo de su obra la importancia que tiene para el sujeto estar alojado en el deseo de un Otro. Como bien sabemos el cachorro humano llega al mundo en un estado de inmadurez biológica que lo deja a merced de otro para su supervivencia, ese otro de los primeros cuidados, el cual está allí para interpretar el llanto del bebé introduciéndolo al campo de la palabra. Allí no sólo se juegan las necesidades biológicas del infante sino que aparece algo del deseo. Barrionuevo (2013) sostiene que para Lacan el deseo adviene más allá de esa demanda, aparece como falta de un objeto, surgiendo de un estado de tensión interna que sólo puede satisfacerse mediante una acción específica con el

objeto adecuado. De esta forma, el deseo es propio de cada sujeto y no tiene que ver con el cumplimiento de las necesidades específicas para la supervivencia. El deseo va a ser siempre insatisfecho, el sujeto sólo podrá alcanzar satisfacciones parciales, es por ello que el deseo se mantiene más allá de la satisfacción total. Lacan (1964) considera que el sujeto busca ser objeto del deseo del Otro, remarcando allí el deseo de reconocimiento por este Otro. El sujeto para constituirse como tal necesita a ese Otro, es por ello que ese otro de los primeros cuidados va a ser considerado un pilar fundamental para que el sujeto se constituya como tal y se instaure la ley a través de lo que Lacan denominó metáfora paterna.

Entonces, siguiendo esta línea podemos pensar ¿Qué sucede cuando el sujeto es alojado lábilmente en el deseo del Otro? Podemos identificar allí un efecto de empobrecimiento de los recursos simbólicos con los que cuenta el sujeto para relacionarse con los otros y con el mundo exterior, quedando así en una situación de vulnerabilidad.

El término vulnerabilidad proviene del latín *vulnerabilis*. Según la Real Academia Española (2014) refiere a alguien que puede ser herido o recibir una lesión -ya sea física o moral-. De esta forma, podemos pensar que existen diferentes tipos de vulnerabilidad: social, económica, etc. No obstante, aquí nos centraremos fundamentalmente en la vulnerabilidad psíquica.

Retomando lo planteado, podemos pensar que cuando los sujetos han sido alojados de forma muy precaria en el deseo del Otro quedan en una *situación de vulnerabilidad psíquica*. Utilizo la palabra *situación* para dar cuenta de que es algo dinámico, que habla de un momento determinado del sujeto y que puede ser modificado. Si pensamos en la vulnerabilidad como un factor de riesgo que da cuenta de la posibilidad de recibir una lesión, podemos pensar a su vez que también existen factores protectores. Estos últimos pueden tomar múltiples formas, dependiendo del contexto, los sujetos, etc. Ahora bien, si lo pensamos en el contexto de la escuela con orientación ocupacional, para que las intervenciones puedan dar lugar a la aparición de factores protectores, éstas deben propiciar el

resarcimiento de la situación de vulnerabilidad devolviéndoles a los jóvenes su lugar de sujeto de pleno de derecho, brindándole herramientas para hacer frente a las dificultades que presenten y favoreciendo su autonomía. Dichas intervenciones deberán ajustarse a las necesidades de cada singularidad, por lo cual no existe un único camino para llegar a ello.

En 1891 Wedekind escribe la obra *Despertar de primavera*. En 1974 la obra fue presentada en el Festival de otoño de París y Jaques Lacan fue invitado a escribir un texto introductorio para el programa distribuido en el mismo. La obra transcurre en un mundo controlado por los adultos, donde las preguntas sobre los cambios propios de adolescencia no tienen lugar. Entre los personajes podemos encontrar a los jóvenes Mauricio y Melchor, los cuales al tener que vérselas con lo real de la relación sexual toman caminos diferentes. El primero de ellos lo evita y decide suicidarse. Mientras que Melchor, por el contrario, tiene relaciones por primera vez con Wendla, dejándola embarazada aunque sin tomar noticia de ello. La joven es obligada por su madre a practicarse un aborto y muere desangrada. Al final de la obra Melchor va a visitar la tumba de Mauricio y ve a su amigo, quien le dice que se una a él en el mundo de los muertos. Allí aparece un personaje particular: el hombre enmascarado, el cual ofrece otra opción ante la salida mortífera brindada por Mauricio. El hombre enmascarado le explica a Melchor lo que pasó con Wendla, librándolo de su posición culpable ante la muerte de la joven y, asimismo, se ofrece como guía, sostiene que si va con él le mostrara los caminos que encierra el mundo de los vivos. En la misma escena Mauricio le reclama al enmascarado por qué no estuvo allí cuando él se quitó la vida y éste le responde que sí estuvo pero que no lo supo escuchar. Finalmente el hombre enmascarado logra sacar a Melchor del llamado a la muerte permitiéndole elegir otro camino.

