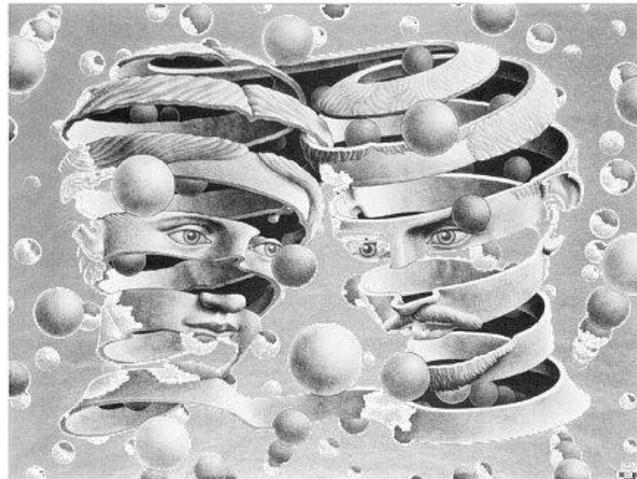


MEMORIAS

Terceras Jornadas de Psicología Institucional

“Pensando juntos cómo pensamos:
Un análisis de las prácticas instituidas”



2 y 3 de agosto de 2012

Cátedra I de Psicología Institucional
Secretaría de Extensión, Cultura y Bienestar Universitario
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires
Hipólito Yrigoyen 3242, Ciudad de Buenos Aires



Índice

La práctica docente universitaria: la autoridad pedagógica y la relación con el saber en un equipo inter-cátedras.....	5
<i>María José Acevedo y Juan José Ferrarós</i>	5
Las Trabajadoras Sociales y los cuerpos en riesgo.....	13
<i>María José Acevedo</i>	13
Dispositivos tutoriales en la universidad: nuevos lugares por asumir en la apropiación del espacio universitario. [Acerca de las vicisitudes y contradicciones en la regulación del ingreso a una universidad de reciente creación]	21
<i>Valeria Bedacarratx</i>	21
De lo Instituido e Instituyente: Cuando lo que quema, construye.....	28
<i>Patricia Inés Benedetti y Cynthia Bellencin</i>	28
El gestor capturado: cuando la empresa familiar es una máquina de impedir	32
<i>Oswaldo Bonano, Diego Bercovich, Raquel Bozzolo, Marta L’Hoste y Graciela Ventrici</i>	32
Valoración del desempeño docente según los alumnos en el ámbito de la Educación Media, Terciaria y Universitaria: Estudio comparativo	41
<i>Mariela Rosana Caraballo, Marisa Mainardi, Romina Gisela Terraneo, Fabricio Elian Palacio, María De Los Ángeles Bergamín, Eler Francisco Pipino</i>	41
Recuperadas: elucidar, una experiencia de autogestión.....	48
<i>Melina Cenzano Dragún y Luciana Chairó</i>	48
TANGO VIVO: la vida en movimiento.....	53
<i>Marcelo Fabián Cisneros, Norma Silvia Daglio y María Fabiana Liñares</i>	53
¿A qué es convocado un psicólogo institucional? El trabajo de visibilizar las demandas	58
<i>Marta Koltan, Tamara Giudici, Luisina Varona y María Estefanía Cossi</i>	58
Intervención con médicos residentes, algunas reflexiones	65
<i>Agustina D’Agostino, Matías Karagenzian, Justina Rocha e Iara Vanina Vidal</i>	65
Entre juguetes y cartones: Producción de subjetividad, Producciones de violencias... 	72
<i>Agustina María Edna D’Agostino</i>	72
Institución de sordomudos como espacio creador de identidad subjetiva.....	78
<i>Diana Leonor Di Stefano, Pablo Héctor Manchini, Roisin Menchini, Emilia Cappa, Leticia Merea Llanos, Carolina Perez y Guillermina Risso</i>	78
Cuerpo institucional, entre la historia y el devenir	84
<i>Diana Markwald</i>	84
Taller “psico-educativo”: Algunas ideas para el debate académico y político.....	89
<i>Julián Agustín Ferreyra y María Sol Manograsso</i>	89
El caso como dispositivo de formación	96
<i>Ana Marcela Ficcardi y Victor Martín Elgueta</i>	96
Dejar aprender, dejar de aprehender, dejarse aprender	102
<i>Mariano Fiumara</i>	102
La elocuencia de los eufemismos. Un análisis semántico desde la perspectiva educativa	109
<i>Diana Szarazgat, Carmen Gaetano y Glaudia Glaz</i>	109

Tercera Jornada de Psicología Institucional

“Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas”

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

Los humanos no somos recursos (Apuntes para un debate)	118
<i>Carlos Grinstein</i>	118
Gestión-intervención: Una experiencia práctica en educación superior desde el institucionalismo.....	124
<i>Cristina Heuguerot</i>	124
Historia de un proceso	133
<i>Marta Koltan y Hernán Medici</i>	133
Una experiencia de formación en Psicología Institucional	139
<i>Marta Koltan, María Estefanía Cossi, Tamara Giudici, Laura Hernández Hermida, Marilín Pancani y Luisina Varona</i>	139
El taller como dispositivo en la formación del profesorado de educación física.....	146
<i>Andrea Ledwith y Fernando Piquero</i>	146
Procedimientos Inmunitarios. Clínica y Filosofía.....	151
<i>María Florencia Moratti Serrichio</i>	151
Una visita a la cárcel compartiendo con los compañeros que estudian con nuestros docentes... ..	159
<i>Martha E. Nepomneschi, Liliana E. Goldberg, Marta Tschernikof y Alejandro C. Capanegra</i>	159
“Las chicas de la facultad”	164
<i>Claudia Orleans, Julieta Veloz y María Laura Lavarello</i>	164
Pensando futuros. Inter-venir en una escuela secundaria	170
<i>Marta Koltan, Marilín Pancani, Tamara Giudici, Luisina Varona y Laura Hernández Hermida</i>	170
La ciudad de los locos: relato de una experiencia en Trieste	176
<i>Analía Pérez y Cecilia Mabel Taboada</i>	176
Y el que no y el que no... ¿Una prenda tendrá?	181
<i>Ana Pérez del Cerro</i>	181
La Resiliencia y lo transdisciplinario: Una experiencia de grupo	185
<i>Eler Francisco Pipino</i>	185
Partiendo de la tarea.....	189
<i>Néstor Rivero</i>	189
Orquestando intercambios.....	194
<i>Laura Florencia Rosenfeld</i>	194
Redes de asistencia, formación y producción de conocimiento en terreno en salud ..	198
<i>Virginia Schejter, Julia Cegatti, Laura Selvatici, Paula De Raco, Florencia Ugo, Malena Jesiotr, Marcela Bovisio, Sandra Blassi y Patricia Elmeaudy</i>	198
Una clínica institucional en el aula	205
<i>Virginia Schejter, Alicia Zappino, Néstor Rivero, Gabriela Furlan, Trinidad Cocha, Beatriz Meno, Laura Hernández Hermida y Marta Koltan</i>	205
Análisis de las prácticas en instituciones	210
<i>Silvina Irupé Serrone, Sofía Sarno y Daniel Pérez Sucunza</i>	210
Con los pies en el teórico	217
<i>Federico Villar, Julia Cegatti y Trinidad Cocha</i>	217

Tercera Jornada de Psicología Institucional

“Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas”

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

La práctica docente universitaria: la autoridad pedagógica y la relación con el saber en un equipo inter-cátedras

María José Acevedo y Juan José Ferrarós

mrjs.acevedo@gmail.com

ferraros@gmail.com

Introducción

En la última década hemos llevado a cabo desde nuestras cátedras varias investigaciones sobre distintos aspectos de la práctica de los profesionales a cuya formación contribuimos, esto es, Trabajadores Sociales y Licenciados en Ciencias de la Comunicación. En el curso de las mismas surgió el hecho de que dado que ambas carreras se encuentran en proceso de institucionalización, y que, por lo tanto, la identidad profesional en los dos casos se encuentra en construcción, los profesionales de esas disciplinas han buscado fortalecerla a partir del ejercicio de la docencia universitaria. Los argumentos con los que justifican esa elección son diversos: la docencia se presenta para ellos como forma de seguir ligados al mundo académico en el que se formaron, como retribución a la formación brindada por la universidad pública, como vía para mantenerse actualizados teórica y metodológicamente respecto de los desarrollos de la profesión y preservar los ideales de la misma. Para un cierto número de ellos la docencia ha sido, además, una práctica valorada en el medio familiar.

Habiendo entonces tomado a la docencia, y en particular a la docencia universitaria, como objeto de estudio, decidimos realizar una experiencia de intervención/investigación al interior de los cuatro equipos docentes que, bajo la misma dirección, nuclean profesionales de diversas disciplinas: psicología, trabajo social, ciencias de la comunicación, sociología, ciencias de la educación... Este colectivo inter-cátedras e inter-carreras, que a lo largo de los 4 años que duró la experiencia reunió entre 14 y 20 docentes, reflexionó grupalmente alrededor de ejes previamente definidos como centrales en este tipo de práctica. El dispositivo de "análisis de las prácticas profesionales" utilizado estuvo estrictamente pautado. Los encuentros preveían un primer momento de revisión individual de la temática a tratar, y un segundo momento de puesta en común de la manera en que, a lo largo de la trayectoria personal de cada uno, se fue realizando la construcción subjetiva y social de la profesión. La perspectiva psicosociológica clínica en la que se basa este tipo de dispositivos considera que la reflexión entre pares posibilita la articulación entre la historia subjetiva y la historia de una práctica social determinada, en este caso la docencia.

De esta reflexión nos interesa compartir aquí dos de los ejes trabajados: **la relación con el saber** y **la relación con la autoridad**.

La Relación con el Saber

Las preguntas de las que partimos en el primer caso fueron: ¿Cómo cada docente ha constituido su relación con el saber? ¿Qué papel han jugado la investigación y los maestros en la construcción y recreación del conocimiento? ¿Cómo interactúan los modelos internalizados, a partir de figuras identificatorias, con los modelos ideales proporcionados por la formación pedagógica? ¿En qué medida los ideales de desarrollo del pensamiento autónomo y crítico que ambas carreras sostienen se corresponden con la manera en que los formadores conciben la relación con el saber?

El saber: ¿cómo acceder a él y transferirlo?

En la Universidad la práctica docente se desarrolla en tres niveles: el de la *transmisión y recreación* de conocimientos en el intercambio con los estudiantes; el de la *investigación* o construcción de conocimientos en el intercambio con los colegas; y el de la *extensión o transferencia* de dichos conocimientos a la comunidad.

En sus reflexiones los docentes vincularon la necesidad de acceder al conocimiento a través de la investigación con la posibilidad de un enriquecimiento personal y de contribución a la transformación social a través de las tareas de extensión. No obstante ni la investigación ni la extensión aparecían en los discursos asociados a proyectos de tipo institucional.

En el terreno de la educación y, particularmente, en el de la formación de adultos, la noción de "Relación con el Saber" ha sido desarrollada por diversos autores que integran nuestro marco teórico de referencia¹. La relación con el saber es considerada por ellos en sus tres niveles: el de los conocimientos producidos científicamente a lo largo del tiempo y que constituyen una herencia cultural a transmitir; el saber compartido por un conjunto humano que se identifica como tal en esa posesión común; el saber como producto personal a partir de lo recibido y en el que se inspiran los propios discursos y prácticas sociales.

Es en esos tres niveles que se centraron las reflexiones de estos docentes, expresando las motivaciones que los guiaron en la conquista de distintos tipos de saberes:

- Un *saber práctico*, un conocimiento *para actuar* en la vida: "El saber lo asocio a la experiencia, a vivir". "El conocimiento me interesa como utilización, un saber concreto, un saber para actuar, que te alimente el alma, la imaginación". En este sentido es que

evocan a aquellos maestros que les sirvieron de referentes y con los cuales se identificaron: *"Las profesoras que sabían eran las que podían articular, podrían transmitir el conocimiento de una manera práctica"*.

- Un saber al servicio de la *transformación social*: *"El saber para transformar la realidad, estimular el pensamiento, tener una actitud crítica"*. *"Para colaborar en la construcción de un mundo más solidario (...) como resultado de una construcción colectiva*. En este caso se refieren a maestros con compromiso y experiencia social: *"Además de la alta cultura, tenían un saber experiencial y social muy alto"*. *"Que supieran interpretar y analizar hechos sociales"*.

- Un saber productor de *placer*: *"El saber como proceso y no como resultado, que puedo disfrutar"*. *"El placer del saber para satisfacer el interés, la curiosidad"*. La identificación en este caso se da con las personas significativas que mostraron pasión por algo: *"...mamá tenía otro saber, una experticia muy ligada a lo que le gustaba hacer"*.

El proceso de construcción del conocimiento y su relación con la investigación

Si la búsqueda del saber y la construcción del conocimiento es un proceso que se desarrolla a lo largo de la existencia esta reflexión estuvo orientada a recuperar los distintos momentos de ese proceso.

Algunos docentes reconocen la importancia que tuvo en la niñez el estímulo familiar y escolar, en particular referido al hábito de la lectura. Otros recuerdan la curiosidad que los llevaba a investigar el funcionamiento de juguetes u objetos domésticos. Para los más jóvenes algunos programas de radio, como el de Dolina, mostraron como los conocimientos pueden adquirirse de manera placentera.

La adolescencia es evocada en los discursos de estos docentes, todos ellos pertenecientes a las ciencias humanas y sociales, como una época de fuertes vínculos a partir de los cuales se producen descubrimientos y se comparten saberes. En aquella época algunos de estos docentes realizaron sus primeras actividades de tipo comunitario; la investigación no aparece sin embargo reconocida como posible fuente de conocimientos en esa etapa.

La elección vocacional y el ingreso a la universidad aparecen guiados por el interés en la adquisición de conocimientos; los modelos identificatorios en este ámbito pueden ser profesores o incluso pares. *"Los aprendizajes más significativos tenían que ver con lo vincular, y que el sentido yo lo encontré en la universidad"*. *"El intercambio con los pares ganó mucho protagonismo también en la adquisición de conocimientos; los aprendizajes eran más significativos cuando yo tenía que trabajarlos en algún trabajo de campo o en la práctica pre-profesional"*.

El ejercicio de la docencia universitaria y la relación con el saber

Como hemos visto estos docentes pudieron asociar fácilmente, en el marco del dispositivo de reflexión propuesto, su interés actual por la investigación y la curiosidad que en la niñez los incitaba a la exploración. El ámbito de la educación formal, en cambio, no aparece como fomentadora de inquietudes investigativas, salvo en los casos en que algún docente se haya ofrecido como modelo en ese campo. Esta actividad, y aún en mayor medida las tareas de extensión, son evaluadas como un lujo que pocos pueden permitirse. *"Investigación y extensión en relación a lo académico en concreto siempre me genera esto de que es algo que es muy deseable, que me parece atractivo, que me completaría como docente en la universidad, pero que me resulta imposible de abordar"*.

De estas reflexiones surge, sin embargo, que la docencia universitaria es un incentivo para la curiosidad intelectual. Las vías de acceso al saber que abre esta práctica son múltiples: *"A través de la lectura, a través de la observación sistematizada, no solamente de la intuitiva"*; y tanto la búsqueda del saber heredado como su producción inducen al docente universitario a redescubrirse en transformaciones personales que trascienden el ámbito de lo intelectual: *"Me pasa ahora lo que no me pasaba en trabajos anteriores, en ninguno, eso de ponerme a buscar textos y estar leyendo porque sí, de leer en el subte. De buscar material, de leerlo porque sí y decir 'mirá que bueno esto'"*.

La Relación con la Autoridad

El interés de una reflexión acerca de la propia **relación con la autoridad** se basa en que la institución académica le confía al docente universitario una función que lo ubica en una posición de autoridad en la producción de bienes culturales. Que el ejercicio de la docencia no derive en prácticas de poder que obturen en los estudiantes la posibilidad de construcción de conocimientos, exige una profunda revisión del sentido que tiene para cada docente ocupar dicha posición en el aula, frente a los colegas y en relación a la institución que representa. El dispositivo de análisis de la práctica fue implementado con este propósito.

La Autoridad como construcción subjetiva en el ámbito familiar

Indagados acerca de cuáles fueron, en el período de la niñez las figuras de autoridad, los docentes se refirieron espontáneamente a ambas figuras parentales. Sin embargo la autoridad de una y otra no aparecen como equivalentes. La de la madre

está claramente ligada a cualidades afectivas y secundando a una autoridad superior en tanto portadora y garante de la legalidad: la función de autorizar o prohibir es atribuida a la figura paterna. Cuando el adulto de la familia es presentado como modelo identificador, la mujer (madre, abuela, hermana mayor) posee cualidades comúnmente asociadas a la "naturaleza femenina" y útiles para manejarse en el espacio hogareño: cuidado, ternura, comprensión, constancia, cierta astucia negociadora. En caso de aparecer como contra-modelo los rasgos evocados responden a los de la madre arcaica descrita por M. Klein. El hombre por su parte (padre, abuelo, hermano mayor) es autoridad dentro de la familia y también en la vida pública. Esa es la figura que marca el valor del trabajo, del saber (sobre todo del saber experiencial), de la libertad, de la justicia. Los docentes varones aprecian en la autoridad paterna la firmeza protectora unida al respeto por la autonomía de los hijos. La coherencia entre las palabras y los actos se presenta asimismo como valor reconocido en los progenitores varones que devienen modelos a imitar.

La influencia que la autoridad ejerce sobre cada uno de nosotros se basa —afirma Gérard Mendel— en el temor ancestral del ser humano a la pérdida del amor del otro significativo. Los padres son las primeras figuras a las que queda anudado el destino del "sentimiento abandónico" propio de la especie; dóciles o rebeldes, los hijos necesitan de la mirada y la palabra aprobadora de sus progenitores. A lo largo de su existencia el sujeto reconocerá como autoridad a todo aquel que, por su ubicación en la estructura social, posea la atribución de emitir sobre él un juicio de valor. Ese juicio, referido a cualquier área de la vida del sujeto, tendrá repercusión directa en la constitución de su autoestima. Comprobamos aquí que los modelos de hombre y de mujer que los docentes de esta experiencia han internalizado en el ámbito familiar, y que los lleva a reconocer a los adultos de la familia como autoridad, son aquellos que los *autorizaron en su ser*.

La Autoridad como construcción subjetiva y social en el ámbito de las instituciones formativas

Cuando la reflexión se extendió al terreno de las instituciones educativas resultó interesante advertir cómo variaba el discurso de los sujetos según se referían a sus maestros en el período escolar o, más tarde, a sus profesores en los niveles superiores de la educación (profesorados, universidad), y esto a pesar de que el dispositivo utilizado no presentaba modificaciones en la consigna. Fue así que cuando se referían a la escuela el docente era calificado de "autoridad" y aparecía rodeado de signos que habitualmente se asocian a la autoridad, en este caso: el delantal blanco, la actitud que impone silencio, etc. Si, en cambio, el docente al que aludían pertenecía a la educación

superior era tratado como "referente", es decir, como el soporte de los saberes y valores recibido pero, al mismo tiempo, como quien está en condiciones de dar testimonio de que el estudiante se ha hecho cargo de la herencia, de un patrimonio cultural que trasciende a ambos términos de la relación. El "referente" encarna entonces la autoridad del pasado sobre el presente, una autoridad, esta vez, mucho más elegida que impuesta, y en la que el estudiante encuentra un aval para proyectarse hacia el futuro.

Es en este sentido que Myriam Revault d'Allonnes, retomando el análisis de Hannah Arendt sobre el esfuerzo de los romanos por perpetuar a lo público inscribiéndolo en una duración indeterminada, en una permanencia que no dependa de las variaciones políticas o institucionales, sostiene que *"el tiempo tiene fuerza de autoridad"*.²

Advierte la autora que *"La auctoritas se despliega siempre en el tiempo, se sitúa simultáneamente hacia atrás, como fuerza de proposición, y hacia adelante, como elemento de ratificación o de validación"*.

Si tomamos en cuenta esta perspectiva para proseguir nuestro análisis de la autoridad pedagógica podemos considerar que, a diferencia del niño que vive la relación docente alumno como continuidad de la relación paterno-filial en la que prima el esquema mandato/obediencia, el joven estudiante, o novel profesional, al calificar a cierto profesor como "referente" lo está reconociendo como *auctor*, es decir, en términos de aquellas filósofas, como el que señala el rumbo y el que garantiza. En este último caso, además, aquella asimetría evidente entre el escolar y su maestro, se desdibuja ya que el joven aspirante a docente está en camino de convertirse él mismo en autoridad.