En relación a la obra, Lacan (1974) refiere al lugar que tiene la fantasía en la adolescencia, jugando con la metáfora de la *primavera* y su relación con despertar sexual adolescente. El acceso a la sexualidad está mediatizado por el Otro del discurso, es a través del Otro que accedemos al encuentro con la

sexualidad, pero en el caso de esta obra dicha información se encuentra vedada. Lacan sostiene que *“entre los Nombres-del-Padre existe el hombre enmascarado”* (Lacan, 1974, 112) y es en relación a dicho texto que Szapiro (2013) propone pensar formas de intervenir que funcionen de la misma forma que el enmascarado lo hace en la obra de Wedekind: propiciando el camino hacia el deseo. Es en esta línea en la cual va a ser pensado el grupo de reflexión. Considero que dicho dispositivo dentro del marco escolar puede constituirse como un espacio que aloje al sujeto de manera tal que ese rechazo temprano en el deseo del Otro pueda ser resignificado. El enmascarado viene a lugar de quien salva al sujeto de quedar encerrado como objeto de goce el Otro, pone en juego algo del orden del deseo propio, pudiendo construir un más allá de ese destino que hasta entonces parecía inexorable, es decir, articulado a un lugar paterno.

Más adelante desarrollaré el rol del tutor en el grupo de reflexión en la escuela. Propongo pensar su función asociado al personaje del enmascarado de la obra de Wedekind, como un otro que vehiculiza el Nombre del Padre. Alguien que está allí para ofrecer otra cosa, para ofertar nuevos modos de poder pensarse a sí mismo y prestar palabras allí donde no alcanzan para dar cuenta de lo que le pasa a los jóvenes que participan de dicho grupo de reflexión.

La escuela como proyecto político de la modernidad

Pensar la escuela como una institución nos lleva a entenderla como un producto socio-cultural que pre-existe a los sujetos y brinda un marco regulatorio de las relaciones entre sus miembros. Para Kaës (1989) de la misma forma que el Otro de los primeros cuidados que introduce al infans en el campo del lenguaje, *“la institución precede al individuo y lo introduce en el orden de la subjetividad, predisponiendo las estructuras de la simbolización: mediante la presentación de la ley, mediante la introducción al lenguaje articulado, mediante la disposición y los procedimientos de adquisición de los puntos de referencia identificatorios”* (Kaës, 1989, 27). Es por ello que resulta indispensable pensar la escuela como institución

y preguntarnos sobre el lugar ocupa ésta para los sujetos que conforman los grupos de reflexión allí.

La escuela ¿Para quién?

Es necesario remarcar el hecho de que la escuela no nos viene dada, es una construcción socio-histórica. Siguiendo los desarrollos de Pineau (2001), Varela y Álvarez Uría (1991), entendemos que la escuela surge en la modernidad, como respuesta a la noción de infancia imperante en aquella época, siendo Rousseau uno de los referentes teóricos. Él consideraba que el niño es bueno por naturaleza, sin embargo, en su condición de niño es aún un objeto inacabado que requiere de una guía adulta para no ser corrompido por la sociedad: he aquí la razón que funda la escuela.

En el siglo XX aparecerán diferentes corrientes dentro del psicoanálisis, la psicología evolutiva, las ciencias de la educación, etc., que darán nuevas connotaciones a la noción de infancia; sin embargo, deberán pasar algunos años para que se piense al niño más allá de ese lugar de “objeto inacabado”. Ya mencionamos anteriormente la concepción del sujeto para el psicoanálisis. Esta variante abre un nuevo camino al concepto de infancia: se deja de pensar al niño como objeto de la clínica, para pasar a ser un sujeto de pleno derecho. Para el psicoanálisis el niño es un sujeto dividido, en tanto está atravesado por el lenguaje, por la falta. Desde sus comienzos el infans está inmerso en un mundo simbólico, recibe su filiación a través del lenguaje y es ubicado de esta forma en una cadena generacional. El psicoanálisis no construye la noción de niñez a partir del pasaje o acumulación de etapas cronológicas sino que, por el contrario, piensa la constitución del sujeto a partir de momentos lógicos: el narcisismo, el estadio del espejo, el complejo de Edipo, etc. Dejar de pensar al sujeto como objeto de la clínica implica entender al niño como un sujeto responsable otorgándole un lugar a su discurso desde la escucha.

¿Variantes de la Escuela Media?