Los desafíos de la posición de Autoridad pedagógica en el ámbito universitario

La "historia con la autoridad" de cada uno es subjetiva, singular e intransferible, no obstante la relación con la autoridad posee ciertas características que son inherentes al tipo de vínculo, una de las cuales es la de ser asimétrico y simétrico a la vez. Asimétrico en la medida en que, según la definición tradicional de autoridad, uno de los términos de la relación, a partir de la superioridad percibida en el otro, admite la legitimidad de sus mandatos y se aviene a su cumplimiento sin que medie ninguna demostración de fuerza que se lo imponga. La simetría se establece en el punto en que, para que la relación de autoridad se de, ambas partes requieren en igual medida del reconocimiento de la otra. El padre, el gobernante, el jefe, el maestro son autoridad cuando el hijo, el ciudadano, el subordinado, el alumno, lo reconoce como tal; recíprocamente ellos deberán haber reconocido en estos últimos la capacidad de

atribuirles ese lugar.

Los testimonios de estos docentes nos permiten conjeturar que el "respeto por los referentes" —cuya superioridad se reconoce en la medida en que el término referente es equiparado en esos discursos al de autoridad— es la retribución simbólica por el don de un modelo pedagógico, pero sobre todo moral. Los "referentes" profesionales de estos docentes fueron aquellos colegas mayores cuyas prácticas prueban la vigencia de ciertos valores humanos universales, legado que les vale su gratitud.

Los docentes de referencia no dudaron en reconocer a maestros y profesores como autoridades, algunas despóticas y otras virtuosas. No obstante, indagados acerca de su propia relación con los estudiantes, expresaron unánimemente los obstáculos de índole psicológica que debieron enfrentar en los inicios de su práctica para ubicarse en el lugar de autoridad que la institución universitaria les otorgaba. Temores e inseguridades vinculados por un lado a un déficit de los saberes requeridos, tanto teóricos como prácticos, y, por otro lado a la dificultad para asumir funciones que les competen a los profesionales insertos en el sistema formal de educación y que marcan radicalmente el pasaje de la posición de estudiante a la de docente, como es el caso de las evaluaciones. Lo penoso de ese pasaje, aparece en los discursos asociados a la toma de conciencia de las demandas y sentimientos ambivalentes de los que son objeto quienes asumen el rol de autoridad.

Los testimonios recogidos en el curso de esta experiencia evidencian que acompañados por los colegas de cátedra frente a las dificultades en el aula estos docentes se apropiaron progresivamente del oficio, afinaron sus estrategias pedagógicas y fueron perdiendo el temor a un juicio adverso de los estudiantes. Al ir tomando la distancia necesaria de lo que fuera su propia condición de alumnos, lograron discernir con mayor claridad la legitimidad o no de ciertos reclamos y adquirir seguridad respecto de las decisiones a tomar. En otras palabras, y este fue un descubrimiento que atribuyeron a la reflexión colectiva promovida por el dispositivo, pudieron posicionarse en el rol de autoridad pedagógica y sostenerlo con firmeza.

Para finalizar diremos que la conclusión que esta experiencia dejó en quienes participamos de ella fue que es a partir de este trabajo de retorno sobre sí mismo posibilitado por un dispositivo de "análisis de las prácticas", de este ejercicio colectivo de búsqueda de sentido de los propios actos profesionales, que los docentes universitarios estaremos en condiciones de alentar un proceso similar en los estudiantes a nuestro cargo.

Tercera Jornada de Psicología Institucional

“Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas”

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

Notas

¹ Beillerot, J. Blanchard-Laville, C., Mosconi, N (1998) Saber y relación con el saber. Bs.As. Paidós.

² Revault d’Allonnes, M. (2008), El poder de los comienzos. Bs.As. Amorrortu.

Las Trabajadoras Sociales y los cuerpos en riesgo

María José Acevedo

mrjs.acevedo@gmail.com

Introducción

Nuestro trabajo desde hace más de veinte años se sitúa en la intersección de tres campos: el de la intervención en terreno, el de la investigación, y el de la formación de grado y continua de profesionales del Trabajo Social. En todos los casos nuestro abordaje teórico-metodológico de esta práctica profesional se inscribe en el marco de una *psicosociología clínica*, dirigida tanto al análisis de las prácticas sociales como a la de los contextos institucionales en los que se desarrollan.

Esta comunicación está referida a las observaciones recogidas en el curso de intervenciones centradas en el "análisis de la práctica profesional" de equipos de Trabajo Social, constituidos mayoritariamente por mujeres, e insertos en Servicios Sociales de instituciones hospitalarias de la Ciudad de Buenos Aires. Los interrogantes que se nos plantearon, frente a la demanda de acompañamiento de dichas profesionales, estuvieron ligados al impacto subjetivo derivado de las exigencias vinculadas a la naturaleza misma de este trabajo y de las condiciones institucionales de ejercicio de la profesión.

Investigaciones previas sobre este tipo de práctica nos suministraron información de carácter general respecto del tema. Supimos así que las(los) Trabajadoras(es) Sociales que se desempeñan en los Servicios Sociales de las instituciones de salud pública de la Ciudad de Buenos Aires son consideradas(os) funcionarias(os) del área, cuya tarea está por lo tanto normativizada. Su rol es definido como el de agentes encargados de articular las necesidades de la población con los recursos que ofrecen el Sector Salud del Gobierno de la Ciudad y otras organizaciones comunitarias, facilitando el acceso a los mismos de manera equitativa. Las incumbencias del rol profesional están referidas a acciones tales como "promover, favorecer, capacitar, orientar, mejorar, prevenir, asesorar", y ello apelando a la idoneidad de las(los) profesionales para promover y coordinar dichas acciones desde el propio servicio y en constante colaboración con el resto de los servicios hospitalarios.

Por otra parte su tarea en este tipo de instituciones las(los) confronta permanentemente con situaciones en las que, al sufrimiento derivado de la enfermedad, se suman el desamparo y las carencias de un número siempre creciente de personas de todas las edades. La intervención que les es requerida por los pacientes

que acuden al Servicio Social consiste en aliviar situaciones penosas, generalmente estructurales, cuya solución, en la mayoría de los casos, depende de decisiones de índole política en las que estas(os) profesionales no tienen injerencia alguna.

En lo que se refiere a la formación de grado de estas(os) profesionales las mismas investigaciones nos advirtieron que ella está dirigida a proveerles recursos técnicos y conocimientos teóricos acerca de las problemáticas en las que deberán intervenir, pero en ningún caso esos recursos están referidos a comprender el impacto que el contacto continuo con la violencia social e institucional, real y simbólica, sufrida por las personas que demandan su ayuda, tendrá a nivel de su propia salud y de sus vínculos. El estudio universitario no las capacita entonces en el uso de estrategias que, además de asegurar la eficacia de sus actos profesionales, les ayude a preservar su salud psíquica y física. La preocupación por cubrir esa vacancia guía entonces nuestra propia práctica en los tres campos mencionados al inicio.

El dispositivo de intervención

Cuando hablamos de Análisis de las Prácticas Profesionales estamos aludiendo a una gama bastante amplia de teorías y dispositivos cuya diversidad radica en sus distintas concepciones acerca de cuestiones tales como: la relación entre saber teórico y saber práctico; la mayor o menor incidencia de las representaciones compartidas por un cierto colectivo profesional sobre las modalidades que adoptan sus prácticas; la importancia acordada a la búsqueda de eficacia en el trabajo; o la relevancia que se le otorga a los factores psicológicos que intervienen tanto en la relación con la tarea como en la cualidad de los vínculos generados por ella.¹

Estas cuestiones de orden teórico están a su vez ligadas a propósitos también específicos como son: contribuir a la formalización y conceptualización de una cierta disciplina a partir del análisis de las experiencias acumuladas en la práctica; propiciar el desarrollo de nuevos sentidos respecto del hacer profesional habilitando así modificaciones en su ejercicio; ayudar a los profesionales a resolver los problemas que les plantea su trabajo y a lograr por ende una mayor eficacia; o/y llevar a cabo una "...*elaboración psíquica* de la propia práctica, a posteriori de su ejercicio".²

En nuestro caso la intervención consiste en animar la reflexión llevada a cabo por un grupo restringido de profesionales de una misma disciplina, que realizan el mismo tipo de práctica, acerca de las temáticas a las que se enfrentan habitualmente y que les plantean una alta exigencia cognitiva y/o emocional. En los sucesivos encuentros, mantenidos, en el lugar y horario de trabajo, se analiza colectivamente una problemática definida previamente por el propio grupo; cada integrante del mismo

comparte durante algunos minutos sus experiencias en relación al tema, relato que muestra la manera en que las significó en cada uno de aquellos momentos, y cómo las interpreta actualmente. Las rondas finales de intercambio, en las que cada participante reformula sus planteos iniciales a partir de lo escuchado de sus colegas, aseguran la profundización del análisis.

De reunión en reunión esos fragmentos de experiencias vividas a lo largo del ejercicio de la práctica, van conformando lo que llamamos el *relato de vida profesional* de los distintos miembros del grupo; el mismo podrá o no, según los casos, adoptar la forma escrita, pero supondrá inevitablemente un cambio de perspectiva sobre el problema y, por lo tanto, una modificación del propio posicionamiento profesional en relación a él. En síntesis el análisis colectivo del pasado habrá engendrado una "otra historia" que abrirá el camino a una proyección profesional menos sujeta a la repetición. El relato autobiográfico individual así socializado y analizado grupalmente nos permite promover una movilización identitaria en dos planos que se retroalimentan mutuamente: el del sujeto singular y el del colectivo profesional.

Los dispositivos de "análisis de las prácticas" tienen su origen en los Grupos Balint. Como sabemos el principal objetivo de dichos grupos es el análisis, por parte de los interventores, de los movimientos transferenciales y contra-transferenciales de los sujetos que los integran. Se privilegian entonces los procesos inconscientes vinculados al ejercicio de una práctica determinada. Actualmente ciertas corrientes de análisis de las prácticas siguen esa línea. En nuestras intervenciones en cambio, que como dijimos al principio, tienen una orientación psicosociológica, el análisis se centra en las representaciones, los valores, las expectativas, los afectos positivos y negativos que se juegan en la práctica cotidiana de los profesionales en sus espacios de trabajo. No obstante, si bien este dispositivo no prevé interpretaciones psicoanalíticas en el campo, en su carácter de *analizador construido*, pondrá en evidencia cuestiones del orden de "lo no dicho" referidas a la tarea, incluidas aquellas vinculadas a estrategias defensivas de orden inconsciente sobre las cuales el interventor dirigirá la atención del grupo a partir de sus señalamientos.

En síntesis, puesto que la demanda de los equipos profesionales que nos consultan es la de un acompañamiento destinado al logro de una mayor comprensión de las situaciones ligadas al ejercicio profesional, su expectativa es necesariamente la de un cambio. Entendemos que, tratándose de colectivos de trabajo insertos en un medio institucional, dicho cambio involucra tanto la dimensión subjetiva de la práctica como la intersubjetiva y la de la estructura organizacional en cuestión. En otras palabras, la elucidación de los conflictos internos de un colectivo de trabajo no puede

dejar de tener efectos en las relaciones que este mantiene con el resto de los grupos institucionales y supondrá, por lo tanto, modificaciones en la dinámica de funcionamiento de la organización.

El Trabajo Social, una práctica sexuada

El objeto de nuestras reflexiones no será por lo tanto aquí la situación de las personas que necesitan de la intervención de las Trabajadoras Sociales, y las competencias requeridas para realizarla. Como expertos de las ciencias sociales ellas pueden, y lo hacen muy bien, evaluar la multiplicidad de causas de orden económico, político, cultural, etc. que contribuyen al estado de cosas en las que son llamadas a intervenir en el campo de la salud pública. Nuestro interés consiste entonces en analizar el otro polo de esos fenómenos: el de los efectos psicosociológicos que esos hechos sociales producen en los sujetos a los que se atribuye, y que asumen, la responsabilidad de su tratamiento.

A fin de precisar aún más nuestro objeto de estudio conviene aclarar algunos puntos:

En primer lugar ¿quién es este sujeto, profesional del Trabajo Social, al que nos referiremos? Un sujeto psíquico, sujeto de la conciencia y del inconsciente, sujeto que desea, piensa, imagina, y se emociona...; un sujeto social con capacidad de conocer, de crear y de modificar su entorno, que establece lazos de amor o rivalidad, que se comunica, que se asocia con otros, que coopera o compite...; un sujeto jurídico con derechos, responsabilidades y obligaciones hacia el conjunto...; un sujeto político que participa o se abstiene de intervenir en la vida ciudadana; un sujeto, en fin, en el que se condensan potencialmente todas esas funciones y procesos cuyo desarrollo o inhibición estará supeditado a las condiciones que el medio les ofrezca. Funciones y procesos que tienen por sede el cuerpo, un cuerpo biológico heredado de la especie, el de las disposiciones instintivas y perteneciente al mundo objetivo, el cuerpo del que se ocupa la ciencia médica; y simultáneamente un cuerpo erógeno, singular de cada uno, fruto del contacto físico y fantasmático con la madre, cuerpo en el que se asentarán a lo largo de la vida las experiencias subjetivas estudiadas en profundidad por el Psicoanálisis.³ Es el cuidado de ese cuerpo que percibe la realidad, se moviliza, experimenta placer y dolor, que se entrega y se proyecta, el que aquí nos convoca.

En segundo término es necesario señalar que el cuerpo al que nos referimos es un cuerpo femenino puesto que, como ya señalamos, en el campo de la salud el trabajo social es mayoritariamente ejercido por mujeres. Esto nos permite afirmar que desde la perspectiva de la división social del trabajo nos encontramos frente a una práctica

inscrita en lo que se ha dado en llamar "trabajo femenino"; denominación directamente vinculada a actividades que el mercado laboral ofrece a las mujeres en virtud de los atributos que la cultura reconoce como propios de la "naturaleza femenina", es decir, la capacidad para hacerse cargo de funciones ligadas al cuidado y sostén del otro, un otro desvalido, vulnerable y sufriente. Es desde esa condición de género, y los imaginarios ligados a ella, que las profesionales nos hablan de las agresiones físicas de distinta naturaleza y gravedad, de las amenazas, el sometimiento afectivo, el abandono, la descalificación sistemática, que se encuentran en el origen de los traumatismos, a veces irreversibles, sufridos por las personas que recurren a ellas en búsqueda de ayuda. Es también en función de los estereotipos respecto de la capacidad femenina de reparación y de empatía que las solicitan los pacientes y sus familiares, y que requieren su intervención los otros profesionales que integran los equipos asistenciales (médicos, psicólogos, enfermeros).

Condiciones institucionales de la práctica

Analicemos ahora los recursos con los que cuentan estas profesionales para enfrentar los desafíos a los que las expone su práctica profesional en el ámbito de la salud pública. Hicimos alusión más arriba a dos tipos de déficits en este sentido:

-el que proviene de una formación inicial que no promueve el análisis de los factores psicológicos movilizados por el ejercicio profesional, y que, por lo tanto, induce conductas omnipotentes en personas que eligen esta profesión animadas por una fantasía de salvación, no siempre consciente o expresada en términos ideológicos que no admiten cuestionamiento,

-la ausencia de un marco organizacional que cumpla con las funciones estructurantes implícitas en el "contrato narcisista" del que nos habla René Kaës; de una legalidad institucional restrictiva pero protectora, que de sentido a los actos profesionales y favorezca los vínculos de cooperación necesarios para el cumplimiento de los objetivos del conjunto. ⁴

Dado que uno de los interrogantes con los que abordamos nuestras intervenciones es la incidencia del contexto institucional en las formas que asumen las prácticas, referiremos brevemente las cuestiones que surgen más reiteradamente en los espacios de análisis de las prácticas en las instituciones de salud.

- Situaciones contractuales y salariales inequitativas que derivan en enfrentamientos interpersonales,
- Masividad de la demanda que evoca en las Trabajadoras Sociales la auto percepción de su práctica como la de "*bomberos siempre corriendo para*

apagar incendios",

- Una organización del trabajo que distribuye a las Trabajadoras Sociales en distintas salas y programas, donde a menudo se sienten auxiliares del equipo médico, lo cual les impide el trabajo con las colegas del propio servicio, debilitando así la identidad profesional del equipo,
- La dificultad para lograr que los profesionales de otras disciplinas comprendan el sentido de los actos profesionales de las Trabajadoras Sociales. La imposibilidad de estas de hacer valer los propios argumentos, desemboca en una evitación de los intercambios y, por lo tanto, en la fragmentación de un proceso de atención integral de la salud que exige una articulación de las distintas prácticas,
- La falta de reconocimiento por parte de la institución y del resto de los profesionales, en ocasiones incluso de los colegas, da lugar a un progresivo aislamiento, empobreciendo a lo largo del tiempo el sentido del propio quehacer profesional y desalentando la lucha por modificar las situaciones penosas.

Las Trabajadoras Sociales "ponen el cuerpo"

El análisis que venimos de hacer acerca de la naturaleza misma de este tipo de práctica profesional, y de las condiciones en las que se ejerce en las instituciones públicas de salud, corrobora el hecho de que las Trabajadoras Sociales a las que nos referimos están expuestas de manera permanente a una alta carga psíquica. La pregunta entonces es ¿con qué recursos psicológicos enfrentan cotidianamente el sufrimiento derivado de esas exigencias a fin de no enfermar?

Las Trabajadoras Sociales han sido formadas para cuidar de otros, no de ellas mismas. Si bien la ayuda al semejante, vulnerable e indefenso, supone una experiencia compasional, es decir el movimiento de identificar el sufrimiento en el otro a partir de lo que genera en uno mismo, en este caso la percepción de la propia vivencia aparece como sistemáticamente negada. Mostrar frente a esos otros, pacientes o profesionales, o incluso frente a las colegas, que se toleran mal las problemáticas propias del oficio, es vivido como un signo de debilidad, o peor aún, puede derivar en sospecha de ineptitud profesional. La inexistencia de espacios instituidos de reflexión sobre la práctica, favorables a un análisis colectivo de las problemáticas asumidas solitariamente, es sin duda una falencia frecuente en las instituciones de salud. No obstante, algunos equipos han percibido la necesidad de esos intercambios y, aunque inicialmente los conciben sólo en función de mejorar su atención a los pacientes, al cabo de cierto tiempo logran instalar en esos espacios de reflexión las condiciones de

seguridad psicológica que les permiten pensarse a sí mismas, sin limitarse a los aspectos técnicos de sus actos profesionales.

Surgen así, en el curso de estas reflexiones —habilitadas por dispositivos como el que hemos descrito— los mecanismos defensivos utilizados, individual y colectivamente para protegerse del sufrimiento derivado de un trabajo que implica el contacto constante con la violencia real y simbólica padecida por aquellos a los que se asiste, trabajo que requeriría enfrentar ese sufrimiento sin desestabilizarse. Ahora bien, el sufrimiento de las mujeres en relación a la violencia se juega en dos frentes: el externo, esto es, el temor a la agresión del otro, y el de carácter intrapsíquico: la angustia provocada por la emergencia de la propia violencia. En este caso las Trabajadoras Sociales están expuestas al sufrimiento en ambos planos: no sólo son objeto de agresiones externas en la medida en que frecuentemente carecen de los recursos reales para responder a las demandas; también deben protegerse del conflicto intrapsíquico que supone la hostilidad que inevitablemente crece en ellas como reacción al sufrimiento al que las someten esos semejantes que sufren y cuya vulnerabilidad las remite a la propia. Es este último tipo de vivencia la más comúnmente reprimida; si la expresión de la violencia en la mujer es culturalmente inadmisibile, el "saber hacer discreto" que caracteriza a las profesiones femeninas vinculadas al servicio y la asistencia excluye radicalmente esa posibilidad. Los mecanismos defensivos femeninos, por lo tanto, a diferencia de los masculinos, no transforman el sufrimiento en violencia sino que se proponen un rodeo de la realidad penosa.⁵

La hiperactividad es, en nuestra experiencia, la estrategia defensiva colectiva más habitual utilizada por las Trabajadoras Sociales. Mientras logra sostenerse, esta defensa maníaca, que discursivamente se enuncia como "*en este tipo de trabajo hay que poner el cuerpo*", y que en algunos casos se transforma en una verdadera "ideología defensiva del oficio" —tal como es descrita por la Psicopatología del Trabajo anestesia, o al menos debilita, la percepción del sufrimiento, pero su costo para la economía psíquica es altísimo y sus efectos somáticos fácilmente detectables. La fatiga crónica, los cuadros depresivos, la merma de la creatividad en el trabajo y variadas patologías de carácter psicossomático son los riesgos de este oficio cuando la práctica profesional no encuentra apoyo en el colectivo de pares y en los marcos institucionales.

Buenos Aires, julio de 2012.