Las *escuelas medias con orientación ocupacional* comienzan a funcionar en Buenos Aires a principios de los '90, conformando una alternativa institucional pedagógica para aquellos jóvenes, entre 13 y 18 años, que por diversas razones no lograron insertarse en el nivel medio formal.

Como ya se mencionó, tienen una duración de tres años. En este tiempo se desarrollan los contenidos formales estipulados para el 1^{er} año de la escuela media formal, más una formación ocupacional específica (ayudante de cocina, repostería, fotografía, etc.). Al finalizar este ciclo los jóvenes pueden optar por acceder al 2^{do} año del secundario medio formal para finalizar sus estudios, aunque esto es opcional.

Estas escuelas se proponen como un espacio para favorecer los procesos de aprendizaje mediante acciones pedagógicas-educativas que permitan una aprehensión de los contenidos formales a un ritmo adaptado a las necesidades de los alumnos. Asimismo también se trabajan aspectos de la vida cotidiana promoviendo valores éticos que den lugar a una convivencia participativa y saludable.

Los talleres ocupaciones tienen como objetivo principal promover la adquisición de aprendizajes significativos que les sirvan a los jóvenes para en un futuro insertarse en la comunidad y poder tener herramientas para acercarse y acceder al mundo laboral.

El grupo de reflexión en la escuela: “La asamblea”

Para que podamos hablar de un grupo tienen que darse algunas condiciones tales como: un tema, un objetivo principal y/o una problemática que nucleee a cierto número de personas. Asimismo es necesaria la existencia de un encuadre determinado que defina un espacio, un tiempo, etc.

Como se mencionó, las viñetas que se presentaran en este trabajo fueron extraídas de un grupo de reflexión llevado a cabo en una escuela con orientación ocupacional dependiente del GCBA. Allí los alumnos asistían todos los martes a un espacio que ellos denominan “asamblea”. Se trata de un espacio de reflexión, coordinado por el tutor del curso, en el cual se les oferta a los alumnos un lugar que los invita a poner en palabras sus diferentes inquietudes y/o problemáticas que tengan en relación a la escuela, el curso, sus compañeros, etc.

Propongo pensar el grupo de reflexión como un *dispositivo*. Para Deleuze (1990) un dispositivo es una suerte de ovillo o madeja, el cual *“está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo (...) siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. Cada línea está sometida a derivaciones. Los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición son como vectores o tensores”* (Deleuze, 1990, 155). Esto implica que no hay una fórmula unívoca de llevar a cabo la asamblea y, si bien se establece un encuadre que marca un lugar y un horario determinado para la realización de misma, existe un margen de acción. Es justamente esta plasticidad la cual permite construir un espacio del cual sus miembros se puedan apropiar.

Antes de comenzar la asamblea se establece una predisposición determinada del espacio, se organiza el aula ubicando las sillas de manera tal que se forme un círculo. No puede quedar ninguna silla vacía, logrando así una disposición en la cual todos se puedan mirar entre sí.

Las asambleas pueden girar en torno a un tema en particular como puede ser: algún hecho ocurrido en la semana, la organización de los tiempos de cada uno, cuales son las formas que tenemos para expresar lo que nos pasa, como nos relacionamos con nuestros pares, etc., el eje a tratar puede ir variando. Si bien, como ya se mencionó, quien coordina la asamblea es el tutor de curso, el cual también es considerado un integrante de la misma y es quien suele sugerir el tema a tratar, no existe ningún participante que decida cuál va a ser el tema a tratar,

debe ser una decisión de todos. Asimismo, de ser necesario puede ocurrir que la asamblea sea coordinada por alguno de los alumnos, en tanto esto permite motivar otro grado de implicación en las mismas en sus participantes.

El dispositivo grupal permite dar lugar al sentimiento de pertenencia, a la construcción o reconstrucción del sentido psicológico de la comunidad, una comunidad que aloja. Hay algo en común que une a los que conforman el grupo, *“este sentimiento es el que satisface las necesidades de intimidad, diversidad, pertenencia y utilidad como ser humano (...) es justamente lo que va a disminuir la soledad, el aislamiento y el sentimiento de anomia. Se fomentan las condiciones que permiten crear una historia común, compartir experiencias comunes, desarrollar relaciones emocionales entre las personas, y una pertenencia al grupo que conlleva el reconocimiento de una identidad y destino comunes para los miembros del grupo”* (Bail Pupko, 2005). El grupo se presenta como un lugar donde un sujeto puede atestiguar que lo que le pasa a él también les sucede a otras personas, permite poner en juego las estrategias utilizadas por los distintos miembros del mismo para hacer frente a una situación problemática. Como sostiene Szapiro (2013), muchos alumnos poseen dificultades para elaborar un proyecto de vida que implique lazos sociales más abarcativos, esto lleva a que predomine la actuación por sobre la reflexión; sin embargo, al generar un espacio donde puedan expresarse, donde se les garantice un lugar de escucha y respeto por su palabra puede invertirse esta ecuación generando un espacio de reflexión y un enriquecimiento de su red social, con los efectos que esto implica. Sluzki (1998) define a la red social personal como ese conjunto de personas que son significativas para el sujeto, aquellas que aparecen diferenciadas del resto de la masa de la sociedad en la que se encuentra. El fortalecimiento de la red social previene del aislamiento y posibilita un espacio de contención en el cual el sujeto puede encontrar un lugar de referencia.

¿Existe un lugar para la diferencia?

Si actualmente la educación se entiende como un derecho, la universalización de la enseñanza tiene su contracara: el proyecto de “*una escuela para todos*”, generando así la apertura a nuevos espacios de segregación. Aquellos niños que no cumplen con lo que la escuela espera de ellos, que poseen otros ritmos de aprendizaje, quedan, de diferentes formas, excluidos de dicho proyecto unificador.

En la época actual del capitalismo tardío predomina la imagen por sobre la palabra y el saber pasa a ser una más de las tantas mercancías que circulan, dando lugar a nuevos modos de regulación del goce. Lacan (1972) ubica allí el *discurso capitalista*, el cual empuja a un goce homogéneo, donde ya no se confía en los significantes amos. Este discurso es en realidad “*un falso discurso, ya que no establece ningún lazo social (...), a diferencia del verdadero discurso que es un aparato simbólico que tiene por función hacer lazo con el Otro. Éste es un falso discurso porque no hay posibilidad de establecer ninguna rotación de lugares y el sujeto siempre queda fijado en ese lugar que lo separa del Otro por un objeto que taponar su falta y que lo deja encerrado en su cuerpo*” (Najles, 2013, 25). Los significantes amos que regían en épocas anteriores ya no tienen la misma incidencia en la producción de subjetividades. En relación a ello Bauman (2002) sostiene que actualmente no se retoman las viejas estructuras, sino que por el contrario, considera que éstas no son lo suficientemente sólidas y se busca reemplazarlas por nuevas estructuras que aparentan ser más resistentes. No obstante, las nuevas formas de producción de subjetividad, de relacionarnos unos con otros, que tienen lugar en la actualidad no tienen solidez y tienden a seguir un flujo constante, en el marco de sociedad de consumo donde impera la idea de que todos nuestros deseos pueden cumplirse.

Si seguimos esta lógica discursiva, solo encontramos un lugar para el niño: ser objeto de consumo, ubicado en un mundo donde todo es posible. Si el niño queda relegado al lugar de objeto, su palabra ya no tiene un lugar en el cual desplegarse. Alguien en el cual la propia singularidad queda borroneada, se pierde todo rastro de responsabilidad subjetiva.

Los adolescentes que asisten a las escuelas con orientación ocupacional comparten una característica: todos fueron, por diversos motivos, expulsados de la escuela media formal; lo cual conlleva un *estigma* que dejará diferentes marcas, que cada uno tramitará con los recursos que posea. Ante esto surge la necesidad de pensar espacios dentro de la escuela donde se promueva la emergencia de las singularidades de cada alumno, donde se puedan abrir caminos para la aparición de un discurso diferente. *“En el campo de la educación el significante ‘Normal’ es utilizado como modo de unificar lo diverso y deja por fuera todo lo que no esté regulado por la norma. Pero la norma tiene que estar humanizada por el deseo, descompletada por la falta, para que así se abra un lugar para el particular que cada sujeto encarna. Para que lo heterogéneo allí tenga su lugar”* (Moggia, 2014, 165). Es en esta línea que entiendo la relevancia del grupo de reflexión dentro de la escuela con orientación ocupacional, posibilitando que toqué algo de la propia posición subjetiva, del reconocimiento de los propios derechos, pudiendo de esta manera mitigar los efectos segregativos del sistema educativo y promoviendo un reconocimiento del otro y sus diferencias.

Hacia el camino de las singularidades

Si la época actual plantea una generalización de un *“para todos”* perdiéndose así las singularidades propias de cada sujeto, nos vemos obligados a pensar en nuevos modos de intervención. Es de esta forma que también propongo pensar desde el psicoanálisis el grupo de reflexión como un espacio en el que se posibilita este movimiento hacia la responsabilidad subjetiva. Debemos buscar intervenciones que abran la pregunta sobre el ser, que promuevan un viraje de dicha posición, estimulando la inclusión y la diferencia, generando lazo social y un reconocimiento de las propias palabras, que protejan al sujeto del avasallamiento de ese *“para todos”*.