Notas

¹ Blanchard-Laville, C., Fablet, D. (2001), Fuentes teóricas y técnicas del Análisis de las Prácticas

Tercera Jornada de Psicología Institucional

“Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas”

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

Profesionales. Paris, L'Harmattan

² Blanchard-Laville C., (2001), “Aprendizaje, formación y trans/formaciones en un grupo de Análisis de la Práctica Profesional”.

³ Dejours, Ch. (2001), *Le corps, d'abord*. Paris. Payot.

⁴ Acevedo, M.J. (2010), *El Trabajo Social y la "organización prescindente"*, en J.J. Ferrarós Di Stéfano (comp.) *Práctica profesional. Satisfacción y Malestar en el Trabajo*. SECyT, U.B.A.

⁵ Molinier, P. (2003) *El enigma de la mujer activa*. Paris. Payot.

Dispositivos tutoriales en la universidad: nuevos lugares por asumir en la apropiación del espacio universitario. [Acerca de las vicisitudes y contradicciones en la regulación del ingreso a una universidad de reciente creación]

Valeria Bedacarratx

vbedacarratx@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de la Patagonia Austral – Unidad Académica San Julián

Introducción

El sujeto enfrentado a la complejidad de la organización universitaria, necesitando entender para dar respuestas; la mayor parte de las veces con conceptos de un paradigma de la complejidad. Realidad compleja, sujetos perplejos
Garay, 2008:14

A continuación se exponen algunas apreciaciones relativas a la implementación del Programa de Ingreso -en su etapa llamada “Remedial”- de una institución universitaria patagónica en el año que iniciaba su actividad académica (2009). El contexto de implementación del programa tiene lugar, entonces, en la etapa fundacional de una universidad, en la que se comienzan a institucionalizar prácticas de regulación al ingreso a la educación superior; proceso que da cuenta de las tensiones que provoca el hacerse cargo de la paradójica misión de democratizar el acceso al conocimiento, al tiempo que formar “con altos estándares de calidad” a los futuros grupos profesionales de la región.

Las preguntas planteadas en el resumen se abordarán atendiendo a lo acontecido en la experiencia de implementación del mencionado programa (y a las interpretaciones que aquí pondremos a consideración). Asimismo, y con los datos contextuales del caso, se intentará mostrar el modo en que las normativas vigentes propiciaban desde un discurso democratizador una universidad “abierta”, al tiempo que quienes estuvieron encargados de la toma de decisiones para instrumentar tal normativa re-significaron ese discurso con las categorías propias del discurso neo-liberal de los años '90: un discurso centrado en la eficacia (en el logro de los resultados), que procuraba regular las prácticas por el apego a estándares de evaluación predeterminados, buscando ubicar a la nueva institución en los mejores puestos del “marketing” universitario.

Sobre los destinatarios del Programa Remedial

Los alumnos del Programa Remedial, fueron aquellos alumnos que, habiendo reprobado el Curso de Ingreso (de mes y medio de duración y con una orientación disciplinar en Lengua y Matemática) no pudieron dar cuenta de los conocimientos, habilidades y competencias que la nueva universidad estipuló como básicos y necesarios para ser considerado estudiante universitario (e iniciar con éxito un trayecto de formación académica en la educación superior). El sentido del Programa era, en lo explícito, el de ofrecer a esos alumnos un acompañamiento y una formación que los pusiera en condiciones de afrontar la situación de ingreso a la universidad (quedando excluidos del sistema si no aprobaban -luego de un cuatrimestre- los exámenes correspondientes). En lo implícito, la idea de "remedial" remitiría a un "reparo" de falencias, a la administración (por parte de la universidad) de aquellos conocimientos que (cual remedio) —tras un período determinado (de tratamiento) y en las dosis prescriptas (curricularmente)— podría poner a los estudiantes en la condición de universitarios o, de no ser así, excluirlos de tal posibilidad (al menos hasta el año siguiente).

Con una normativa que aludía a la intencionalidad de colaborar con los procesos de inclusión en la vida universitaria, se implementaba un programa de selección ("de los aptos"), en el que el acceso a la universidad quedaba supeditado a la aprobación de un examen de ingreso que "medía"¹ el manejo de contenidos en dos áreas de conocimiento: matemática y lengua.

Cabe mencionar que sobre la marcha se fueron aprobando nuevas resoluciones, tendientes a proporcionar nuevas oportunidades de ingreso (siempre a través de examen) a aquellos alumnos que volvieron a reprobado el examen o que no pudieron asistir al programa remedial en el porcentaje estipulado. Estas decisiones, en parte, respondieron al hecho de que parte de los alumnos que fracasaron en los exámenes (en una o en las dos áreas de conocimiento específico) habían logrado tener un rendimiento académico regular (aprobandando parciales y/o trabajos prácticos). Esto es: paradójicamente, algunos de los alumnos que no cumplían con los requisitos que la universidad estipuló como mínimamente necesarios para ser un estudiante universitario, en los hechos demostraron capacidades que les permitieron tener algún grado de avance (que quedaba trunco con el sistema de ingreso) en las carreras elegidas. Así, la implementación del programa ponía en evidencia la falacia sobre la que el mismo se asentaba.

Una característica central de este programa es que se organizó en un dispositivo que se pretendió tutorial, en el que una vez a la semana los estudiantes asistían a

consultas con los profesores de las asignaturas (Matemática y/o Lengua). Esto es: el programa no ofrecía una instancia de re-cursado, sino un dispositivo de trabajo con un docente tutor, quien atendía simultáneamente grupos de entre 20 y 30 alumnos, con la modalidad de ejercitación y consulta.

En el trabajo semanal con los estudiantes, las problemáticas comunes y recurrentes a las que hicieron mención los tutores de ambas áreas fueron aquellas relativas a:

- a) la dificultad de estos alumnos por mostrar capacidad de abstracción y desarrollar procesos de meta-cognición;
- b) la falta de pensamiento estratégico que oriente la toma de decisiones relativas a la situación de ingresar a la universidad. En un grupo importante de alumnos (aunque no el mayoritario), este rasgo aparece asociado a lo que, en una primera mirada, podría entenderse como un "escaso compromiso" con la propia decisión de iniciar una carrera universitaria.

Cabe mencionar que dichas dificultades fueron diagnosticadas tanto entre los alumnos más jóvenes (recientemente egresados del secundario, "acostumbrados" a posicionarse en el lugar de alumnos desde una lógica diferente a la planteada en la universidad), como entre aquellos alumnos mayores (con un tiempo considerable de ausencia en el sistema educativo formal y la "pérdida" de hábitos y disciplina, necesarios para encarar la actividad de estudiar).

Asimismo, es importante poder leer estos dos rasgos característicos de gran parte de los estudiantes asistentes al Programa Remedial, en su asociación con algunas de las variables mencionadas en el Informe del equipo docente de Introducción a la Vida Universitaria² del Programa de Ingreso, y que siguieron operando en los procesos de apropiación de los contenidos e ingreso a la universidad, durante el primer cuatrimestre:

- *el casi completo desconocimiento del sistema universitario, desde su naturaleza, dinámica, estructura hasta la demanda horaria.*
- *la elección de carreras con falta de información sobre su estructura, alcance e incumbencias profesionales (...)*
- *la falta de estímulo familiar y del contexto más próximo para desarrollar un estudio universitario.*
- *la carencia de estrategias de estudio y de expresión adecuadas al ámbito universitario.*
- *el pobre bagaje cultural de los ingresantes, en especial los más jóvenes.*
- *la inseguridad que genera un proyecto institucional absolutamente nuevo, en fase de organización, carente de edificio y sobre el que hay información aún escasa.*

- *la existencia de modos problemáticos de vinculación social que interfieren en la igualdad de oportunidades y en el desarrollo de la autoestima y de la pertenencia institucional.*
- *la condena social que enfrenta un porcentaje amplio de la futura población universitaria.*
- *el extendido temor al fracaso o abandono por problemas económicos, de adaptación al sistema, incapacidad o incompatibilidad con obligaciones familiares/ laborales"* (Informe, 2009: 3).

Teniendo en cuenta estas características, también se estipularon asesorías individuales³ —a cargo de la coordinación del Programa Remedial— a los efectos de orientar en los procesos de toma de decisión respecto a las formas factibles de continuar en la universidad, teniendo en cuenta las posibilidades que la institución ofrece, como así también la situación socio-familiar y laboral de cada estudiante singular. En el marco de estas consultas, emergieron y se trabajaron aspectos vinculados a la elección profesional, visualizándose dos tipos de situaciones: aquellas en que la carrera elegida está relacionada al área laboral de desempeño y aquellas en las que el ingreso a la universidad aparece como "asignatura pendiente", asociada al deseo de "tener un título universitario", sin asignar mayor relevancia al campo profesional de la carrera en la que se inscribieron (las explicaciones relativas a la elección de las carreras estuvieron, en estos casos, ligadas a experiencias de éxito y placer en trayectos previos de escolaridad). Fue un trabajo productivo, pero puntual, no regulado, no previsto en la normativa, no planificado.

De acuerdo a la descripción de los profesores tutores, también las dificultades estuvieron asociadas a una situación inicial de inconformidad con la no aprobación del Curso de Ingreso y con una (concordante) apreciación de que el cursado obligatorio del Programa Remedial implicaba una quita en el tiempo de estudio y dedicación a las materias correspondientes a la carrera elegida.

Por la descripción antes hecha, es evidente que no podrían depositarse en el tiempo dedicado al Programa Remedial, las dificultades que muchos de estos alumnos mostraron en el cursado y en la acreditación de las materias de primer año. Sin embargo, sí vale mencionar que, siendo estos alumnos los que mayores dificultades presentaban para realizar un ingreso exitoso, fue a quienes mayores obligaciones y exigencias se les demandaba desde la propia institución, que montó un dispositivo con la supuesta intencionalidad de ayudarlos a ingresar.

Así mismo, teniendo en cuenta la sensación de "aún no estar adentro" que varios asistentes al Programa Remedial citaban⁴, hubiese sido importante plantear estrategias

que permitieran a estos alumnos generar un vínculo de pertenencia no sólo con la institución universitaria, sino también con la carrera y el campo profesional por el que han optado⁵.

Dispositivo tutorial y Programa Remedial

Junto a las dificultades antes mencionadas, los tutores también hicieron referencia a la dificultad inicial, de gran parte de los alumnos, por comprender las características del dispositivo tutorial, con el consecuente no reconocimiento del rol que ellos como alumnos tenían asignado en el mismo. La expectativa de "asistir a clases" estructuradas en torno a la exposición y consignas del profesor, se pudo modificar en muchos en casos, no en todos. Se invirtió un esfuerzo importante en la explicitación constante de las características de un encuadre en el que el rol orientador del tutor gira en torno a los problemas, preguntas, dudas, errores de los tutorandos (que sólo podrían evidenciarse en las tareas y ejercicios planteados en el transcurso de cada encuentro y los que se solicitaban en el intervalo de un encuentro a otro).

Es importante señalar que, en función de la falta de pensamiento estratégico que permitiera encarar con éxito la situación de ingreso a la universidad (dificultad de los alumnos antes mencionada), las tutorías podrían pensarse como espacio complementario a la formación específica, tendrían, también, como función central, la orientación en la toma de decisiones, con la provisión de la información necesaria respecto a la organización de la universidad, los planes de estudio de las carreras, las convocatorias a becas, las ofertas de cursos, talleres de los que los alumnos pueden ser beneficiados. De este modo, la función del tutor no quedaría ceñida a la orientación personalizada para la adquisición de competencias y herramientas conceptuales necesarias para ingresar a la universidad, sino que también abarcaría una orientación académica e informativa que ayude al estudiante a tomar las decisiones que delinearán su trayecto por la universidad (orientación para la cual será necesario estipular espacios y horarios específicos).

En este sentido, las tutorías constituyen una práctica pedagógica que beneficia mutuamente a los estudiantes y a la institución universitaria. Como tal requieren de un arreglo supervisable de espacios, de horarios, de recursos materiales y humanos (asignados con antelación), coordinado con el resto de las actividades que se desarrollan dentro del ámbito universitario. Este arreglo supone, además la posibilidad de una evaluación y seguimiento permanente con el fin de identificar sus resultados e implementar las modificaciones que, en cada caso, se vayan considerando necesarias, para su mejoramiento continuo.

Cabe mencionar que la mayoría de los trabajos de sistematización de experiencias de tutorías en la universidad, señalan la importancia de que el diseño y difusión de las propuestas comuniquen con claridad las conceptualizaciones de partida y las metodologías de trabajo que se derivan de ellas, de modo tal de contar con una "plataforma de entendimiento mutuo" de partida y generar la menor cantidad de malentendidos posibles. Malentendidos que generalmente giran en torno a los alcances y expectativas que se ponen sobre las propuestas mismas (sobre sus resultados) y sobre el desempeño de quienes asumirán las tareas inherentes a las tutorías. En este sentido colabora, también, la definición anticipada de mecanismos e instrumentos con que se evaluará la implementación de las propuestas.

En esta perspectiva, las tutorías tienen el potencial de promover el análisis crítico sobre las prácticas cotidianas de los sujetos en la organización universitaria y su participación responsable en dicho ámbito y en el de la comunidad en general. Así se puede considerar a las propuestas tutoriales, como *instancias pedagógicas* complementarias a la formación profesional que se ofrece desde los planes de estudio: como lugar de *apoyo académico*, donde se entrecruzan diversos planos: personal, disciplinar, académico, administrativo, etc. Queda claro que no es este el contenido que se le dio en la propuesta que aquí se está exponiendo.

Consideraciones respecto al Programa Remedial en el marco del Programa de Ingreso

Sin dudas, que esta primera caracterización, lejos de intentar mostrar una imagen estereotipada y cristalizada, genera el desafío de pensar estrategias de inclusión, permanencia y formación, sustentadas en la singularidad de la población estudiantil y del contexto en el cual la institución se emplaza. En este sentido, un Programa Remedial de corto plazo, desarticulado de la formación profesional y constituido en la preparación necesaria para constituirse en alumno universitario (como requisito fundamental para ingresar a la institución) difícilmente pudiera trabajar, más allá de la buena intención de los tutores, contra la autorrealización de la profecía "*Nos convencemos que no somos capaces de lograr lo que nos proponemos con maestros que de entrada suponen que no tenemos capacidad*" (Informe I.V.U., 2009: 21).

Esta autoimagen, generada en la experiencia social, y sobre todo en las biografías escolares de los estudiantes, seguramente interfieren, en la comprensión de la naturaleza del sistema universitario y en la posibilidad de incluirse en él sin frustración: pues, desde su propia perspectiva, es un lugar que no es para ellos. De este modo, las dificultades en el ingreso están lejos de reducirse a la no adquisición de competencias

Tercera Jornada de Psicología Institucional

“Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas”

Edición bial, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

específicas de Lengua y Matemática, sino que está inscrita en la complejidad de los fenómenos sociales en los que la creación de una nueva universidad se inscribe (y a los que, se entiende, la misma debe atender). Desde allí, es que planteamos las apreciaciones de este trabajo.

Referencias bibliográficas

- Baldoni, María Mercedes y otros (2006). “Caracterización de las experiencias de los alumnos universitarios en el marco de las tutorías de estudio de la facultad de ciencias humanas”. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional “Leer, Escribir y Hablar Hoy”, Tandil, septiembre-octubre de 2006.
- Boronat Mundina, Julia; Nieves Castaño Pombo y Elena Ruiz Ruiz (2005). “La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario”. En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, N° 20. Vol. 8, Universidad de Zaragoza, España, julio de 2005.
- Filloux, Jean Claude (1996). *Intersubjetividad y formación*. Edit. Novedades. FFyL- UBA, Buenos Aires 1996.
- Garay, Lucía (2006). *La Dimensión del Sujeto en las Instituciones Universitarias Desafíos Instituyentes Futuros*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2006.
- Lucarelli, Elisa (2008). “Asesoría pedagógica y cambio en la Universidad” Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12, 1 (2008). <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART7.pdf>
- Mastache, Anahí (2007). *Formar personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales*. Edit. Novedades Educativas, Buenos Aires, 2007.

Notas

¹ La idea de medición alude a que en todas las sedes la universidad administraba el mismo examen - bajo los argumentos de la objetividad y la igualdad de exigencia- en base a un programa único para toda la institución. Esto es: los docentes del programa de ingreso eran aplicadores de un programa elaborado en instancias en las que no participaban. Además, en la etapa remedial, los docentes debían evaluar exámenes de alumnos que no habían tenido, con el argumento de asegurar que en la medición de los resultados no se mezclaran factores subjetivos que pudieran interferir (favoreciendo a unos o desfavoreciendo a otros) en la selección justa de los aspirantes.

² Introducción a la Vida Universitaria (IVU) fue un taller que se dictó en el marco del programa de ingreso, complementando los cursos de Matemática y Lengua. El cursado de tal taller fue de promoción directa, no previéndose instancias remediales para el mismo.

³ Estas asesorías fueron acordadas individualmente con aquellos estudiantes que se acercaron (sea por *motus proprio*, sea por sugerencia de su tutor/a) a consultar dudas y/o plantear dificultades personales para continuar estudiando. ⁴Sensación complementada con la percepción del desempeño académico diferencial (en las materias) que ellos tenían respecto a la mayoría de los estudiantes que aprobaron el Programa de Ingreso.

⁵ En este sentido, se podría promover que estos alumnos tuvieran posibilidad, entre otras, de: - participar de actividades, cursos, talleres, etc., organizados por las carreras como parte de la formación profesional de los futuros egresados (eventualmente, cada carrera podría definir una materia del primer cuatrimestre del plan de estudios factible de ser cursada -mas no acreditada-. en paralelo con el Programa Remedial). - participar de las convocatorias a becas, pasantías, beneficios económicos diversos, etc., ofrecidos por diferentes organismos (incluida la propia universidad), para lo cual sería importante poder acreditar la condición de alumno “regular” desde el momento de inscripción a la universidad y/o al Programa Remedial.

De lo Instituido e Instituyente: Cuando lo que quema, construye

Patricia Inés Benedetti y Cynthia Bellencin

psibenedetti@yahoo.com.ar

Cátedra "Psicología Institucional", Licenciatura en Psicología, Universidad de Morón

Todo comenzó con un trabajo de investigación que debían realizar los alumnos como parte del Trabajo de Campo de nuestra Cátedra "Psicología Institucional" de la Universidad de Morón. Uno de los Equipos eligió para ello, la Institución Bomberos Voluntarios de Morón cuyos fondos de la Institución se encuentran justo frente a la Facultad y a las ventanas de nuestra aula.

El Equipo inicia su trabajo de abordaje institucional con una primer visita bajo el objetivo de cumplir con la consigna dada por la Cátedra y que elabora de la siguiente manera: El Equipo dice al inicio de su escrito:..."Pretendemos conocer, reflexionar y comprender las estructuras y las dinámicas básicas del funcionamiento institucional, desarrollando para ello la capacidad de observación y registro, intentando establecer un vínculo instrumental que haga posible nuestro trabajo. Considerando el contexto colectivo, las problemáticas del quehacer cotidiano, el discurso y sus prácticas, para poder aproximarnos a la comprensión de los modos de interrelación instituidos, las creencias, mitos que la atraviesan, y sus efectos"...

En otro escenario, el Viernes de esa misma semana esperando en una fila de personas para realizar un trámite en una entidad de la calle Entre Ríos de nuestra Capital, la Profesional a cargo de la Cátedra recibía una llamada a su celular de los Bomberos Voluntarios de Morón, quienes manifestaban haber recibido una Nota de un grupo de alumnas y que la misma fue gestionada ante las autoridades superiores del organismo, para poder acceder "al pedido que la Cátedra hacía."(Se aclara que, ella no había tomado contacto con la Institución y no había suministrado ningún número telefónico).

El Cuadro de situación se representa en el siguiente diálogo:

...Disculpe ¿cómo obtuvieron mi celular?... "Solicitamos en la Universidad comunicarnos con la Profesora para saber que necesitaban ustedes para ayudarlas..."

Se precipitan en ese instante las sensaciones contradictorias y el desconcierto ante el llamado, que en silencio se materializan a través de los interrogantes. ¿Los bomberos en el Decanato?... ¿Las autoridades y el personal de la Universidad en medio de este tema?... ¿Por qué?... ¿Qué ocurrió con los alumnos que fueron a la Institución Bomberos?... ¿Dónde están?... ¿Qué pasó con el grupo que no teníamos un mail

Tercera Jornada de Psicología Institucional

“Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas”

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

notificándonos de lo sucedido?... ¿Qué nota?... ¿Qué pedido?... ¿Qué autoridades superiores?...

Se enlaza de manera confusional esta realidad que se organiza en torno a una fuerza instituyente que “arrasa” con lo instituido. La escena, que como una nueva formación institucional, irrumpe en la vida personal de la profesional, sensación que como el fuego arrasador, propiciaba la desorganización del encuadre del trabajo pre – establecido.