A fin de pensar la implicación del sujeto dentro de los grupos de reflexión se considera relevante diferenciar el sujeto responsable para el psicoanálisis del sujeto responsable para el derecho. Son dos formas diferentes de pensar la

responsabilidad y dos nociones diferentes de sujeto. El psicoanálisis va hablar del sujeto del inconsciente donde *“la responsabilidad subjetiva interpela al sujeto más allá de las fronteras del yo”* (Salomone, 2006, 100); en cambio, desde una perspectiva jurídica la responsabilidad se restringe únicamente al campo de la conciencia, de la intencionalidad, sosteniendo una noción de sujeto autónomo.

A diferencia de la perspectiva jurídica, el psicoanálisis plantea una noción de sujeto donde el mismo siempre va a ser responsable ya que existe un determinismo inconsciente en sus acciones y decisiones. Salomone (2006) sostiene que la responsabilidad subjetiva confronta al sujeto con aquello que perteneciéndole le es ajeno, sin embargo, eso no lo hace inimputable, por el contrario, el sujeto va a ser siempre imputable, pero no desde una perspectiva moral ni jurídica, sino ética. Se trata de ese *saber no sabido* del que habla Freud (1901) que se expresa de diversas formas (fallidos, chistes, sueños, etc.) y se juega en el campo de lo inconsciente. *“Se configuran así dos campos: el de la verdad entendida en términos jurídicos, objetiva, que se vincula a la responsabilidad jurídica y moral por una parte; y el de la verdad del sujeto, que nos confronta a la dimensión de la responsabilidad subjetiva, por la otra”* (Salomone, 2006, 126).

Siguiendo la misma línea de Salomone, Tendlarz (2014) sostiene que el psicoanálisis no trabaja con las mismas categorías de culpabilidad que el ámbito jurídico; desde esta perspectiva el sujeto siempre está incluido en los actos que ejecuta, por lo tanto, siempre es responsable. La culpa es subjetiva y está en relación a la falta, siendo tramitada por el sujeto de múltiples formas sin que le sea necesario recurrir a un acto criminal o delictivo para experimentarla.

Planteado esto propongo preguntarnos: ¿Existen espacios en la escuela que permiten al alumno implicarse y comenzar a preguntarse sobre su propia posición subjetiva a través de la palabra? Considero que una respuesta posible a este interrogante está en el grupo de reflexión llevado a cabo en las escuelas medias con orientación ocupacional.

En muchos casos, los alumnos que asisten a estas escuelas se encuentran posicionados en el lugar de “*sujetos problema*” o incluso “*discapacitados*”. El no haber podido sostener su trayectoria en la mal denominada “escuela normal” conlleva una percepción muy negativa de la propia persona, limitando su posibilidad de poder construir un proyecto de vida a largo plazo y preguntarse a sí mismos sobre su propio deseo. Podemos ubicar de esta forma, uno de los efectos de la lábil inscripción en el deseo del Otro. La precariedad simbólica hace que prime la acción por sobre la palabra, allí donde un sujeto busca ser escuchado y muchas veces no encuentra esta contención en el espacio familiar o de sus vínculos más cercanos. La importancia del grupo de reflexión reside en la construcción de un espacio que convoque a los jóvenes a hablar, a preguntarse. Si bien no todos pueden darle lugar, o quieren darle lugar a dicho llamado, el solo hecho de ofertarles un espacio y que ellos sepan que está ahí esperándolos tiene un valor de intervención.

Dos viñetas extraídas del grupo de reflexión:

Las palabras como estigmas

“Cuando a la casa del lenguaje se le vuela el tejado y las palabras no guarecen, yo hablo”

Pizarnik, Alejandra

Szapiro (2014) sostiene que los alumnos que concurren a las escuelas medias con orientación básica ocupacional tienen la particularidad de haber sido segregados por los distintos dispositivos educativos, los cuales consideran su goce como un goce “subdesarrollado”, estigmatizándolos como los chicos “problema”; esto implica una marca que proviene de afuera pero que el sujeto la hace propia. Ahora bien, ¿Qué ocurre cuando aparece un espacio que da lugar a la palabra de ese sujeto? ¿Se pueden subvertir estos estigmas?

Un martes el tema de la asamblea giró en torno a cómo pensaban los alumnos que debían ser evaluados por los profesores y que era aprender para ellos. El tutor, quien coordinaba la asamblea, plantea un problema sobre un tema visto en clase de matemáticas y le pregunta a un alumno si sabía la respuesta, al responder de forma incompleta el tutor prosiguió preguntando a su compañero contiguo, al cual llamaremos M. Éste tampoco pudo responder satisfactoriamente y, finalmente, terminó dando la respuesta una compañera, a la cual llamaremos T.