Un encuadre que supone “un saber que autoriza un hacer”, pero esta escena se entrelazaba por fuera del encuadre de la Organización Programática de la Cátedra. En ese primer encuentro/visita del Equipo con la Institución Bomberos, se presentó lo que luego llamaron (en la Entrevista que tuvimos con el Equipo de alumnos a posteriori en la Universidad), “inconveniente - irregularidad”, al encontrarse sorpresivamente con OTRO Equipo en la Institución Bomberos “en el mismo lugar, a la misma hora”...

Cual cita pensada y arreglada bajo las pautas de la Cátedra, que en realidad, no eran... todo lo contrario.

Se bajaron rigurosas indicaciones que garantizaran —al decir del autor Aldo Schlemenson—, que las prácticas se desarrollen desde un determinado marco.

Al día siguiente recibimos un mail de uno de los Equipos solamente, con una limitada información de lo sucedido.

Del otro, no sabíamos nada.

Teníamos dos Equipos en la misma Institución para el Trabajo de Campo. Una Nota entregada en la Institución Bomberos que nos representaba, y que no sabíamos que decía. No sabíamos cual de los dos grupos la había entregado y el motivo...

Fin de semana.

Se intenta ubicar a los alumnos del OTRO Grupo. Celulares de larga distancia y una voz que nos informaba “fuera del área de cobertura”..., otros números daban mensaje de celulares apagados. La Cátedra estaba incomunicada y sin respuestas.

Lo Institucional es un territorio de discursos, prácticas y objetos instituidos en ámbitos de la vida cotidiana.(1)

Las Instituciones no son un conjunto de funciones fijas y estables, tienen movimientos. Este juego está dado por la permanente articulación de dos dimensiones: lo instituido e instituyente. Estarán atravesadas por las diferentes funciones que remiten al sistema social, histórico y político. Encierran una idea que estará referida a algo que puede ser creado para satisfacer necesidades de los miembros de la organización. Aquello que necesita ser creado, puede ser un objeto o servicio.

La Institución Bomberos es una Asociación sin fines de lucro, cuya misión es

salvaguardar vidas; su misión fundamental es la Prevención, prestar servicios a la comunidad y actividades de Socorrismo frente a las más diversas situaciones que se presentan en la vida cotidiana asistiendo a las personas, animales y bienes.

Esta dimensión nos convoca a mencionar lo "Instituido", como aquello establecido, como el conjunto de normas y valores dominantes, así como el sistemas de roles que constituye el sostén de todo orden social.⁽²⁾

La asistencia a la Comunidad entonces, se convierte en un pilar fundamental que da origen y razón a su existencia como Institución. Aquello que le es propio como identidad (el estar al servicio de la Comunidad) era también,... "al servicio de la Cátedra". No hay adentro sin afuera. Salen de su borde, de sus paredes institucionales. Salieron como "Bomberos", en ayuda de los alumnos de la Universidad.... Sus vecinos del barrio,... de la vereda de enfrente.

Entran en nuestro territorio, no había fuego, pero lo instituyente de su acto lo provoca. Como fuerza "arrasa" con lo instituido en la Cátedra, construyendo una realidad donde se entrelaza el universo de significaciones de Bomberos y el nuestro. La instancia de conflicto requería una rápida instrumentación de un dispositivo diferente que reencauzara la tarea, a la vez que garantizara la seguridad de todos los protagonistas.

La intervención fue perturbadora.

Había que apagar "el fuego del caos" de una escena que no se había escrito en el Programa Académico de la Cátedra.

Un nuevo orden manda y la situación requería de un cambio desde la Cátedra, por lo que operamos de la siguiente manera: Damos vuelta el práctico que en el lugar del teórico, nos permite trabajar con ambos grupos. Convocamos un grupo por un lado, y luego el otro. Unos minutos para la toma de decisiones cuyos criterios permitieran reencauzar a los dos grupos en la tarea.

Un grupo continuó y finalizo el trabajo en esa institución. El otro, no advierte la verdadera dimensión del fenómeno que se ha configurado, imposibilitados en ese momento, de reflexionar sobre su implicación y los distintos elementos que intervinieron e hicieron a las cuestiones del campo institucional.

Se les indica entonces, el cierre y comenzar nuevamente con otra elección institucional.

Como parte de la metodología de trabajo de los prácticos, la Supervisión Clínica de los Equipos en las clases llevado adelante por la Jefa de Trabajos Prácticos, permitió procesar en etapas progresivas, la elaboración de estos eventos. Pero el flujo institucional e intersubjetivo continuó produciendo sus efectos.

El Equipo que prosiguió en Bomberos queda tomado por esta experiencia y

Tercera Jornada de Psicología Institucional

"Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas"

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

encamina el deseo desde una de las integrantes del grupo a insertarse en el "adentro" de la Cátedra, a partir de una convocatoria general que realizó la profesional a cargo al finalizar la cursada.

Ella (Cynthia) se propone y previa Selección entre otros, pasa a formar parte de la misma como Docente un año después, cuando se recibe como Psicóloga. Finalizó la cursada para ella, pero no finalizó el proceso con la Cátedra que, "cual piel que envuelve" la acoge.

En todo proceso de aprendizaje hay un juego indisoluble de redes vinculantes que operan implícita y explícitamente. La vida de las Instituciones se expresa en el suceder grupal que adquiere múltiples facetas y representan las diversas formas organizacionales. Nuevas construcciones de realidad y nuevos órdenes de sentido se instalan después de éstos hechos. Una nueva realidad nos acompaña.

Como en los dolores del crecimiento, recordaremos y llevaremos en nuestra historia personal, profesional e institucional como Cátedra, este trabajo de Campo y de investigación en la institución Bomberos de Morón,... como el título que lleva nuestro Trabajo: ..."Cuando lo que quema, construye".

Referencias bibliográficas

BLEGER J. "Psicohigiene y Psicología Institucional" Bs. As, Paidos (1966).

Del CUETO A. M. "Grupos, Instituciones y Comunidades." Los Grupos (Lugar Editorial).

FERNANDEZ, A. M. "De lo imaginario social a lo imaginario grupal. Tiempo histórico y campo grupal" (Nueva Visión).

KAËS RENÉ El individuo y la organización. "El sistema psíquico organizacional", Paidos (1989).

LOUREAU, R. "El análisis institucional" Amorrortu (1988).

MALFÉ, R. "Psicología Institucional Psicoanalítica" Ficha Cátedra Schejter, Virginia U.B.A.

SCHVARSTEIN, L. "Psicología Social de la Organizaciones" Nuevos Aportes. Bs. As Paidos (1992).

SCHLEMENSON, A "Análisis Organizacional y Empresa Unipersonal" Crisis y conflictos en contextos turbulentos. Caracterización del objeto. Bs. As Paidos (1991).

Notas

1 Malfé R. "Psicología Institucional Psicoanalítica" Ficha Cátedra Schejter, Virginia U.B.A.

2 Schvarstein L. "Psicología Social de las Organizaciones" Nuevos Aportes Ed. Paidós Bs.As. pág 26 "De lo Instituido e Instituyente: Cuando lo que quema, construye"

El gestor capturado: cuando la empresa familiar es una máquina de impedir

Oswaldo Bonano, Diego Bercovich, Raquel Bozzolo, Marta L'Hoste y Graciela Ventrici

secretaria@aappg.org.ar

Integrantes del Equipo de Análisis Institucional de la AAPPG

Reseñamos en este escrito una intervención realizada a lo largo de 2011 por el Equipo de Análisis Institucional de la AAPPG (EAI) en Fatorusso, una empresa mediana familiar de primera y segunda generación, vinculada a la construcción, con cinco décadas de trayectoria en el gremio, y con un prestigio aparentemente bien ganado en cuanto a la calidad de sus trabajos.

La empresa: Fatorusso fue fundada hace 50 años por tres hermanos y un cuñado. Hoy permanecen dos hermanos: A y B, de 73 y 70 años respectivamente. En el período en que se produjo la intervención, la empresa se componía de dos generaciones de la misma familia: A y B, más tres hijos de A (A1, A2 y A3), y uno de B (B1), con edades entre 45 y 35 años. Todos comenzaron a trabajar en la empresa alrededor de los 14 años. A1, A3 y B1 tienen títulos técnicos, A2 tiene un título universitario en Administración, y los cuatro ocupan las posiciones gerenciales. Hay un directorio integrado por A, B, A1, A2, A3 y B1, donde los dos primeros son presidente y vicepresidente. La empresa cuenta con alrededor de 50 operarios y empleados.

La empresa ya había realizado tres procesos de reingeniería y una consulta de terapia "familiar-organizacional", motivadas por las dificultades ya señaladas. Ninguna de estas consultorías tuvo los efectos esperados, todas fueron abortadas antes de culminar y en todos los casos fueron gestionadas, seguidas y enfatizadas por A1, llamado de aquí en adelante, *gestor*, pues él fue quien solicitó también esta intervención.

La intervención se desplegó a lo largo de más de un año, entre diciembre de 2010 y marzo de 2012, si contamos las primeras y últimas comunicaciones. En ese lapso se realizaron en total siete encuentros o módulos de trabajo, que incluyeron cuatro reuniones plenarias con los seis y tres con entrevistas individuales. Desde este punto de vista, fue una intervención efectiva y efectuada; pero desde el punto de vista de los "resultados", casi nula, al menos hasta el momento de retirarnos.

La problemática empresarial fue sintetizada por el cliente de este modo:

- Una evolución del negocio de las instalaciones, en la que mientras Fatorusso sigue siendo una "empresa muy tradicional", otras firmas, que acaso no trabajen con tan buena calidad como ella, le ganan lejos en las cotizaciones, generando en Fatorusso

menor com petitividad y una progresiva disminución del volumen de trabajo.

- El costo de mano de obra llega a un 70% del total, y si para cumplir con los tiempos no se otorgan adicionales no presupuestados, el personal de obra se planta. ▪ Fatorusso sigue tratando a los empleados como siempre, pero resulta que éstos ya no se ponen la camiseta como antes.
- La insuficiencia y/o inexistencia de mecanismos de decisión gerencial que salven la inercia o la parálisis cuando hay opiniones discrepantes sobre decisiones que ya no corresponden al área que cada uno maneja, sino, justamente, a lo general y con ello el tema de una gerencia general, bajo la forma que sea.

Hubo otros hermanos, cuñados e hijos y implicados en la empresa en el decurso de varias décadas. No hace tantos años se produjo con algunos de ellos una fractura sobre la que los viejos tienden un manto de silencio evasivo y los más jóvenes algo dicen pero con sor dina y en reserva, señalando que había sido muy doloroso para sus padres. Las marcas que dejaron estas rupturas y "traiciones" llevaron a una especie de pacto — o más bien mandato— para que todo fuera "*de común acuerdo*" (palabras de los viejos que los jóvenes repetían). Tal 'común acuerdo' oscurecía los conflictos de sucesión y herencia, y obturaba una mayor movilidad de roles y ocupación de funciones, que por otra parte se reclamaba como necesaria para afrontar las dificultades lógicas de una empresa de este tipo, afectada por los cambios de los mercados y por la alteración de las predisposiciones laborales respecto de la vieja fidelidad de aquellos operarios que acompañaron a los viejos en la fundación de la empresa y que se formaron con ellos.

Del relevo de crónicas quedaba claro que ellos se habían convertido en coproductores de lo mismo de que se quejaban y cómplices de aquello que debilitaba la empresa. El Equipo se preguntaba si una muy proclamada unidad en los valores de la empresa —la calidad de su trabajo— era un tema con consenso por parte de la segunda generación, que cuando podía sugería otros valores, pero sin poder sostenerlos abiertamente, como oportunidad de negocios que se perdían, por caso.

En la primera reunión con los seis, la casi totalidad de la conversación se hizo con la segunda generación, y el silencio de la primera, acompañado por *gestos* muy expresivos pero mudos. La escena fue incómoda, densa y difícil de sostener (recordamos en su momento la película *Padre Padrone*, de los Taviani). Ya indicaba que la primera generación no se posicionaba como demandante de la intervención solicitada, sino más bien como desconfiada controlante.

En ese punto se instala en nuestro equipo la duda: ¿tenemos cliente?, duda que nunca se disipó y que fue deviniendo en una variedad de operaciones apuntadas a diferenciar *en cargo* de detección/construcción de *demanda* efectiva y a distinguir entre

gestor y cliente. Nos dispusimos a orientar la operación para que al menos unos más fueran demandantes de la intervención y dejar de algún modo abierto que se pueda trabajar con los que quieran y no con un conjunto informe (claro que en un momento más avanzado nos percatamos de que era un "conjunto" con formas *demasiado* determinadas). Nos propusimos implementar comunicaciones y operaciones direccionadas al posible cliente y no al gestor, en el sentido de la composición de un acoplamiento distributivo de varios, capaz de instituirse en sujeto de la demanda institucional, lo cual conecta, como es lógico, con las relaciones de poder efectivas.

En un primer informe de situación, presentado oralmente por el equipo de campo al cliente en la segunda reunión plenaria, de marzo de 2011, tratamos de enunciar los problemas que se presentaban en palabras y giros expresados por ellos, y lo decíamos así:

▪ *Nuestro equipo hizo un análisis de la situación y perfil actuales de la empresa y advertimos que existe un cierto riesgo de fracaso de nuestra colaboración. En términos de la primera reunión, "que la cosa quede en palabras y discusiones, y no haya resultados".*

▪ *Se trata de abordar un nudo problemático en esta empresa, que es la causa de muchas de las cuestiones que surgieron o, si no es causa, opera como un obstáculo para resolverlas, cual muro contra el cual Uds. chocan una y otra vez y hasta ahora no pueden traspasar. Resolver ese nudo es vital para destrabar el funcionamiento de la empresa. ¿Cuál es el nudo en el que están entrapados?: la demora en instituir con claridad la sucesión de la conducción de la empresa. Esto conlleva la cuestión de cuál es la última instancia en la toma las decisiones de la empresa.*

▪ *Tal vez hace 50 años, o 30, cuando había que decidir algo, A y B (y otros que estaban en la empresa en aquella época), lo hacían, sin tantas palabras ni deliberaciones. A décadas de aquella época, hoy existe una estructura de la organización en la cual hay una primera generación de socios fundadores sobrepuesta a la segunda generación, sin que se haya producido una clara y completa transferencia del poder de decisión de una a la otra, si es que tal es la idea que los anima. Por lo demás, no se sabe con certeza si eso es algo que vaya a suceder ahora o dentro de 30 o 50 años, como en parte en broma, y bastante en serio, se dijo en la reunión pasada.*

▪ *De nuestra parte, estamos dispuestos a trabajar con ustedes sólo si hay decisión explícita de actuar sobre este nudo que los tiene trabados y enredados. Si no fuera así, sostenemos que no vale la pena que ustedes y nosotros perdamos tiempo y gastemos palabras en cuestiones secundarias o en que se expliciten discrepancias sin que Uds.*

decidan un modo de resolverlas y actuar en consecuencia. No estamos dispuestos a trabajar sin que haya resultados, pero esos resultados dependen de ciertas decisiones, y esto re quiere abordar las trabas que se registran en la toma de decisiones.

En la primera reunión plenaria los viejos se habían retirado antes de que ésta finalizara; a esta segunda no asistieron. Algunas voces que siguieron a nuestra presentación: A2: *"la ausencia de A y B puede implicar un voto de confianza... o de desconfianza total hacia nosotros... el diagnóstico de ustedes está bueno, sin embargo, en los hechos esta intervención es una muestra de que algo está operando: A delegó las obras a A3; en cambio B sigue manejando el dinero"; "los viejos se quedaron sordos, (se encuentran afectados por una sordera progresiva, de etiología genética); eso dificulta las reuniones"; "A y B van a transferir el poder de decisión sólo a alguien que sea igual a ellos: como B1, que tiene el mismo carácter que su padre: autoritario, frío, esquemático."* [B1 estaba ausente cuando se dijeron estas palabras].

A3: *"no hay mucho para cambiar, las cosas están más o menos bien... y el barco sigue andando".*

A1: *"más o menos, hay un problema vincular que no se puede abordar, si yo fuera el gerente la cosa ya se hubiera terminado, pero -como dice A2- A y B no van a designar a nadie que no sea igual a ellos, pero lo importante es unir-integrar la empresa"; "la consultoría anterior se cortó porque me dejaron afuera, yo era la mano derecha del consultor, y*

B dijo 'dejámelo a mí, yo me voy a ocupar', después no se supo nada". A2: *"muchas decisiones se toman sólo de a dos, siempre alguien queda afuera"; (y dirigiéndose a A3, quien es el director de obras) "estuve un año preparando la nueva política de recursos humanos y me la volaste en un mes!".*

A3: *"pero si nadie quiere agarrar lo de B; para que haya una transferencia hay uno que deja y el de abajo recibe y tira: yo agarré más de lo que nos daban".* Para la tercera reunión habíamos enviado a las casillas de mail de cada uno una minuta escrita, con una serie de apreciaciones. Tal había sido demandada por A1, para que se la mandemos a él y que la repartiría a los demás... En esa reunión B se dedicó a hacer una serie de puntuaciones, explicaciones y "correcciones" a ese escrito, que había traído prolijamente subrayado con resaltador, ante el silencio no sólo de su hermano, que se limitaba a asentir de cuando en cuando con la cabeza, sino de todos los demás. Esto agudizó nuestro interrogante acerca de la capacidad del agrupamiento conjugado de transformar algo de su textura, de sus relaciones, y de aliviar los padecimientos de algunos. Estaba claro que no había un "nos piden": el que encargaba algo era A1; en ese momento supusimos que a A3 no le interesaba la intervención, como no le interesaron las otras,

porque la inercia lo llevaría a ser quien dirigiría de hecho la empresa en algún tiempo, por ser el director de obras. Si en una primera aproximación, como mostramos, el esquema pasaba por el pasaje de mando de la primera a la segunda generación, fuimos discriminando que la estructura y las líneas de tensión de la cosa eran más complejas. Además del control desconfiado de los padres, en cuanto a la segunda generación, de los cuatro gerentes, dos no demandaban la intervención; en todo caso la toleraban, más por la tozuda insistencia de A1, el gestor, que por propia aspiración. Por distintos motivos, A3 y B1 no estaban interesados en efectuar el pasaje tal como lo esperaba o reclamaba A1, y muy desalentadamente lo anhelaba A2, bien sea porque para A3 la cuestión ya se había consumado de acuerdo a sus aspiraciones, y desde su puesto de responsable de obras – que por muchas décadas había sido ocupado por su padre A- se mostraba conforme, incluso con la sobrecarga de trabajo que su función implica; por su parte B1 insistía en que no había mucho para cambiar, tal vez porque –como lo comprendimos tardíamente- él era el *príncipe* en la línea sucesoria efectiva. Como se ve, el problema vincular entre ellos era la pantalla visible pero a la vez enigmática donde se refractaba la ocupación de lugares de poder en la empresa y se reflejaba la estructura jerárquica de filiaciones, fidelidades y sometimientos en lo familiar.

Desde el principio hubo alusiones constantes a los achaques y decrepitud de los viejos, no sólo la sordera progresiva, sino artrosis y otras propias de la edad; promediando la intervención nos enteramos que a B le habían detectado una grave enfermedad. La tensión respecto de estas cuestiones era evidente, pero la denegación también. Comenzamos a sospechar que la parálisis funcional y organizativa se correspondía con la presencia de un tiempo congelado, al servicio de la denegación de la muerte de los viejos. Fue difícil enterarnos con claridad respecto de la composición accionaria, pero promediando la intervención y en base a preguntas bien puntuales y palabras pronunciadas a medias pudimos inferir que no hubo transferencia de acciones de padres a hijos, que éstos no eran propiamente accionistas, que la primera generación conservaba completamente en sus manos la propiedad de la empresa, y como ya iba quedando claro, el control efectivo de sus resortes clave. La proclamada intención de pasaje entre generaciones oscilaba entre un "ya se consumó" y la promesa de su efectuada proyectada hacia un tiempo indefinido (la "broma", lanzada en la primera reunión de que a los viejos les quedaban treinta o cincuenta años). Con su lucidez impotente así retrataba A2 esta cuestión: "*Alguna vez charlamos entre los tres hermanos (A1, A2 y A3) la redistribución el paquete accionario entre los cuatro de la segunda generación (ellos más B1), pero nunca llegamos al punto de plantear el tema abiertamente, por que se correría el riesgo de la ruptura empresarial familiar*". Vemos

aquí claramente los efectos deletéreos del *pacto denegativo* que los maniató e impotentizaba.