Después de esta breve escena M. se mostró ofuscado y cruzó sus brazos. El tutor le preguntó qué le ocurría y si quería compartir algo con la asamblea, pero M. sostenía que no le había pasado nada, aunque seguía mostrando su postura corporal tensa. El tutor le recuerda que el espacio de asamblea es un lugar donde pueden compartir las cosas que les pasan, ya sean enojos o cosas que les producen alegría, y que es necesario que ellos pongan en palabras lo que les sucede, así entre todos pueden buscar distintas formas de ayudarse. Luego de un rato y con algunas dificultades para expresarlo M. sostiene: *“Bueno sí, me enojé. Porque me acordé de cuando me decían burro. Mi papá me decía a mí que era un burro y a mi hermana le decía que era inteligente”*. A lo que el tutor le pregunta: *“¿Y vos pensás que sos un burro?”* M.: *“No”*.

En esta viñeta aparecen varias cuestiones. Primero, no es un dato menor que quien responde correctamente al problema planteado por el tutor es una mujer. Podríamos pensar que allí se pone en juego una resignificación de la diferenciación que hacia el padre de M. entre él y su hermana.

En segundo lugar, y retomando el concepto de dispositivo planteado anteriormente, si este espacio de reflexión puede ser pensado como una suerte de ovillo de lana, será un proceso en el cual se deberá desentramar hilo por hilo las diversas inquietudes que vayan surgiendo, sin seguir necesariamente un camino lineal. Es por ello que esta viñeta se vuelve fundamental para pensar estas cuestiones. En un primer momento, M. muestra un déficit en la comunicación, su postura corporal y el tono de su voz dan cuenta de su dificultad para hacer uso de sus recursos simbólicos para expresar lo que le pasa. Allí emerge un segundo elemento: la palabra del tutor, recordándole la función que cumple la asamblea e incluyendo a M. dentro de un espacio grupal, de una red social. Finalmente, la insistencia del tutor permite que M. pueda poner en palabras lo que le ocurría. El grupo puede funcionar como sostén facilitando un vínculo de comunicación con los otros y valorización de su palabra. Como menciona Szapiro (2014), la apuesta a la palabra, el ofrecimiento de un lugar donde los chicos puedan ser escuchados, tiene efectos de conmoción subjetiva que posibilitan la apertura a diversos caminos que puedan subvertir estas estigmatizaciones.

Es interesante remarcar la intervención final que realiza el tutor con su pregunta, la cual produce allí un corte y devolviéndole a M. la posibilidad de alejarse de ese estigma e interrogarse acerca de su posición. El espacio grupal aparece como un lugar para establecer vínculos con los otros, para calmar ansiedades y, por sobre todo, para la emergencia del sujeto y su singularidad.

Esta pregunta dirigida a M. puede abrir la posibilidad de que M. pueda interesarse por generar un espacio de análisis personal, en otro marco, donde él podría preguntarse sobre la consistencia de su ser y verificar allí un cambio de posición subjetiva en el marco de un espacio propio, que este más centrado en sus inquietudes personales. Cabe destacar que la esta escuela cuenta con un trabajo interdisciplinario con otras instituciones que brindan tratamiento terapéutico con orientación psicoanalítica en caso de que sea necesario. En muchas ocasiones el tutor del curso menciona que él realiza terapia con un psicólogo,

ubicándose como semejante y “desestigmatizando” el rol del psicólogo y el psicoanálisis en nuestra sociedad actual.

¿Qué otro me escucha?

“(…) no hables de los jardines, no hables de la luna, no hables de la rosa, no hables del mar. Habla de lo que sabes. Habla de lo que vibra en tu médula y hace luces y sombras en tu mirada, habla del dolor incesante de tus huesos, habla del vértigo, habla de tu respiración, de tu desolación, de tu traición. Es tan oscuro, tan en silencio el proceso a que me obligo. Oh habla del silencio”

Pizarnik, Alejandra

Un día el tutor comenzó la asamblea preguntándoles a los alumnos que actividades tenían después de la escuela, que hacían cuando llegaban a sus casas, como organizaban sus horarios, etc. Muchos empezaron a comentar que les gustaba hacer y con quien compartían su tiempo, sin embargo manifestaban tener algunas dificultades para la organización de sus tiempos cuando tenían obligaciones.