En cuanto a la primera generación, si bien se movían en bloque, el bastonero era B; su hermano, pese a ser el mayor, se limitaba a repetir lo que el otro decía, además de reiterar una y otra vez detalles nimios de los *"viejos y buenos tiempos"*. B, por lo demás, conservaba férreamente en sus manos las finanzas y la caja, al punto que invalidaba de inmediato cualquier intento de A2 –formalmente, gerente administrativo y jefe de personal de tomar cartas en el asunto. Aquí se podría recordar aquello de *"es la caja, estúpido"* y no la dirección de obras el resorte clave del control. Se fue haciendo evidente que A, por su parte, obedecía más a las fidelidades filiales horizontales que a la defensa de sus descendientes. Fue impactante constatar su incapacidad o desinterés en defender a sus propios hijos, toda vez que alguno de ellos expresaba ante él y los demás su malestar y su frimiento por la distribución de las cosas en la empresa.

Cabe interrogar acerca de la "educación sentimental" que llevó a la constitución de estas subjetividades. Cuando A2 era poco más que un niño y quería ir a jugar fútbol, no podía hacerlo si había que participar en la construcción de alguna de las casas de la familia extensa, que estaban –y siguen estando– una al lado de la otra (y el local de la Empresa también); si hacía algún gesto de rebeldía se ligaba un capirotazo de su padre que le decía: *"¡obedecé lo que dice la tía Antonia!"*, hermana que parece haber ocupado cierto lugar autocrático en el orden familiar... Fatorusso, la empresa, era y es la joya de esa familia, pues hay otros que no han tenido tanta fortuna. Como bien dijo A2: *"de los hermanos de la primera generación, claramente los triunfadores hoy por hoy son A y B, en tanto dirigen una empresa exitosa"*. Este enclave narcisista de A y sobre todo de B, de cara a sus filiaciones horizontales y tal vez verticales ascendentes, fue acaso el obstáculo insuperable para los anhelos y deseos de la segunda generación. Por lo dicho no había homogeneidad en las posiciones de los integrantes de la segunda generación, en lo que fuera ser investidos como herederos pero a la vez discriminados de esa viscosidad paralizante y mortificante.

De A1 nos parece ya hemos indicado sus rasgos y posicionamiento sobresalientes, así como sus aspiraciones, por ejemplo, en convertirse en Gerente General. Tenía el apoyo más o menos explícito de A2, tal vez por reconocerlo como hermano mayor, pero los otros cuatro le tenían poca valoración y respeto: sostenían que A1 perdía el tiempo en detalles irrelevantes y no se ocupaba de lo que verdaderamente importa, lo cual es posible, dados ciertos rasgos de su carácter, exacerbados por la situación. En cuanto a A2 ya señalamos que quizá fuera quien tenía la visión más lúcida y precisa de la situación, pero su demanda para nosotros era que nos encargáramos de

cambiarle la cabeza a B, B1 y al resto.

Pese a que anhelaba que B y B1 dejaran de creerse los capitanes y abran el juego a los tres de la segunda, sostenía con ese sometimiento lúcido y acaso masoquista que cuando B no esté, será B1 quien los dirija, y los tres hermanos se someterán, ya que A1 no tiene fuerza para imponerse, por más que esté siempre buscando indicios de apoyo o refuerzos, que a A3 sólo le interesa laburar en las obras. En cuanto a sí mismo se había asignado la misión que no se rompa la unión familiar. ¿Por qué tanta inquietud al respecto?; es que A2 no puede tener hijos, y sus sobrinos son su vida: si se rompiera la familia, y él dejara de ver a sus sobrinos, sería terrible, perdería todo. Y esto vale más que el costo de someterse, hoy a B, y mañana a B1... Aquí parece que A2 hubiera introyectado las vivencias de su padre A en ocasión de rupturas familiares y traiciones varias que ya habían sucedido. En el equipo se agudizó la interrogación acerca de la capacidad intrínseca o de la potencia del agrupamiento para producir alguna transformación significativa, tanto en el plano de la organización de la empresa misma como en el entramado de vínculos familiares, que mostraban haber funcionado como impedimento absoluto para mejoras organizativas y funcionales y también para disminuir los montos de sufrimiento registrados. Estos posicionamientos que fuimos inteligiendo, llevaron a que en la última reunión concibiéramos que era, precisamente, la última, cuando en medio de una discusión un tanto acalorada y con la carga de agresividad necesaria, A2 abandona la reunión y anuncia que no volverá hasta tanto no cese la escena. Comprendimos que allí no había o no quedaban recursos con el mínimo de potencia para transformar las cosas.

Un gestor atrapado. Desde un primer momento en el Equipo surgieron muchas dudas sobre la factibilidad de esta intervención y también advertencias de estar atentos a los intentos de alianza del gestor, ya que podía ser, como tantas otras veces, un obstáculo si la cosa no se encaminaba hacia lo que el gestor anhelaba. Se trataba de tener cuidado en no caer en la trampa en que está ubicado el gestor, no subordinarnos a su agenda, sobre todo teniendo en cuenta que A1, mayor y primogénito de los hijos de A, no dirige ni va a dirigir en el futuro, y todo el tiempo trataba de utilizar apoyos profesionales como los nuestros para aumentar su poder y torcer ese destino.

El objetivo de la intervención. La pregunta *¿Hay cliente?* tomó una dimensión lógica mente anterior y permanente en el proceso de intervención, ubicando de otra manera los *objetivos* de la intervención, en el sentido de alertar acerca de no sustituir con intenciones propias del espíritu del interventor los objetivos y capacidades del agrupamiento en la inmanencia de su plano de constitución. La dificultad en que se produzca el desvanecimiento de la posición de gestor, para devenir uno más en el grupo

cliente, se nos presentó como un fuerte indicador de la ausencia de eficacia de la intervención.

La producción de deseo. Nuestra colaboración para que ellos pudieran superar sus dificultades se mantuvo, pese a severas advertencias, a lo largo de un año. Las razones de nuestra permanencia nos siguen interrogando, aunque hoy tenemos un poco más claro que acaso ese resultado fue producto de la obstinación y un cierto grado de receptividad en algunos de ellos. Pero cabe reconocer que también fue efecto de las intenciones diversas que expresábamos los integrantes del equipo con algunas discrepancias pero también con convergencia: *deseábamos* continuar con la intervención, pese a no tener grupo cliente, y ayudar a aquellos que más padecían la situación empresarial/familiar. Este aspecto va más allá de lo particular de esta intervención y concierne a ciertos tópicos conceptuales que trabajan entre nosotros. En este caso se lo puede enunciar como *producción de deseo* en el plano de consistencia del equipo en cuanto tal. Es entonces apropiado interrogarse acerca de la legitimidad de ese vector en la composición de una *situación*; es preciso pensar no sólo la producción de deseo, sino también los procesos de *antiproducción de deseo*, que se registraban en este campo, o en todo caso de captura territorializada de todo deseo en el marco hiperreductivo de las filiaciones y jerarquías familiares. Se nos presentó la ominosa figura de una máquina *tritadora* de deseos. Se nos hizo evidente la formidable capacidad de una lógica familiar para impedir la producción y circulación de deseos en una empresa familiar, que tiene el plus de tramitar la muerte de una manera más evidente, menos enmascarable que cualquier organización no familiar.

Configuración de la intervención. A diferencia de anteriores intervenciones, la configuración del Equipo varió producto de un proceso de revisión de los modos de intervención. De la configuración *equipo interventor + supervisor + EAI* (configuración similar a la de terapeuta - supervisor típica de la clínica), se pasó a una donde el EAI jugaría el rol de *equipo interventor*, asumiendo la responsabilidad por la intervención, y donde las dos personas que antes conformaban el equipo interventor ahora conformarían el *equipo de campo*. Este movimiento dio lugar a una intervención mucho más rica y mejor documentada, facilitando la elucidación de la posición del equipo de campo frente al cliente y situando a todo el equipo en posición analítica. Dicho funcionamiento se efectuó en presencia en las reuniones del EAI y por vía electrónica en el intercambio de crónicas y argumentos ad hoc.

El todos distributivo. A lo largo de la intervención se dieron varios momentos donde el directorio de la empresa se espejaba con el equipo interventor, y el gestor de la demanda con el equipo de campo. Por ejemplo, la pregunta sobre si habría cliente,

Tercera Jornada de Psicología Institucional

“Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas”

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

pregunta permanente ya que el encargo nunca terminaba de coagular, se correspondía con la presión del gestor hacia sus compañeros del directorio para definir un proyecto de revisión institucional. Uno de los objetivos del EAI respecto de su funcionamiento, ha sido construir un modo de funcionamiento que entendemos al modo en que M. Lazzarato describe el *todos distributivo*: uno que permita alojar las multiplicidades, y donde las disparidades tengan un acople mutuo de reciprocidad. Este todos distributivo, que no enmascare las diferencias y los múltiples posicionamientos, empezó a constituirse también en una toma de posición respecto de la intervención, en tanto la empresa estaba inmovilizada en el concepto molar del “común acuerdo”, un modo que no permitía alojar las multiplicidades. Este blindaje, bajo el equívoco nombre de *común acuerdo*, ocultaba un claro sometimiento a la voluntad de los hermanos fundadores, liderados por B.

Integrantes del EAI al momento de la intervención: Esther Beliera, Diego Bercovich, Osvaldo Bonano, Marcela Brzustowski, Raquel Bozzolo, Norma Effron, Marta L’Hoste, Anne Saint Genis, Jimena Sánchez de la Vega, Irene Spivacow y Graciela Ventrici.

Valoración del desempeño docente según los alumnos en el ámbito de la Educación Media, Terciaria y Universitaria: Estudio comparativo

Mariela Rosana Caraballo, Marisa Mainardi, Romina Gisela Terraneo, Fabricio Elian Palacio, María De Los Ángeles Bergamín, Eler Francisco Pipino

ottasara@yahoo.com.ar y franciscopipino@gmail.com

La presente investigación tiene como objetivo indagar aspectos contextuales y conceptuales referidos a la evaluación del desempeño docente según la valoración de los alumnos del nivel medio, terciario y universitario de la ciudad de Río Cuarto. Además se pretende comparar y relacionar las semejanzas y diferencias de los resultados obtenidos, para luego generar ejes de reflexión y discusión en torno a la optimización de la enseñanza y el desempeño docente.

Para esto, se considera llevar a cabo un recorrido por conceptos que se hallan íntimamente relacionados al proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho proceso encierra problemáticas y cuestiones que afectan al aula, la forma de transmisión de contenidos, los procesos de evaluación, la institución y sus diferentes actores (alumnos, docentes, directivos, personal de maestranza etc.), a la familia y a la sociedad en general.

Para esta investigación se tomó una muestra de 200 a 300 alumnos provenientes del nivel medio, terciario y universitario. Se utilizó como metodología la recolección de datos mediante encuestas compuesta por cuatro preguntas, las cuales se basaban en un relato acerca de la apreciación que una niña hace de su docente, y está. Las respuestas fueron codificadas y luego agrupadas en dos grandes categorías: **"BUEN PROFESOR"**-**"MAL PROFESOR"**, a su vez algunos códigos agrupan a otros que mantienen estrecha relación. La metodología es de corte cualitativo, haciendo énfasis en captar la consideración por parte de los alumnos, acerca de qué consideran ser un buen docente. El proceso de análisis de la información es de tipo transversal y descriptivo, utilizándose el Atlas.Ti, el cual permite analizar datos cualitativos, este software permite analizar grandes cantidades de información cualitativa, ya sea textual, gráfica o audiovisual. Este instrumento favorece la reflexión de los investigadores, consignando allí las transcripciones de las entrevistas, las experiencias, apreciaciones subjetivas y sentimientos, entre otros. Esta herramienta ayuda a encontrar relaciones significativas sobre la valoración docente por parte de los alumnos, y se convierte en el medio para analizar, clasificar y categorizar la información obtenida a lo largo del proceso de investigación, sometiendo a una revisión crítica el desempeño investigativo.

En el análisis de los datos se observó en un primer momento una significativa diferencia en cuanto al número de códigos creados del nivel secundario, respecto al universitario y terciario, siendo estos últimos más numerosos. Dichas diferencias tal vez respondan a las diferencias en cuanto a edad y maduración de las estructuras cognitivas, ya que las respuestas de alumnos universitarios y terciarios son más ricas y significativas que las del nivel secundario. Por otra parte, no se observaron diferencias cualitativas significativas.

A continuación se describen las categorías con sus respectivos códigos para los tres niveles:

BUEN PROFESOR

- Apoya (contiene, atento, protege, buena relación con el alumno)
- Preocupado por los alumnos
- Brinda amor (afectuoso, buena persona). Brinda herramientas para la vida
Claridad en la transmisión. Comprende (aconseja, acompaña). Diversidad.
Empático. Escucha. Estimula. Entretenido. Explica contenidos cada vez que se requiera. Facilita el pensamiento crítico (Democrático). Orienta. Predisposición
- Privilegia el aprendizaje significativo. Profesores con formación docente.
Protege. Respetuoso. Tolerante. Transmite conocimientos

MAL PROFESOR

- Desinterés por el aprendizaje del alumno (Desatiende al alumno). Desorienta.
Escasa exigencia hacia el alumnado (falta de autoridad). Falta de equilibrio.
Falta de formación pedagógica (Falta de claridad conceptual, falta de organización de las clases). Falta de responsabilidad. Frustra. Incomprensivo (injusto, falta de empatía, pierde objetividad). No explica. Responde subjetivamente. Rígido. Sin exigencia institucional. Sobre exigente.

A través de estas categorías podemos interpretar lo que se encuentra implícito: vivencias personales, factores emocionales de los docentes (incomprensivo, falta de equilibrio vs. tolerante, comprensivo, escucha, apoya, brinda amor), valoración de su labor (falta de responsabilidad vs. preocupado por sus alumnos), concepción de enseñanza-aprendizaje (Falta de formación pedagógica vs. Profesores con formación pedagógica), utilización del currículo como herramienta de trabajo (No explica vs. Transmite conocimientos, Privilegia el aprendizaje significativo, Claridad en la transmisión), etc.

Desde esta perspectiva, y tomando en cuenta las consideraciones de los alumnos acerca de los docentes, hacemos referencia a los aportes realizados por Ana María Cambours de Donini (2008) quien establece que en nuestro quehacer como

docentes olvidamos la importancia de entenderlo no sólo como una transmisión de conocimientos sino también como un proceso activo y situado. La desmotivación que subyace en algunos profesores, sin dudas es transmitida, consciente o inconscientemente, a los alumnos en el aula, quienes además pueden percibir los estados emocionales de aquellos. Al respecto una alumna del nivel terciario manifiesta:

"Una profesora le contestó mal a una compañera y no le quiso explicar. El motivo fue (porque se lo reproché) que tenía problemas en la casa lo cual por ende le dije que se atuviera solo a dictar la clase y que su obligación era explicar cuantas veces se lo requiriéramos".

Es por este motivo que creemos indispensable preguntarnos constantemente acerca de nuestra práctica, ya que si la enseñanza tiende al desarrollo intelectual y personal de los alumnos, esto implica cuestionarnos qué enseñar, cómo enseñar y a quién va dirigida dicha enseñanza.

En resumen, propiciar el aprendizaje es una tarea que debe realizarse con mucha responsabilidad, apostando a la integración, formación, participación y consolidación tanto de aquello que concierne a nuestro saber disciplinar como al didáctico. Consideramos de gran validez centrar nuestra práctica en la actividad del alumno, flexibilizando las diferentes formas de transmitir el conocimiento, facilitando así el proceso de aprendizaje. De esta manera deberíamos hablar de "los aprendizajes", en tanto existen múltiples formas de aprehender los contenidos. Teniendo en cuenta esto nos permite trascender lo tradicional y repensar nuestro lugar dentro de este complejo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las siguientes respuestas, respecto a la pregunta ¿cómo considera que debe ser un buen profesor? de alumnos encuestados son representativas de las consideraciones anteriores:

"En el ejemplo de los profesores que sólo ayudan a sus alumnos para que progresen. No por ejemplo los que te dan abundante material para estudiar, siendo que a veces no es necesario y hacen más pesadas las cosas".

"Comprensibles, ayudar, apoyar en cualquier inquietud, escuchar las diferentes opiniones".

"Un buen profesor debe estudiar al aprendizaje del alumno, debe saber cómo llegar a ellos y despertar su interés porque sólo de esa manera el alumno aprenderá, cuando lo haga por interés y no por obligación".

"Hacer que los alumnos participen en clases, discutan las actividades realizadas como manera de sacarse dudas y realizar consultas sobre el tema o los temas. Realización de clases didácticas y participativas para lograr un mayor

entusiasmo de los alumnos".

Construir una forma agradable de aprender se tiene que constituir en un desafío a los modelos educativos actuales. El contacto con el alumnado revela que buena parte de ellos asiste a la escuela por obligación, pero no encuentra ni agradable ni estimulante la tarea que allí se realiza.

En este sentido parecería que los docentes han perdido de vista la necesidad de establecer formas apasionadas de aprender. El maestro necesitaría tener presente que el método es su instrumento profesional de trabajo, es el garante del profesionalismo de su labor. Así afirmamos que la búsqueda de formas metodológicas es una responsabilidad directa del docente y es conveniente que la perciba como una tarea compartida entre todos los miembros de un plantel, procurando construir formas adecuadas agradables para el trabajo educativo. (Díaz Barriga, 1999) El problema metodológico es el problema de la organización de los elementos y actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje de un modo al que se posibilite la transformación de las estructuras objetivas de las ciencias en estructuras subjetivas del alumno. Al respecto algunas opiniones de los alumnos:

"En el terciario hay profesores que no saben explicar de manera sencilla".

"Los profes que no evalúan, los que ponen la misma nota del parcial anterior, las que no explica NADA pero total toman de a 2 ó 3, las que evalúan la mitad de los temas vistos para que no vayan tantos a recuperatorio, entre otras..."

"Mi experiencia en la universidad pública me permitió ver que en este ámbito existen tres tipos de profesores: los que han hecho una carrera docente propiamente dicha (entre los que están aquellos que se preocupan para que sus alumnos aprendan y aquellos que se sienten dueños del saber), los que no han seguido una formación pedagógica pero se esmeran por enseñar, siendo comprometidos y aprendiendo a la vez, y los que igual que los anteriores, no poseen conocimientos pedagógicos y consideran que las ciencias pedagógicas son charlatanerías..."

Es necesario que el profesor penetre en la estructura de cada grupo y pueda observar el desempeño de cada uno de sus miembros. No es correcto diluir en las producciones grupales el desempeño individual de los estudiantes. Furlán, A. (1989) sostiene que el aprendizaje se produce habitualmente en el contexto de la interacción, pero también en el sistema nervioso de cada sujeto, es decir que debemos individualizar y contextualizar dicho proceso. Este planteamiento teórico encuentra su cauce a través de lo que algunos alumnos piensan sobre la importancia de atender a la diversidad dentro del aula:

"El buen profesor sería aquél que atiende a la diversidad del alumnado, que se dedica a todos, especialmente a los que más necesitan de su ayuda pero que además les transmiten valores y enseñanzas prácticas para el estudio y su vida particular".

"Un buen profesor además de transmitir los conocimientos pertinentes de la materia, debe saber escuchar y preocuparse por lo que le pasa a sus alumnos. Un buen profesor debe tener una relación dialéctica con sus alumnos, debe entender que ser alumno no es un número más, sino una persona con sentimientos, problemas, defectos y virtudes".

En tiempos de acelerados cambios sociales, científicos y tecnológicos, es impostergable instalar en la escuela una forma de pensar y de hacer las cosas que permita volver sobre los propios pasos, a fin de adecuar el rumbo a dichos cambios.

Frecuentemente no somos conscientes de que una parte de los resultados negativos en los alumnos, se debe a factores que no siempre tienen sus raíces en su esfuerzo, en sus capacidades o en su motivación, sino por ej : en la naturaleza y contenido de lo que aprende, las condiciones en las que se aprende, las formas de intervención del docente, la calidad de la propuesta de enseñanza, los criterios de evaluación y calificación, el valor social de los aprendizajes, la organización de la escuela (tiempo, espacio, roles, funciones), las normas de funcionamiento que la rigen, las pautas de convivencia, la cultura institucional, la forma en que se toman las decisiones etc.