Cuando llega el turno de J., una chica de 16 años, el tutor le pregunta como organiza sus horarios y ella solo dice: “no sé” y se queda cruzada de brazos. El tutor vuelve a insistir y le pregunta sobre las cosas que le gusta hacer cuando no está en la escuela, pero J. solo se remite a decir nuevamente “no sé” y quedarse callada. El tutor deja pasar un rato, a la espera de que J. agregue algo más, sin embargo al ver que esto no sucede le dice: *“Mira, yo creo que eso del “no sé” ya está, se terminó. No me digas que no sabes nada, por qué después cuando yo voy a una clase de computación y veo como manejas perfectamente un programa para editar fotos que es muy complejo, y que a su vez puedes explicarle a alguien como*

usarlo, ahí no es que no sabes. Entonces, la vamos cortando con eso del “no sé” por qué vos sos una persona que si sabe”.

Podemos pensar que en esta escena el tutor se ofrece como un semejante, como otro que está allí para escuchar pero también para dar lugar a diferencias, para hacer señalizaciones que permitan la emergencia de un pensamiento diferente. Acá se ofrece otro lugar diferente al del “no sé”. Queda en el sujeto luego poder dar lugar al reconocimiento de esa diferencia o no.

Muchas veces, como sostiene Eandi Bonfante (2014), la historia familiar y el lugar que ocupa el sujeto en el deseo del Otro lo determinan. Se genera la ilusión de un destino inexorable, que puede incluso limitar la posibilidad de concebir la idea de un proyecto de vida.

Retomando lo mencionado por Moggia (2014), en relación a cómo influye el significante “*normal*” a modo de unificación de lo diverso, podemos pensar que en esta viñeta la palabra del tutor aparece como un discurso que le brinda a J. un espacio, un nuevo lugar, que le ofrece la posibilidad de encontrar nuevas maneras de hacer social con los otros desde un saber-hacer, el cual hasta ese momento ella no tiene en cuenta. J. es convocada a replantearse algo en relación a su posición de “*no saber*”, quedará en ella poder hacer algo con eso. Cuando Szapiro (2014) habla de ofrecer un lugar diferente tiene que ver con esto, posibilitar la emergencia de un nuevo posicionamiento del sujeto que permita conmocionar los efectos estigmatizadores que sufrieron estos jóvenes.

CONCLUSIÓN

Como ya mencioné considero que el grupo de reflexión como dispositivo puede funcionar como espacio que les devuelva a los sujetos un espacio donde desplegar su palabra, donde ser escuchados. Cuando Bauman (2002) desarrolla su idea de la modernidad líquida y hace referencia a la construcción de la identidad en la actualidad refiere que *“las identidades únicamente parecen estables y solidas cuando se ven (...) desde afuera. Cuando se las contempla*

desde el interior de la propia experiencia biográfica, toda solidez parece frágil, vulnerable y constantemente desgarrada por las fuerzas cortantes que dejan al desnudo su fluidez” (Bauman, 2002, 89). Podemos pensar que estos jóvenes que fueron alojados lábilmente en el deseo del Otro, en muchas ocasiones puede aparentar que esto no tuvo ningún efecto, sin embargo, a la larga y observando detalladamente aparecen las fallas en la estructura simbólica, lo cual afecta necesariamente otras áreas de la vida del sujeto.

La escuela con orientación ocupacional les ofrece a los jóvenes la posibilidad de tener una salida laboral. A partir de esto podemos pensar en fortalecer la construcción de un proyecto de vida a largo plazo, a modo de paliar los efectos segregativos de sistema educativo y lo que ello conlleva.

Como se trabajó a largo de esta tesis, considero que es posible generar acciones que den lugar a un resarcimiento (esta palabra no va, puedes poner una mutación en los efectos de...) de ese rechazo por parte del Otro. En vista de lo expuesto, sostenemos que devolverle al joven el lugar de sujeto dándole lugar a su palabra, fomentando vínculos que sean constantes y brindándole un lugar de escucha del cual se puede apropiarse es posible abrir una segunda oportunidad para poder construir algo diferente. El grupo de reflexión como dispositivo oferta un lugar de resarcimiento (cambio?) de la situación de vulnerabilidad psíquica, posibilitando un movimiento que permita abrir la pregunta por el ser (nosotros no hablamos de ser sino de deseo, puedes poner “la pregunta por el deseo singular del sujeto”), dando lugar al reconocimiento de las propias palabras y en algunos casos abriendo la posibilidad a transitar el camino de inicio un análisis propio.

BIBLIOGRAFÍA

Bail Pupko, Vera, et al (2005) La intervención comunitaria en las enfermedades crónicas. Buenos Aires, Argentina: Publicaciones de la Facultad de Psicología, UBA.