El estudio reflexivo de los casos de la práctica no se agota en sus aspectos objetivos sino que involucra las formas de pensarlos y percibirlos, apuntando a una revisión y reestructuración de los esquemas subjetivos que se ponen en juego en su interpretación. Los problemas de la práctica dependen de los sujetos que los definen. La educación de los docentes debe estimular la capacidad para cuestionar las propias teorías, confrontar supuestos, conectarse con el conocimiento desde otro lugar y desarrollar la autonomía de pensamiento y de acción, y de esta manera producir nuevas alternativas y nuevos valores. (Davini, 1997)

Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, M. (2000). Didáctica, currículum y evaluación. Miño y Dávila. Madrid. España.
- Aparicio, M. (2008). Las causas de la deserción en las Universidades Nacionales. Ed. Effha. San Juan.
- Araujo, S. (2006). Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica. Editorial Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires.
- Balbier, E. y otros. *Michel Foucault, Filósofo*. Ed. Gedisa.
- Buitrago Contrera, C, E. y Gómez de Barbosa, G, L. (2006) "*Saber disciplinar ¿Qué ignora el docente*

Tercera Jornada de Psicología Institucional

“Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas”

Edición bial, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

- universitario respecto de saber enseñar su disciplina?”. Colombia, Revista Investigación Educativa Y Formación Docente. Vol:7.*
- Cambours de Donini, Ana María (2008) “La enseñanza universitaria: entre tradiciones y nuevos desafíos”. Diálogos pedagógicos. Año 6. Nro. 11.
- Camilloni, A. (2008). *El saber didáctico*. Paidós.
- Celman, Susana. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Ed. Paidós.
- Cortes Gómez, W.-Leiva Milanes, P. (2003) La investigación acción. [www.ced.ucn.cl/seminario taller/temas/investigacion.htm](http://www.ced.ucn.cl/seminario_taller/temas/investigacion.htm)
- Cruz, M. Comp. (2004). *La tarea de pensar*. Ed. Tusquets.
- Davini, MC. (1997). *El saber didáctico*. Ed. Paidós.
- Delors. (1993). La educación encierra un tesoro. Correo de la UNESCO. México.
- Del Pozo Martín, R. (1994). *El conocimiento del cambio químico en la formación inicial del profesorado. Estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de los estudiantes de magisterio*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- Dewey, John. (1957) *Democracia y Educación*. Ed. Losada. Bs. As.
- Díaz Barriga Arceo F, G Hernández Rojas (1999) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* McGrawhill-México.
- Filmus, D. (1996). *Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de Fin de Siglo. Proceso y Desafíos*. Ed. Troquel.
- Furlán, A. (1989) *Metodología de la Enseñanza en Aportes de aportes a la Didáctica de la Educación Superior*. Iztacala. UNAM.
- García, A, Porlán, R. La naturaleza y organización del conocimiento profesional “deseable” del profesorado. Miembros del grupo DIE y de la red IRES. Proyecto financiado por CICYT. Universidad de Sevilla. España.
- Hargreaves, Andy. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Ed. Morata. España.
- Porlán, R., García Díaz, J.E. y Cañal, P. (1988). un enfoque constructivista e investigativo para la formación de formadores en didáctica de las ciencias. En C. Marcelo: *avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Sevilla: publicaciones de la universidad de Sevilla.
- Romero, Claudia. (2004). *La Escuela Media en la Sociedad del Conocimiento*. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Tedesco, JC. (1993). Comp. “Cómo Superar la Desigualdad y la Fragmentación del Sistema Educativo Argentino”. IPE-UNESCO.

ANEXO

Profe: ¡No me suspenda!

La excelencia educativa se alcanza con profesionales de calidad que apuestan por el éxito escolar.

En la fiesta de fin de curso de un centro de enseñanza primaria se eligieron “oradores” entre los mismos escolares. Una niña de 7 años escogió este tema para su disertación: “Primer curso y lo que allí podemos esperar”. En sus sentidas y sencillas palabras sólo destacaba la presencia de una maestra que les quería a ella y a sus condiscípulos como una madre, y que además les enseñaba cada día cosas interesantes y divertidas. Los ojos acuosos de los adultos allí reunidos, profesorado y familias, demostraron que jamás habíamos escuchado una mejor definición de la docencia verdadera.

El profesorado, en los niveles preparatorios para la universidad o la formación profesional, debe

Tercera Jornada de Psicología Institucional

"Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas"

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

actuar en toda ocasión más como inteligentes educadores de personas, que como celosos guardianes de asignaturas. El alumnado infantil y juvenil es la materia humana más frágil y evolutiva que existe. El profesorado de calidad, individual y colectivamente, sabe sopesar el valor relativo de cualquier materia curricular cuando ello implica transmitir la condición de fracasado a alguien cuyo porvenir está por escribirse. ¿Acaso aún quedan profesores que realmente creen que unos temas suspendidos en un programa académico pesan más que "abrir el futuro" a niños o adolescentes?

Quizá el personaje histórico más famoso que haya colaborado en la formación de enseñantes fue Robert Frost. En su primera clase a educadores les asignó la tarea de leer un breve cuento de Marx Twain, La rana saltadora del Condado de Calaveras. Relata la historia de un compulsivo jugador que perdió una apuesta porque a su batracio adiestrado en saltos lo habían lastrado con perdigones. Cuando el mejor poeta estadounidense del siglo XX se reunió nuevamente con los pedagogos, éstos le preguntaron perplejos qué relación existía entre la narración y la docencia. Frost, quien suscribió la cita "Amamos a quienes amamos por lo que son", explicó literalmente: "Los maestros se dividen en dos clases: Aquellos que llenan a sus alumnos con tanta munición que no pueden moverse; y aquellos que dan a los estudiantes apenas un leve empujón que los hace saltar hasta el firmamento".

El profesorado trabaja para la eternidad: nadie puede decir dónde acaba su influencia. Su misión es despejar el camino del alumnado, nunca poner obstáculos a su progresión. Alejandro Casona, el genial educador e ilustre dramaturgo, señaló que "Un buen profesor debe parecerse lo más posible a un mal estudiante". Lo seguro es que el buen profesorado se solidariza con el mal alumnado, a quien muy especialmente debe proteger, animar, orientar e inspirar.

Mikel Agirregabiria Agirre. Educador

EDAD: SEXO: NIVEL: Secundario.

Tomando en cuenta tus experiencias en el primario ¿cuál era tu maestro ideal y por qué?

¿Cuál de tus profesores del secundario se acercó más a ese docente del primario? ¿Porqué?

¿Podrías contarnos una experiencia positiva vivida con algún profesor?

¿Podrías contarnos una experiencia negativa vivida con algún profesor?

Según tu criterio ¿Cómo debería ser un buen profesor?

EDAD: SEXO: NIVEL: Terciario/Universitario

¿Qué parte del relato te gustó y por qué?

¿Podrías relatar una experiencia positiva con algún profesor desde que comenzaste a cursar la carrera?

¿Podrías relatar una experiencia negativa con algún profesor desde que comenzaste la carrera?

¿De acuerdo a tus experiencias, cómo describirías a un buen profesor?

Recuperadas: elucidar, una experiencia de autogestión

Melina Cenzano Dragún y Luciana Chairó

lucianachairo@gmail.com

*"...cada intervención específica presenta el desafío de interrogar certezas teóricas e inventar nuevos **diseños de intervención**" (1)*

Introducción

El presente escrito intenta relatar una experiencia de intervención institucional en una fábrica recuperada del Gran Buenos Aires. Como 'baqueanos' en territorio desconocido, fuimos descubriéndonos en una tarea que no deja de interrogarnos. Por cuestiones de recorte y en función de lo que nos convoca en esta jornada, nos centraremos principalmente en la elucidación de los avatares propios del armado del dispositivo de trabajo y de nuestra posición como analistas institucionales. "Pensar lo que se hace, saber lo que se piensa"... esta es la apuesta metodológica y ética que hemos elegido desde el comienzo del recorrido, y la que intentaremos sostener para adentrarnos en la elaboración de este escrito.

Campo de análisis

En las reuniones de análisis previo a la intervención, donde indagamos algunas cuestiones referentes a las recuperadas, pudimos ir elucidando nuestros supuestos, atravesamientos ideológicos y expectativas. Nos detuvimos a pensar en la condición histórica como organizador de una subjetividad que puede posicionarse críticamente, siendo capaz de instituir cambios y novedad en función del reconocimiento de la herencia de formas de pensar, hacer y sentir del pasado. Este análisis de las condiciones de partida y del contexto sociohistórico nos parece tan necesario como el abordaje situacional en el que podamos desprendernos de dichas marcas previas, para visibilizar las fuerzas instituyentes presentes.

Si bien el movimiento de recuperación de fábricas se inicia hace ya varias décadas, se ha profundizado a partir de la crisis económica que atravesó nuestro país en el año 2000. Esta situación es el resultado de una serie de políticas económicas neoliberales, las cuales redundaron en un desfundamiento institucional (desarticulación estatal de las legislaciones), un gran endeudamiento para la Argentina y un fuerte desmantelamiento de la industria local, sobre todo de las medianas y pequeñas

unidades que no podían competir con precios internacionales.

Durante el año 2001, entonces, numerosas fábricas y empresas fueron cerradas, sin mediar ningún tipo de indemnización ni pago de lo adeudado para sus obreros y empleados. En muchos casos los trabajadores, no sin múltiples dificultades, tomaron las empresas y comenzaron a producir recuperando la productividad y rentabilidad de las mismas en medio de represión policial, amenazas de desalojos y solidaridades de vecinos y organizaciones populares.

En este contexto son varias las significaciones sociales que se crean, como así también las que vacilan en su sentido; por ejemplo la representación de *propiedad* parece desvanecerse dando paso a la idea de *función social de los recursos productivos*. Lo mismo ocurre con la significación *expropiación*, ya que en estos casos no se *toma* para adueñarse sino para *producir y subsistir*.(2)

Podemos pensar que en estos procesos, las viejas tradiciones laborales coexisten con los valores de la autogestión, confrontando a los trabajadores con un nuevo modo de habitar la tarea y los lazos con otros, propios de esta inédita modalidad. En este sentido suponemos que dichos movimientos no son posibles sin amplias transformaciones subjetivas en sus protagonistas, lo cual claramente no es sin costo: desorientación, angustia, malestar. Y es en este punto donde, como analistas institucionales, se recorta nuestro campo de problemas.

Las transformaciones que se producen en estos colectivos que inventan, no son lineales; no puede anticiparse hacia donde irán. Lo que sí puede plantearse es que *tensan la heteronomía*.

Campo de intervención

Luego de este panorama general, pensemos: qué aconteció en la cooperativa que nos convoca al trabajo. El requerimiento nos llega por parte de uno de los abogados que patrocina a los trabajadores en el proceso de quiebra. Éste conocía nuestro trabajo y nuestra inserción en la universidad lo cual le daba ciertas garantías. Si bien no abordamos la tarea desde dicho marco institucional, él nos presentó por nuestra referencia académica y siempre nos visualizaron y visualizamos como la universidad ahí. La reunión de estos dos espacios, la universidad, la fábrica y la novedad sobre el encuentro, nos suscitó muchos interrogantes.

El encargo hacía referencia a la dificultad grupal de reorganizarse bajo una modalidad sin patrón y el peligro de reditar, entre compañeros, un modelo asimétrico de conducción empresarial, tal como sucede en buena parte de las cooperativas que recuperan las fuentes de trabajo de las empresas quebradas y vaciadas.

Ahora bien, repensar las transformaciones subjetivas generadas por estos procesos, es una apuesta y una inquietud ética y política, que nos impulsa a producir las herramientas conceptuales y clínicas que permitan abordar los problemas que dichas subjetividades enfrentan. ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad para que se instituya un *colectivo* en este momento histórico? En un contexto que ya no sostiene grandes relatos, utopías, donde impera una marcada fragmentación... ¿cuáles son las condiciones para la grupalidad? ¿Cómo operamos con las herramientas de antaño en la práctica actual? ¿Qué dispositivo sería pertinente?

Algunos de los conceptos centrales que oficiaron de coordenadas para su elaboración y el análisis de la experiencia, fueron el de histórico-social, autonomía, transversalidad y tecnología de la ternura. Estos contenidos que fuimos debatiendo y desplegando en reuniones previas y paralelas al análisis, nos permitieron descubrir nuestros supuestos e ideales en torno a las cooperativas, el movimiento obrero y el análisis institucional. Este reconocimiento de la no neutralidad dio lugar a pensar la abstinencia, bajar la ansiedad (¿qué hacemos con lo que sabemos?) y establecer como pilares del dispositivo el despliegue de las funciones elementales de la palabra: la escucha, la expresión de la singularidad, el soportar las diferencias, el acuerdo y el disenso.

En relación con el socio-histórico nos preguntamos que nivel de conciencia tendría este grupo de trabajadores sobre su inscripción en un movimiento más amplio, innovador, distribuido a lo largo y ancho del país, que genera además de fuertes movimientos desestructurantes y reestructuraciones, paradójicos fenómenos tales como el *turismo de investigación*... ¿Sería importante enunciarles algo de esto a ellos? ¿Íbamos a contarles o "enseñarles" lo que habían hecho otras organizaciones, o cómo organizarse para superar el modelo empresarial? ¿Tendría esto algo que ver con la demanda?

Al plantearnos conceptualmente nuestro lugar en el análisis y los objetivos del mismo, nos detuvimos a cuestionar las categorías de autonomía y autogestión. Son valores reconocidos y establecidos como aspiración del análisis, pero no en tanto ideales absolutos. Teníamos que evaluar los tiempos o momentos lógicos que atraviesan. La utopía activa en todo caso referiría a fortalecer la confianza (de ellos y nuestra) en la capacidad de autopoiesis y emancipación para superar las condiciones de alienación y mortificación imperantes en nuestra sociedad.

Si bien realizamos un gran esfuerzo para pensar, repensar y diseñar el dispositivo de intervención, nos encontramos que estando allí con ellos, ofrecimos los instrumentos más elementales de nuestro saber hacer. Abrir con nuestra presencia ahí

un tiempo espacio de encuentro para pensar juntos, sostener y marcar la alternancia de la palabra y la escucha, un encuentro conducido desde un vínculo de mucho respeto, confianza y ternura. Necesidades básicas sentidas y expresadas para estos trabajadores que viven la continuidad o no de su producción como amenaza permanente y agotadora. Lo tomaron enseguida y se pusieron en juego. Sentimos que las reuniones que hicimos democratizaban la circulación de la palabra, descubriendo los roles estereotipados que configuran como grupo de trabajo de muchos años. No estamos seguras de que por fuera de este espacio hayan tenido otros encuentros donde lo dicho singularmente sea valorado. Sin embargo apostamos a que estas reuniones tuvieran por efecto la constitución de un espacio asambleario, como herramienta o instrumento para el sostenimiento de una construcción colectiva, de decisiones, de sentidos, de sentires.

La conceptualización de la ternura fue clave en el armado del dispositivo. Nos orientamos a evaluar, generar, promover, tensionar la relación de confianza soporte del trabajo emprendido.

La comodidad sentida en el vínculo y la serenidad con la que transitamos los encuentros- a pesar de ser nuestra primera vez, sin mucha referencia a experiencias previas en recuperadas más que en investigación- son indicadores valiosos para nosotras.

En las evaluaciones que hicimos llamó nuestra atención el modo en que se instaló rápidamente una lógica de la escucha diferente. Fue valorada **cada una** de las interlocuciones desde una nueva configuración. Todos presentes, sentados en círculo, con momentos para que cada uno se exprese. Esto se tornó más significativo aún, en cuanto a la ausencia repetida de uno de los miembros, quien como analizador, resistía a abandonar la lógica verticalista y la competencia liberal que provoca la empresa. También nos llevamos una gran sorpresa en relación a las expectativas de cómo los imaginábamos. Tenían un alto grado de conciencia sobre la unión como organización, una mirada crítica en cuanto a la forma de trabajo alienado de nuestra sociedad (incluso notando que la escuela es una educación para la dependencia), conciencia sobre las necesidades compartidas y solidaridad para atender a las necesidades particulares.

Hasta aquí, hemos recortado solo algunas de las dimensiones puestas en juego en la experiencia de intervención que emprendimos, con el objetivo de ensayar una posible formalización de nuestra práctica que trascienda los límites de la experiencia.

Comentarios finales

A lo largo del recorrido hemos intentado dar cuenta de algunos de los

interrogantes que nos acompañaron durante el proceso de intervención. Más que concluir, proponemos dejar solo algunas puntadas en el tejido elaborado por esta experiencia. Luego del trabajo de elucidación realizado acerca de las herramientas clínicas desde las que operamos y su pertinencia o productividad en el contexto de intervención volvemos a la pregunta ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad para que se instituya un *colectivo* en este momento histórico?; ¿cómo se configura un colectivo en una empresa? El hecho de caracterizar a nuestra sociedad desde la fragmentación del lazo, el privilegio de la salida individualista, el pragmatismo o instrumentalización absoluta de las instituciones, nos llevó a presuponer que estas significaciones estarían operando en las subjetividades de los trabajadores con los que nos íbamos encontrar, cuestión que considerábamos obturaría el armado de un grupo capaz de analizar sus implicaciones. Ahora bien, cuando llegamos vislumbramos que portaban otros sentidos (como la solidaridad, el trabajo, el compañerismo e incluso la capacidad de colectivizar sus problemas), significaciones que al mismo tiempo infiltran a las mencionadas anteriormente.

Entonces ¿en qué consistió nuestra tarea? Pues bien, era fundamental visibilizar o desnaturalizar ese saber hacer con el que contaban, e intentar ponerlo en tensión con un modelo liberal que claramente también los fundaba como subjetividad mortificada. Y aquí el síntoma, este desacople entre significaciones en pugna que los dejaba paralizados, desorientados y sin respuesta ante el nuevo escenario al que los enfrentaba el constituirse como cooperativa.

Referencias bibliográficas

- Castoriadis, C. *El avance de la insignificancia*, Eudeba, Bs. As, 1996. EUDEBA, Bs.As, 1996.
- Fernández, A. M y Cols. *Instituciones estalladas*. Pág. 13. Ed. EUDEBA, 1999.
- Fernández, A. M y Cols. *Política y subjetividad: asambleas barriales y fábricas recuperadas*. Ed. Biblos, 2008.
- Taber, B. y Altschul, C. (compiladores). *Pensando Ulloa*. Ed. Libros del Zorzal. 2005.
- Ulloa, F. *Novela clínica Psicoanalítica. Historial de una práctica*. Ed. Paidós. 1995.
- Revista virtual del Observatorio de Fábricas recuperadas del Instituto de Investigaciones Gino Germani.
Facultad de Cs. Sociales. UBA iigg.sociales.uba.ar/empresasrecuperadas/

Notas

- (1) Fernández, A. M y Cols. *Instituciones estalladas*. Pág. 13. Ed. EUDEBA, 1999.
- (2) Fernández, A. M y Cols. *Política y subjetividad: asambleas barriales y fábricas recuperadas*. Ed. Biblos, 2008.

TANGO VIVO: la vida en movimiento

Marcelo Fabián Cisneros, Norma Silvia Daglio y María Fabiana Liñares

cisnerosmarcelo@hotmail.com.ar

Hace algunos años cada uno de nosotros, fue buscando plasmar, a través del arte, inquietudes propias que se tradujeron en lo que hoy es **"Tango Vivo"**.

Sábado a la tarde, suena Björk, Salinas, Pugliese, comienza el **"juego"**... El grupo y nosotros empezamos a trabajar.

Compartimos tiempo y espacio en un desarrollo de actividades que nos van llevando desde el reconocimiento de nuestro cuerpo, su relajación y a través de ésta, predisponernos al desarrollo del trabajo, tratando de acercarnos cada vez más profundamente a una correcta predisposición interna para dar paso a nuestra sensibilidad.

Partimos desde lo individual, al trabajo compartido con el partenaire (el cual vamos alternando) y, a través de diferentes ejercicios, vamos generando un espíritu de cuerpo que se va plasmando en el transcurrir del desarrollo de las actividades.

Ya sea desde la acción individual o la conjunta con el otro, nos orientamos a través de diferentes técnicas, como si fuera una hoja de ruta a seguir dejando de manifiesto las necesidades o limitaciones de cada uno de los participantes, que forman el caldo de cultivo que se manifiesta en la Puesta en común, en donde cada uno de nosotros, desde nuestro rol coordinador, esbozamos una devolución y en donde el participante forma parte activa de ese intercambio.

Así, re-descubrimos la danza del tango, ya que la misma nace en su condición de origen como un fenómeno de expresión, de diferentes extracciones culturales, desarraigada de los prejuicios de su época, que logra manifestarse y se instala en el medio social como una forma representativa de una necesidad netamente humana de comunicación.

Dentro de dicha necesidad, se podría interpretar hoy en la danza del tango, la búsqueda expresiva de **"dos corazones en llamas"**, que la velocidad de los cambios, la dinámica social y la búsqueda de soluciones prácticas nos dejan cada vez más alienados e incommunicados. Paradoja de estos tiempos, en donde la tecnología vigente nos acercaría (supuestamente) a estar más comunicados y, sin embargo, vemos en la práctica, cada vez más manifiestas las dificultades.

El valor del tango como **improvisación**, ya adentrándonos en la danza misma, nos pone en presencia de un universo de manifestaciones auditivas, táctiles, visuales,

kinestésicas y senestésicas corporales con uno, y es en esa transmisión de las mismas a su partenaire, donde se pone en evidencia el intercambio, en un lenguaje netamente corporal.