Barrionuevo, José (2012) Adolescencia. Semblante de las metamorfosis de la pubertad. En Adolescencia y juventud: consideraciones desde el psicoanálisis. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.

Barrionuevo, José (2012) El sujeto en tiempos del capitalismo tardío. En Adolescencia y juventud: consideraciones desde el psicoanálisis. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.

Barrionuevo, José y Sanchez, Magalí (2013). Deseo, deseo del Otro y fantasma. Ficha de Cátedra. Of. de Publicaciones. Facultad de Psicología. UBA.

De Souza Minayo, M. C. y otros (2003) Investigación social, teoría, método y Creatividad. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lugar.

Deleuze, Gilles (1990) Que es un dispositivo en Michael Foucault, Filósofo. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Freud, Sigmund (1901) Psicopatología de la vida cotidiana. En Obras completas, tomo VI. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Kaes, René, et al. (1989) La institución y las instituciones: estudios psicoanalíticos. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Lacan, Jacques (1964) Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. Seminario 11. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Lacan, Jacques (1972) Del discurso psicoanalítico (Máter Olga, Freschi Alejandra, trads.). Conferencia en Milán, 12 de mayo de 1972.

Lacan, Jacques (1972). El discurso capitalista, en Del discurso psicoanalítico. Conferencia en Milán. Inédita.

Lacan, Jacques (1974) El despertar de la primavera. En Intervenciones y textos 2 (pp. 109-113). Buenos Aires, Argentina: Editorial Manantial.

Moggia, Claudia (2013) La segregación en la época: la ciencia y la escuela en Teoría y Testimonios. Volumen 1. De una lábil Inscripción en el Otro. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones.

Najles, Ana R. (2013) Razones de la violencia en Teoría y Testimonios. Volumen 1. De una lábil Inscripción en el Otro. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones.

Pineau, Pablo (2001) ¿Por qué triunfó la escuela? en Pineau P., Dussel I. y Caruso M. en La escuela moderna como máquina de educar. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Salomone G. (2006) El sujeto autónomo y la responsabilidad en La transmisión de la ética. Clínica y deontología. Vol. I: Fundamentos. Buenos Aires, Argentina: Letra Viva.

Salomone G. (2006) El sujeto dividido y la responsabilidad en La transmisión de la ética. Clínica y deontología. Vol. I: Fundamentos. Buenos Aires, Argentina: Letra Viva.

Sarlo, Beatriz (1996) "Instantáneas: medios, ciudad y costumbres en el fin de siglo". Buenos Aires, Argentina: Editorial Ariel.

Schejtman, Claudia y otros. (2012) "Vulnerabilidad psíquica y simbolización. Efectos arrasadores y experiencias productoras de subjetividad" en Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación y VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Tomo 3. Buenos Aires. Facultad de Psicología. 2012.

Sluzki, C. (1998). La red social: frontera de la práctica sistémica. Barcelona, España: Gedisa.

Szapiro, Liliana (2013) Dolor de hijos, dolor de padres en Pagina 12: <http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-230381-2013-10-04.html>

Szapiro, Liliana (2013) De los sujetos que han sido alojados lábilmente en el deseo del Otro en Teoría y Testimonios. Volumen 1. De una lábil Inscripción en el Otro. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones.

Szapiro, Liliana (2013) La apuesta a la palabra en Teoría y Testimonios. Volumen 1. De una lábil Inscripción en el Otro. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones.

Szapiro, Liliana, et al (2014) Efectos segregativos. Respuesta Subjetiva. Cómo podemos a partir de nuestra escucha psicoanalítica intervenir en Teoría y Testimonios. Volumen 2. De la segregación. Intervenciones psicoanalíticas y legales con jóvenes marginados. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones.

Tendlarz, Silvia E. (2014) La delincuencia juvenil desde la perspectiva psicoanalítica en Teoría y Testimonios. Volumen 2. De la segregación. Intervenciones psicoanalíticas y legales con jóvenes marginados. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones.

Varela J. y Álvarez Uría F. (1991) La maquinaria escolar. En Arqueología de la escuela. Madrid, España: La Piqueta (pág. 13-54).

Real Academia Española. (2014). Vulnerabilidad. Diccionario de la lengua española (23.a ed.). Consultado en <http://dle.rae.es/?id=c5dW2by>.

Noé, Felipe (2009) Noescritos sobre eso que se llama arte. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo Editora.

Eandi Bonfante, María Natalia (2014) Un lugar ¿Qué lugar? En Teoría y Testimonios. Volumen 2. De la segregación. Intervenciones psicoanalíticas y legales con jóvenes marginados. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones.

Bauman, Zygmunt (2002) Modernidad Líquida. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.