El tango como danza funda un espacio: el espacio individual, el espacio del **"abrazo-amigo"** y el espacio de contención e interrelación de la pareja. La pista es entendida como un plano y espacio general, donde se desarrolla la danza; donde las parejas hacen uso de ese espacio "...en un estado de plena convivencia dinámico-espacial..." (Rodolfo Dinzel).

El tango instituye, como **"patrimonio intangible de la humanidad"**, una impronta de **transformación** que se opone a la exclusión.

Cuando el dispositivo se pone en marcha, cada uno de los integrantes, se despliega de forma diferente cada vez.

Elegimos el **TANGO**. Danza única, improvisación pura en el espacio-tiempo.

En los tiempos que corren, las redes sociales supuestamente comunican, sin embargo, el cuerpo no se pone en juego, "no se mueve de la casa". No se mueve hacia otro cuerpo, **"con otro cuerpo"**.

Este dispositivo **"se está pensando"**... **tangoviviendo** nuestro tiempo y espacio "con otros". Descubriendo nuevos caminos, podemos acercarnos a nuestros **"corazones en llamas"**.

Los momentos de nuestras intervenciones se van enriqueciendo gracias al intercambio y nos predisponemos a poner al alcance de los participantes nuestras miradas apuntando sus propios procesos evolutivos, dejándonos la inconfundible sensación del desapego que obtiene aquél que, con alegría, solidariamente, recorre su camino y entrega su **"corazón en llamas"** en pos de alumbrar su propio destino. Tomaremos algunos momentos significativos en el transcurrir del taller para mostrar cambios en la danza de cada participante.

S., profesora de natación, 40 años, dice saber bailar tango, muy apasionada, se hace notar a cada momento.

M., estudiante becada, extranjera, 30 años, su aspecto es muy deslucido. Su equilibrio al caminar es muy precario.

L., ama de casa, 50 años, bailó alguna vez. Ingresa al taller con comentarios negativos, no logra pisar en el compás, se adelanta o precipita. Dice no escuchar música; no tiene tiempo.

P., 38 años, terapeuta corporal, ingresa al dispositivo con una pronunciada inhibición, que se manifiesta en la rigidez de las caminatas.

Parafraseando **"Cafetín de Buenos Aires"** (E. Santos Discépolo-Mariano Mores) y

con "la ñata contra el vidrio" nos acercamos a esta experiencia a través de los dichos de los participantes que la integran:

S. dice que decidió "no pensar más", que ella sentía que experimentaba "**la transmisión de la sangre del tango...**" De fondo suena el tango "**Al compás del corazón**" (Caló-Berón).

Cuando tiene que moverse como "felino" en un ejercicio de caldeamiento dice: "No me sale una hoy..." "Fue terrible, quería ser un (¿una?) chita..." (animal más veloz). Para bailar se apura y amedrenta al partenaire.

En otro ejercicio de técnica, tiene que elegir un tango y expresarse de diferentes maneras. Actuarlo. Elige el tango "**Cuesta abajo**" (Gardel-Le Pera)

"Me siento una vieja chota... (¿chita?)"

Decía no conocer la vergüenza...

La coordinadora le señala esta contradicción, que justamente en el ejercicio se sentía avergonzada de cantar y actuar.

P. le dice que cuando baila con ella, siente que hay cosas en su cuerpo que no entrega y que no las conoce. Que cuando se deja llevar aparecen y baila mejor. Es cierto, **S.** cada vez baila mejor; su desconocimiento de su cuerpo y de ella misma la conducen a otro misterio.

M. dice "saber bailar", que en su país aprendió, saca sus zapatos "especiales". Su caminar es muy inseguro, también su aspecto, se la nota la primera vez que viene muy emocionada. Quiere empezar y "saber de qué se trata todo esto..."

Elige el tango "**Volver**" (Gardel- Le Pera) para cantarlo y actuarlo. Cuando mejor se expresa es cuando se le pide que lo haga como "una niña pequeña".

Cuando baila con **P.**, éste en la Puesta en común le devuelve: "...no se sabe quién lleva a quién..."

M. dice: "Quiero todo ya". "Soy muy radical". Se la nota muy apurada y ansiosa.

Al final, dice: "Quiero **Volver**" Muy emocionada. Lloro... ¿A dónde quiere **Volver**? ¿A su patria, a aprender como aquella niña perdida..?

R., 55 años, empleado, se presenta como un "conocedor de las pistas", al punto que se anima a expresar que el tango le salvó la vida.

En la segunda clase su actitud es "canchera". Viene con una "fija" a conocer el taller y sus integrantes. Al promediar el taller, afinábamos la posición de su cadera para que hubiera una mejor postura estética.

Al bailar con la profesora una milonga, ritmo que le gustaba "sobremanera", se observa una incorrecta colocación de la cadera que invade el **cuerpotango** del partenaire.

Rodolfo Dinzel, maestro y bailarín de tango dice: "La cadera es un conector entre dos aparatos: el expresivo (piernas y pies) y el dramático (cintura hacia arriba)". "Cuando una de las dos va hacia adelante, la otra complementa hacia atrás...en un efecto de imantación..." Dicho lo cual, **R.** se precipita a la deserción dándose por "perdido". Recuerdan el tango "**Por una cabeza**"? (Gardel- Le Pera)

"...pero si algún pingo

llega a ser fija el domingo,

yo me juego entero

qué le voy a hacer"

R. declara que "...el tango me salvó la vida ya que era jugador y a través del mismo pude re direccionar mi vida...", comentario que realiza en su última aparición.

L. no logra entregarse a la relajación ni al juego que propone el caldeamiento. Hace comentarios descalificativos:"...Y esto de la mirada, para qué sirve en la milonga..?"

Pierde su eje en la caminata, con el compañero no logra conectarse totalmente, "está en otra cosa". Ni lo mira. En un momento dice: "La mujer no hace nada, siempre es el hombre el que lleva..."

L. bascula entre identificarse a una "piedra" y precipitarse al medio compás que la desencuentra del otro.

Elige "**El día que me quieras**" (Gardel-Le Pera) para actuarlo en distintos personajes. En los últimos encuentros confiesa que es viuda. Qué transmite en su danza de ese dolor-piedra?

P. se involucra al punto que después de varios encuentros, se anima a intercambiar opiniones con los demás, marcando un cambio de emplazamiento con él y el grupo, que se ve plasmado en los cambios posturales y en los tonos emocionales. Elige el tango "**Yira,yira**" (Enrique Santos Discépolo) para actuarlo y expresarlo en distintos roles.

Recuerdan...

"Cuando la suerte que es grela

fallando y fallando

te largue **parao**..."

Sus dificultades en la conexión con el otro y el **detenimiento** por la irrupción del pensamiento lo llevan a desconectarse del compañero, tanto en los ejercicios individuales como en el baile... "**Yira, yira**...ma non balla...". Actualmente, se lo ve comprometido y escuchando su propio ritmo interno (musicalmente preocupado en un principio por su ausencia), el cual comienza a descubrir y a compartir con el resto.

Nuestro dispositivo se diferencia claramente de una clase tradicional de tango:

- Se profundiza en la construcción del **cuerpotango** fundamentándose en la interioridad del que ejecuta la acción; que **no es sin el otro**. Esos cuerpos enlazados y abrazados, cada vez van a realizar un encuentro-desencuentro que produce algo nuevo e irrepetible.
- El **“abrazo-amigo”** se transforma en una bisagra de sensaciones y sentimientos expuestos a cada paso del recorrido del baile, siguiendo simbólicamente el sentido contrario a las agujas del reloj, como si se tratara de ir en contra del naturalismo del mismo, y genera un permanente transcurrir del encuentro social plasmado en la entrega de los participantes sin límites de expresión.
- La **libertad**, puesta en dinámica de baile, se manifiesta en común acuerdo entre las parejas, y deja entre-ver que paso a paso se van transformando las limitaciones en nuevas formas, prestas a ser des-cubiertas y nuevamente transformadas en un constante fluir de sensaciones y emociones que cambian de acuerdo vayan aclarando su propia percepción.

Este dispositivo se verá puesto en situación de existir, rompiendo con el estereotipo tradicional, abocándose a la **inclusión** y pautando cuáles son las herramientas y las temáticas a definir como estrategia del desarrollo de la acción.

Vistas así las cosas, nada impide que su adaptación esté dirigida al público en general, ya que está en permanente transformación.

Referencias bibliográficas

- Boyé, Claudio: Fragmento del trabajo: “Psicoanálisis, política y subjetividad” Página 12, 14 de junio de 2012.
- Contursi, Manzi, Santos Discépolo, Ferrer y otros: “Letras de tangos. Selección (1897-1981)”. Nuevo Siglo Editores.1997
- Dinzel, Rodolfo: “El tango. Una danza. Esa ansiosa búsqueda de la libertad” Ed. Corregidor. 1999
- Ferrari, Lidia: “Tango, arte y misterio” Ed. Corregidor. 2011.
- Foucault, Michel: “Vigilar y castigar” Suplicio Cap I “El cuerpo de los condenados”, págs. 32 y 33. Siglo XXI Editores. 1976
- Le Pera, Cadícamo, Magaldi y otros: “Tangos inmortales” Cancionero Popular N°3. Ritmos del Ande Editor.1984
- Reich, Wilhelm: “La función del orgasmo” Paidós. 2010 (1955)
- Soler, Colette: “Los afectos lacanianos” Ed. Letra Viva. 2011
- Winnicott, Donald: “Realidad y juego” Cap III “El juego: exposición teórica” y Cap IV “El juego: actividad creadora y búsqueda de la persona” Ed. Gedisa. 1971.

¿A qué es convocado un psicólogo institucional? El trabajo de visibilizar las demandas

Marta Koltan, Tamara Giudici, Luisina Varona y María Estefanía Cossi

mkoltan@psi.uba.ar, tamaragiudici@hotmail.com, luisinavarona@yahoo.com.ar y estefi0202@gmail.com

El objetivo de este escrito procura reflexionar sobre la intervención realizada por docentes y alumnos de "La práctica profesional del psicólogo institucional" en el servicio de hemoterapia/hematología de un hospital público del conurbano bonaerense.

El jefe de este servicio pide nuestra presencia allí, debido a roces en "Las relaciones interpersonales", derivando en dificultades para acordar horarios de trabajo. Hasta aquí, lo requerido.

El punto de partida se refiere a conocerlos, a saber qué hacen y cómo lo hacen. Lo primero que se hace evidente es que no hay manera de entender lo que allí está en juego, si no es convocándolos a que cada sector pueda dar cuenta de su propio relato sobre este pedido. Construcción conjunta vuelta indispensable a lo largo de la experiencia compartida.

Nos enfocamos en lo que vamos entendiendo: lo no dicho; gestos, modos de expresión; implicación propia y de los equipos del servicio; relaciones de poder desplegadas, atravesamientos sociopolíticos del campo en cuestión; que nos darán por resultado la configuración de las demandas en este escenario. Y nos enfocamos paralelamente en los aportes de nuestros alumnos y en los efectos producidos en ellos.

¿Cómo desentrañar, entonces, para qué se nos convoca? En qué sentido intervenir?

Cómo llegamos al hospital... Cómo nos conocimos...

El objetivo de este escrito es reflexionar acerca de la intervención realizada por docentes y alumnos de una Práctica Profesional de la carrera de Psicología "La práctica profesional del psicólogo institucional" en un servicio de hemoterapia / hematología de un hospital público del conurbano bonaerense con el que trabajamos desde el año 2004.

El jefe del servicio se contacta con la cátedra de Psicología Institucional de la U.B.A., interesado en el análisis institucional, pensando en los roces en "las relaciones interpersonales" en el área de Hemoterapia.

El servicio consta de dos áreas: Hemoterapia y Hematología. El equipo de Hemoterapia está integrado, principalmente, por técnicas en hemoterapia, y un médico del área de hematología. Ahí se lleva a cabo todo el proceso respecto de la sangre:

entrevistas a donantes, extracciones, preparación del producto sanguíneo, conservación y administración de la sangre, transfusiones, etc. El equipo de Hematología incluye médicos, una enfermera y una técnica bioquímica; se encargan de atender a pacientes anticoagulados y onco-hematológicos.

A partir de ir avanzando en el vínculo con ambas áreas, y desde la lectura que vamos haciendo de las problemáticas planteadas, se proponen espacios por separado para cada equipo de trabajo, bajo la modalidad de grupos de reflexión. Nos reuníamos semanalmente los trabajadores del área con las tutoras y alumnos de la práctica, para poder empezar a poner en común qué cosas les preocupaban, qué les pasaba con diversas temáticas, cómo se habían constituido los vínculos. En dichos encuentros se intentaban visualizar imaginarios, atravesamientos cotidianos y poder abrir sentidos a instituidos que íbamos percibiendo.

A mediados del 2007, en el espacio de trabajo con Hematología y en el marco de que cada uno pueda expresar acerca de lo que le produce trabajar con los pacientes onco-hematológicos, el jefe del servicio nos propone a nosotros trabajar con estos pacientes.

Desde el pedido del que partimos y de cómo se fueron articulando los diferentes pedidos con las diferentes demandas hasta llegar a este último requerimiento, es de lo que intentaremos dar cuenta en adelante.

El trabajo de entender qué se nos pide

Como está señalado en la introducción, recibimos un encargo del jefe del servicio. A medida que los encuentros fueron avanzando, pudimos notar que tanto jefe como técnicas de hemoterapia, tenían diferentes concepciones sobre el trabajo, con referencia a qué formaba parte y qué no de las tareas que cada uno de sus integrantes deberían llevar a cabo; incluso sobre qué significaba ocupar el lugar de autoridad.

La propuesta de grupo de reflexión acerca de la práctica médica fue pensada para el equipo de Hematología. En este espacio de intercambio, lo primero que surge fue la preocupación general por los distintos sentimientos que despertaba en ellos, la muerte de sus pacientes onco-hematológicos. Es decir, esto que en principio no revestía, en apariencia, necesidad de intervención de psicólogos, se fue transformando con el correr de los encuentros, en uno de los temas centrales. A partir de pensar acerca de los efectos que tenía en cada uno de ellos el vínculo que establecían con sus pacientes y familiares aparecieron las diferentes estrategias que cada profesional "se había construido" para llevar adelante la práctica del día a día. Fue interesante visibilizar a partir de esto las diferencias entre ellos también. Hacia mitad del proceso

conjunto que transitábamos, este "no pedido" se convirtió en pedido, por parte del jefe del servicio, para las mujeres del área (médica, técnica bioquímica, enfermera) en una lectura propia en la que entiende que son ellas quienes tienen mayor necesidad de poder hablar de esto. Sin embargo fue lo que permitió que se transforme en un tema de todos. En los encuentros también expresaban el malestar en la tarea respecto de cuestiones institucionales, decisiones en salud pública.

Avanzada esta etapa de trabajo, en la que nos habíamos dado cierto encuadre conjunto y existía ya una relación de confianza en la que quizá se entendía mejor qué hacíamos juntos, el jefe nos hace una propuesta. Esta vez se trata de que podamos atender como psicólogos, a estos pacientes. Esto significó para nosotros un trabajo de reflexión para poder entender qué se nos estaba pidiendo y cuál sería nuestra posición al respecto. Incluso en el espacio de devolución e intercambio de ese cuatrimestre, intercambiamos acerca de qué esperaban de nosotros respecto de este pedido. Ellos aluden a una experiencia anterior con psicólogas que, además de trabajar con estos pacientes, hacían sugerencias a ellos, respecto de la manera de dirigirse, de que los modos de expresión en la relación con ellos eran parte importante en ese vínculo, cómo comunicar un tratamiento, etc. y esto nos dicen que les fue de mucha utilidad.

Ya en la discusión en nuestro equipo, una de las cuestiones que se nos plantea es el por qué y el para qué de realizar lo pedido. En este sentido creíamos que aun cuando nosotras pensáramos en trabajar con los pacientes, cuando se terminase nuestra intervención ellos nuevamente deberían estar solos con sus pacientes. Comenzamos a darle mayor visibilidad al hecho de que el cómo sobrellevar la enfermedad, la muerte, tenía sus efectos en los profesionales. Pero además, teniendo en cuenta que existe un servicio de salud mental en el hospital, no dejó de ser fundamental para nosotros, la necesidad de contactarnos con dicho servicio para intercambiar acerca de sus modalidades de trabajo en cuanto a la atención de los pacientes.

Hablamos en particular esto con el jefe de servicio quien nos había realizado la propuesta y sostenía que la mayor necesidad del servicio era que viéramos a los pacientes onco-hematológicos, ya que éstos eran los que producían angustia en ellos y a su vez la sensación de desafío: por un lado eran los que los "mantenían activos en su práctica" y por el otro eran también a quienes debían darles diagnósticos y tratamientos, aunque la situación fuese terminal en la mayoría de los casos.

En la primera visita a Hematología, posterior al surgimiento de esta propuesta, nos encontramos con el hecho de que el equipo ha dado por sentado que el "proyecto común" estaba en marcha (somos convocados a una entrevista con familiares de un

paciente, sin ponernos al tanto de la situación previamente). En este encuentro, uno de los médicos del servicio nos comenta que ellos ofrecen a estos pacientes atención psicológica en el hospital pero que los pacientes dicen que no quieren concurrir.

Llevamos a cabo el encuentro con la jefa del servicio de salud mental, en la que ella relata ciertas dificultades que se reiteran cuando trabaja en interconsulta con los médicos: derivan a sus pacientes sin informarle cuál es el motivo de dicha derivación. Expresa: "La demanda, muchas veces, es de los médicos y no de los pacientes". Dice esto en relación a que las inquietudes que surgen son por dudas sobre el tratamiento. Puntualmente sobre los pacientes onco-hematológicos, dice que consultan poco, que en realidad, son los familiares quienes, por la angustia que les genera la situación, pueden quedarse en un espacio de terapia individual. Expresa que es común a todos los servicios la idea de querer disponer de un psicólogo en exclusividad.

Reflexionando sobre esto en nuestro espacio de supervisión, vimos la importancia de señalarles que, si ofrecen una entrevista con un psicólogo del hospital, y los pacientes no la aceptan, esto da cuenta de lo que esperan de los médicos (información de su enfermedad, perspectiva de curación, etc.); y que no íbamos a evitarles ni nosotros ni ningún psicólogo, la angustia que les genera llevar adelante la terapéutica de estos pacientes. En todo caso, estábamos ahí para ofrecer un espacio en el que ellos pudieran hablar de eso y pudiéramos reflexionar en conjunto al respecto. Hubo entendimiento sobre aquello que se estaba intentando comunicar, y lo que aparece desde este señalamiento en adelante, son nuevamente problemáticas que giran en torno a ellos como equipo.

Uno de los efectos que más nos llamó la atención fue el hecho de que surgieran, en el espacio, comentarios alrededor de una temática que dieron en denominar la posible "extinción del servicio". A este lugar vienen una serie de relatos que intentan dar cuenta de esta denominación: el hecho de la falta de nombramientos de médicos para el servicio (desde el ministerio de salud de la provincia), que hace que los servicios de la zona trabajen, incluso algunos, con un solo médico hematólogo, la dificultosa relación que mantienen con el director del hospital, la renuncia del jefe del servicio con quien contactáramos originalmente; en definitiva, la sensación de "achicamiento" desde aristas distintas y vivenciado como "sin escapatoria" de esa coyuntura.

En referencia a nuestros alumnos, "futuros psicólogos", ¿qué efectos se produjeron en ellos? La primera reacción, a partir del pedido de trabajar con sus pacientes, tuvo que ver con cuestiones como sentirse convocados como futuros profesionales (ellos podrían estar en ese lugar); impresiones acerca del jefe que "da por sentado" que podemos hacerlo. Sensación de que algo se estaba movilizándose, por

oposición a lo que venía dándose: equipo del servicio visualizado en la posición de la imposibilidad de cambios. Es interesante detenerse en este punto, en el sentido de pensar cómo juegan los instituidos de la formación, en los alumnos. ¿Para qué otra cosa se prepararía un psicólogo que no fuera para hacer clínica? Y en esta línea, cómo se juega para ellos el hecho de que se están enfrentando a propuestas de personas con las que se vinculan semana a semana, es decir, no se trata de un caso escrito y leído en la facultad. Al mismo tiempo, esto que van "pescando", como el dar por sentado por parte de los miembros del servicio qué íbamos a hacer juntos, nos plantea como equipo, revisar qué se dijo, cómo se dijo, qué se escuchó en el hospital, que generase esta respuesta.

"Se hace camino al andar..."

Retomando la pregunta que dio origen a este trabajo, en primera medida, podríamos decir que aparece un punto en el cual, ante determinadas circunstancias en las instituciones, relacionadas a cuestiones conflictivas o problemáticas que angustian, incluso problemáticas individuales con alumnos, pacientes; surge una suposición acerca de la necesidad de la intervención de un psicólogo allí. Es necesario aclarar, sin embargo, que cuando se produce un espacio de trabajo conjunto con equipos, en alguna de estas instituciones, este imaginario en relación a cuáles son los instituidos acerca de lo que hace un psicólogo, se va modificando. En particular, respecto de en qué momentos se lo convoca, ante qué situaciones. Lo que no deja de producir esta otra pregunta: ¿cómo responder cuando se nos convoca a intervenir? O, dicho de otro modo, ¿cuáles serían las características de nuestra intervención como psicólogos institucionales? ¿Qué hacer cuando se nos pide que trabajemos de tal modo que terminemos siendo un "miembro" más del equipo? Esto nos lleva ineludiblemente a plantearnos cuál sería nuestra posición al respecto. El por qué y el para qué uno lo hace. En la experiencia que tuvimos en el hospital, se planteaba la cuestión de que, aunque hubiésemos querido realizar este trabajo con sus pacientes, nos encontrábamos con nuestro propio escenario: no teníamos el equipo necesario para dar respuesta a tal pedido; sumado al análisis de cómo se llevaría a cabo sin perder nuestra posición, para qué lo haríamos. No fue una decisión de "no responder a la demanda" por sostener argumentos únicamente teóricos sino por un largo camino de reflexión respecto de la práctica y de la propia implicación lo que nos condujo a la decisión de sostenernos en el posicionamiento ofrecido desde el comienzo y trabajar acompañándolos a pensar su propia práctica; en el sentido de que no dejaba de ser válido para ellos repetir la experiencia que tuvieron y al mismo tiempo nuestra lectura

tuvo que ver con visibilizar qué les pasaba a ellos con sus pacientes.

¿Debería haber mayor presencia de psicólogos clínicos en los hospitales? Probablemente. Incluso tal vez sería deseable una mayor intervención de equipos con perspectiva institucional; es decir, que se trabaje como psicólogos con los pacientes desde las problemáticas de los equipos profesionales, y siendo en el hospital, desde las problemáticas de la salud pública. Se trata de un posicionamiento desde el cual nos interrogamos acerca de nuestras decisiones y la complejidad de sus atravesamientos. Es posible que trabajar desde esta perspectiva signifique otras luchas, luchas políticas en momentos donde la aplicación de la nueva ley de salud mental está en plena discusión. Y, a su vez, por otro lado, entender también cuáles son nuestros objetivos en una intervención de este tipo, en la que además, llevamos alumnos, es decir, psicólogos en formación que atraviesan esta vivencia desde sus propias preguntas. Esto requiere maniobrar de tal modo que no sólo estemos revisando constantemente la variedad de demandas en juego sino que también prestemos atención a qué de eso estamos transmitiendo a nuestros alumnos acerca de por qué se llegan a tomar las decisiones que se toman. Por otro lado, las inquietudes de ellos nos aportan al trabajo miradas renovadas, miradas que hacen a que nuestro propio discurrir contenga perspectivas desde ese lugar.

Volviendo, entonces, el rumbo que tomamos nos llevó a sustituir el pedido de trabajar con sus pacientes por la propuesta de acompañarlos en la gestión de lograr eso que ellos creían que valía la pena para sus pacientes; Esto es, revalorizar el vínculo y la capacidad que tenían para escuchar y acompañar a sus pacientes y familiares y replantearse su posición era un punto nodal, en tanto no era sin consecuencias esa relación "emocional" que les significaba la tarea cotidiana, algo así como sostenerse ellos para poder darle mejor sostén a sus pacientes. Punto que no fue fácil de llevar adelante, en tanto los atravesamientos del campo de la salud en términos de déficits del hospital público hoy, los hacían verse en una posición de mucha fragilidad institucional. Por supuesto, esto último también fue parte de lo que pudimos intercambiar para pensar desde dónde y cómo posicionarse para dar las peleas que nos lleven a mejoras en la salud pública, aún cuando entendemos no tener respuestas acabadas al respecto.

Sin embargo fue necesario recorrer este camino dónde son muchas las veces en las que somos requeridos para un "trabajo a la par de", para entender que esto se juega cada vez en nuestro propio ámbito y cada vez nos convoca a reflexionar acerca de cuál es el sentido de hacerlo o no y, en todo caso, qué hacer y cómo; analizando el por qué de nuestras decisiones que se ponen en evidencia en este espacio en el que

Tercera Jornada de Psicología Institucional

“Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas”

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

elegimos posicionarnos como psicólogos desde esta perspectiva institucional.

Referencias bibliográficas

Castoriadis, C. (1983): “La institución imaginaria de la sociedad”. Barcelona. Tusquets, Editores.

Castoriadis, C. (1988). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.

Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657

Lourau, R. (1991): “El análisis institucional”. Bs. As. Amorrortu.

Morin, Edgar: “Introducción al pensamiento complejo”. Buenos Aires. Gedisa.

Schejter, V. (2005). ¿Qué es la intervención institucional? La Psicología Institucional como perspectiva de conocimiento. Buenos Aires: Revista *Clepios*, 38, 105-107.

Schejter, V., Zappino, A., Koltan, M., Font Guido, P., Furlan, G., Cocha, T., Pérez, A. (2008, agosto). *Pensando juntos la práctica docente – una investigación / intervención acerca de la formación profesional y del rol de formadores*. Ponencia presentada en 1er. Jornada de Psicología Institucional – Pensando Juntos cómo Pensamos: Un Análisis de las Prácticas Instituidas, Buenos Aires, Argentina.

Intervención con médicos residentes, algunas reflexiones

Agustina D'Agostino, Matías Karagenzian, Justina Rocha e Iara Vanina Vidal

iaravaninaidal@gmail.com

El objetivo del siguiente trabajo es relatar la experiencia de intervención en una residencia clínica de un Hospital Público.

En un primer momento, relataremos como el dispositivo de intervención permitió pasar de la **queja**, (que eran muchas y de todo tipo, se nominaban como "quemados", "incendiados", "cansados" y otros), a la **protesta** en tanto organización grupal, de una salida a la situación en la que se encontraban.

En un segundo momento, plantearemos una tensión que se planteó desde ellos entre las posiciones **pasivas** o de resignación hacia aquello que les pasa y una posición **activa** de creatividad y movimiento.

En un tercer momento, trabajaremos sobre la dupla **afuera-adentro** y **ellos nosotros**, donde el grupo deposita los malestares y problemas afuera y no los visualiza como propios, asimismo como observar que "ellos" son los que no hacen, no cumplen o no se responsabilizan y "nosotros" somos los que nos responsabilizamos, exigimos y se resistimos a la desidia.

Por último, presentaremos lo dificultad que encontramos de pasar del lugar de estudiante al lugar de profesional, proceso que necesita construir un lugar y construirse ellos como actores de la experiencia. Ello lleva aparejado otra dificultad que tiene que ver con el "acto médico".

Preguntas claves: En el momento previo a la intervención nos preguntábamos ¿Cuál sería la demanda de este año en relación a la intervención? Ya que la experiencia se venía realizando en dos años anteriores con grupos diferentes de primer año de la residencia.

Durante la intervención surgió la pregunta de si ¿podría pasar el grupo de una posición pasiva de queja o una activa de protesta, entendiendo que el adentro-afuera es parte de ellos como formando parte de la institución?

La demanda

En relación con la pregunta de la demanda, nos encontramos por un lado, el pedido de trabajar sobre los que les pasa "entre ellos", dicho por los residentes como: *"Acá pasamos mucho tiempo juntos y podemos compartir como afrontamos la experiencia de estar en la residencia...Tenemos mucha carga... Estamos mucho*

Tercera Jornada de Psicología Institucional

"Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas"

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

tiempo juntos y pasan cosas". Y otro residente dice: "espero que podamos sacar los trapitos al sol"

Por otro lado, también nos demandaban un espacio "catártico" donde ellos pudieran poner todas sus **quejas**, que en general tuvieron que ver con lo que **ellos** visualizan como el **afuera**: el Ministerio, la dirección del hospital, los médicos de planta, los jefes de residentes. Nuestro objetivo, era como dice Ulloa convertirlo en **protesta**.

Si bien la demanda, había surgido de uno de los Jefes de Residentes, que había pasado por la experiencia años atrás, se le propuso al grupo que decidieran ellos mismos si querían que los jefes participaran de la intervención o no. Los residentes decidieron que no, pero un día que uno de los Jefes entró a una sala para ver si estaban las sillas suficientes, una residente le dice: "*Sin jefes" y comenta a sus compañeros : "me dí el gusto".*

El afuera-adentro. El ellos-nosotros

En la intervención no se pudo aclarar el por qué se daba dicha hostilidad hacia los jefes, que por otra parte eran quienes demandan la intervención para ellos, los acompañaban en las medidas que llevaron a cabo, como los paros y la carta a la dirección. Uno de los jefes de residentes decía: "*la nota la hicimos entre todos pero están enojados con nosotros (lo dice en relación a los directores del Hospital)".*

Pensamos que se jugaba algo del lado de la autoridad, como es quien tiene autoridad es "malo".

Asimismo, se producía un enfrentamiento en relación a los médicos de planta: "*Antes era: "¡uh mirá este tipo!" ahora me parecen unos mamarrachos" y continúan "tienen pocos huevos, todo el mundo hace lo que quiere".* En esta frase podemos ver la desilusión en relación a los profesores, que son médicos de planta, el desconocimiento de la autoridad y de quitarles cierto ejercicio del poder, por ser uno "mamarrachos" y por otro lado la fragmentación que sufre la institución ya que cada uno "hace lo que quiere" y dan como ejemplo: "*te cambian el tratamiento de un paciente y no te dicen nada"* Dicha fragmentación afecta directamente la atención de los pacientes.

Sin embargo, cuando los "médicos de planta" hacen uso de su autoridad, ellos lo sienten como un respiro y aclaran que ellos rotan por diferentes salas cada dos meses, entonces cuando pasan a una de las salas que "los plantas" son organizados y se hacen cargo dicen: "*es como comparar el gobierno de Argentina con el de Suiza".* Donde la diferencia de países obviamente habla de un mal o buen funcionamiento de

la sala.

Asimismo se había dado una situación donde como medida los residentes habían decidido no entregar la "epicrisis" y antes una situación problemática, un médico de planta les dijo: "*los voy a hacer mierda*". Ante esta situación pudieron reaccionar grupalmente, hicieron una carta contando lo sucedido aunque reconocieron que no entregar la epicrisis había sido un error. Entonces podemos concluir que si bien aparecen diluidas las diferencias entre autoridad y autoritarismo, cuando los médicos se dirigen a ellos desde la autoridad son reconocidos (parece Suiza) y cuando los tratan desde el autoritarismo se pueden defender por vías institucionales. Otra de las escenas críticas para los residentes eran los "pases de guardia", lugar donde hasta los residentes de tercer año cuando estaban delante de los médicos de planta los maltrataban. Sin embargo, reconocían que después hablaban de lo mismo con el mismo R3 en los pasillos y sentían que en ese momento le otorgaban su lugar como médicos. Como si estar delante de un planta, los obligaba a los R3 a mostrar su autoridad y en otro contexto podían convertirse en un par.

También relataban situaciones en el pase de guardia, donde los médicos de planta hablaban del paciente como si no estuviera, y eso muchas veces angustiaba al paciente. Pero ellos como médicos tampoco podían hacer nada con eso, no lo decían ni trataban de evitarlo.

En varias oportunidades aparecieron escenas donde ellos son responsables absolutos del paciente y no ellos y la institución. El paciente es de ellos y si se muere es su culpa. Con el equipo de intervención trabajamos en este punto, por un lado la diferencia entre culpa y responsabilidad, y por otro lado el hecho de que ellos se encuentran en una institución y que la responsabilidad no es solo de ellos, aunque sus superiores les hagan sentir eso, sino que las responsabilidades son compartidas. Ante esta situación lo que se les ocurre a algunos residentes era: "*armemos una sala paralela*".

De la queja a la protesta. De lo activo a lo pasivo

Esto de armar algo paralelo nos reenviaba a la noción de implicación de Lourau y al grupo objeto secta de Guattari. Ellos como residentes de clínica médica eran parte del Hospital pero, por un lado se sienten los únicos responsables de los pacientes, como si fueran de ellos y por otro lado no se sienten parte del Hospital y piensan en armar una sala paralela.

Sin embargo, en un momento pudieron pensarse ellos como parte de la institución y decían: "... *hablamos sobre estrategias para modificar algunas cosas; yo*

Tercera Jornada de Psicología Institucional

"Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas"

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

me planté en la puerta de la intendencia y me tuvieron que ir a buscar un camillero del comedor..." "...ahora las guardias las manejamos nosotros y decide cada guardia que es urgencia y que no...".

"... participamos de una asamblea, se trataron temas más grandes, se trató el tema del salario y acordamos en hacer una carta y llevarla todos al Ministerio de salud...". Asimismo, en la asamblea en una situación horizontal con el resto de los trabajadores del hospital relataron que la asimetría se diluyó y cada uno pudo decir lo que pensaba y proponer acciones desde un ejercicio de poder como sostiene Foucault. Toda esta modificación los llevó a poder enunciar: *"...somos médicos ahora..."*.

Como veníamos describiendo, los primeros encuentros con los residentes estuvieron atravesados por un discurso quejoso - catártico, que daba cuenta de un gran automatismo. Se ponía de manifiesto el modo en el cual la maquinaria hospitalaria aplastaba la subjetividad de estos médicos, haciendo desaparecer la resonancia íntima entre ellos. Podríamos situarlos en un momento de "encerrona trágica", al decir de Ulloa.

Las Significaciones Imaginarias Sociales que los sostenían como profesionales médicos antes del ingreso al hospital, se veían barridas por el funcionamiento alienante de la institución. No estaba habilitada aún esa instancia que pueda conmover el funcionamiento instituido, que los empuja a una posición mortecina en donde aparecen como meros reproductores de una dinámica que los destrata y los inhibe para crear, encerrándolos (Encerrona trágica). Su formación, su ingreso económico dependen de ese hospital que los maltrata o destrata, una lógica que sólo permite la resignación que los lleva a la pasividad mortificante. Así, la mortificación se hace cultura y se reflejado en lo que ellos sostienen: *"El hospital público es así", "si hace 120 años que es así, nosotros no lo vamos a cambiar"*, y prevalece el sufrimiento, la merma de la inteligencia, la ausencia de alegría, la resignación acobardada.

Retomando los sentidos que otorga Ulloa a "lo mortecino", nos dispusimos a intervenir en un grupo de residentes apagados (si bien se "encendían" con la queja) con falta de fuerza, de viveza, directamente asociado al mal humor, al sentimiento de dolor, enojados e impotentes en los cuerpos.

Prevalecía entonces la queja, una queja vaciaba de producción en donde el grupo solía esperar soluciones mágicas, imaginarias, sin que estas dependieran de su propio esfuerzo (el Ministerio de salud, los directores, los jefes, los médicos de planta). Frente a este escenario la propuesta consistía en recuperar, o instituir, un accionar crítico y una autocrítica desde donde la queja pueda asumirse como una verdadera protesta, como enunciamos al principio. Donde la infracción abra paso a la trasgresión,

fundadora de transformaciones y de cambio.

Podemos pensar entonces en un "primer tiempo grupal" donde se visibilizan los síntomas de aquello que Ulloa denomina Síndrome de Violentación Institucional, término que supone un plus de violencia arbitraria, que trasciende aquella violencia legítima y necesaria para las normas de funcionamiento indispensables en una institución. Los médicos, violentados, sienten afectados la modalidad y el sentido de su trabajo que empieza a perder funcionalidad vocacional a expensas de automatismos sintomáticos.

En referencia a los síntomas, observamos una fragmentación en la comunicación que conspira contra la posibilidad de un acompañamiento solidario. Nos encontrábamos con residentes aislados que han construido un "nosotros", quizás en un intento (fallido) de generar un colectivo, que no resulta más que la adopción de una forma más compleja de fragmentación, que toma forma ahora en este "ellos - nosotros", desarrollado anteriormente. Por otro lado, la alienación como síntoma de la Violentación Institucional era producto de un empobrecimiento paulatino. Observamos entre los residentes que la alienación a la institución había quebrantado el lazo social, no sólo entre ellos, dentro del establecimiento, sino que trasciende las fronteras del Hospital provocando un desinvestimiento libidinal del "afuera". Afuera que no existiría entonces como tal, ya que todo es el hospital, el hospital lo es todo para ellos, de ahí la encerrona que mencionáramos.

Por último se hace evidente el grado de desadueñamiento del propio cuerpo, también relacionado con la falta de comunicación y la merma de los estímulos libidinales. Un desadueñamiento corporal tanto para el placer como para la acción, llegando a planos límites autonconservativos, como el sueño y la alimentación. En esto relataban los residentes: "... *¿cómo hacés para llegar a tu casa y relajarte y olvidarte. Te quedás enganchado...*", "...*Es antifisiológico, necesitás lucidez y no se puede (refiriéndose a las guardias)...*", "...*si no dormiste tenés un humor de perros...*" "...*Con comer y dormir, estamos...*". Frente a este escenario y a partir de los sucesivos encuentros pudieron generarse algunas grietas, quiebres discursivos que debimos aprovechar para promover un cambio de posicionamiento.

¿Qué es eso del "Acto médico"?

Respecto a la crisis del proceso identificatorio (Castoriadis, 1997) pensaremos que hablamos como lo hacemos porque, en nuestra cultura, el proceso identificatorio, la creación de un "sí mismo" individual-social pasaba por lugares que ya no existen, o que están en crisis. No existiría, ni emergería ninguna totalidad de significaciones

imaginarias sociales que pueda tomar a su cargo los apuntes identificatorios individuales. Estaríamos ante la crisis de las significaciones que mantienen a esta sociedad, como a toda sociedad, unida, dejando a la vista como esta crisis se traduce en el nivel del proceso identificatorio. El lugar del médico en la sociedad estaría pasando por lugares que ya no existen.

El médico no siempre tuvo el mismo reconocimiento o prestigio a nivel social. En el siglo XVIII, por ejemplo, su rol estaba más ligado al de ser un asistente de la enfermedad en su evolución natural. Recién en el Siglo XX podemos observar un mayor reconocimiento y valoración del rol médico, nos encontramos ante la presencia del modelo médico hegemónico y un desarrollo creciente en lo que refiere a la ciencia y la tecnología. Sin embargo, deberíamos reflexionar también sobre lo que significa *ser médico* en la Argentina actual. Parecería que hay algo del orden del imaginario sobre el ser y el hacer del médico que no estaría coincidiendo con las prácticas que llevan a cabo estos médicos en el hospital público hoy: buscar las camas, los insumos, pelear con el de rayos, hacer el llamado, empujar la camilla y ayudar a bajar al paciente de una ambulancia son prácticas que llevan a cabo como médicos pero que en su imaginario no hacen "Acto médico".

Desde los mismos médicos, este acto se define como aquel en que el profesional orienta su dinámica de acción hacia un objeto- persona que lo necesita o solicita de su ayuda en la lucha por preservar su vida y su salud; teniendo en cuenta los componentes: éticos, legales y científico- técnico (Perales Cabrera, 2001). Abrir visibilidad respecto a qué es el acto médico nos conduce a pensar en los diferentes fragmentos que no llegan a conformar situación, a los lazos fragmentados y a la posibilidad de modificar algo de este orden, generando a partir de la implementación del dispositivo de intervención un espacio capaz de alojar lo inesperado donde tenga lugar la ternura.

Castoriadis (2008) definirá la época actual como de *inconformismo generalizado*, habiéndose encarnado la significación imaginaria capitalista de la expansión ilimitada, tomará para la descripción de esta época socio- histórica las formulaciones de Johann Arnason sobre el rechazo de la visión global de la historia como progreso o liberación, el rechazo de la idea de una razón uniforme y universal y el rechazo de la diferenciación estricta entre las esferas culturales. Siguiendo al autor nos encontramos ante las falacias del saber y el no saber, dónde *nosotros sabemos todo así que déjennos hacer y nadie sabe nada*, no hay discurso coherente posible, así el orden de las cosas es tan bueno o tan malo como cualquier otro. Esto podemos observarlo en diferentes expresiones como aquellas referidas a los médicos de planta

Tercera Jornada de Psicología Institucional

“Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas”

Edición bial, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

“Ya no atienden pacientes, no van al laboratorio, no evolucionan pacientes. Hay Jornadas y nosotros tenemos que estar pensando en lo que los pacientes no van a recibir porque no estás... Se supone que estamos acá para aprender, y que todas las actividades deben estar supervisadas por los plantas que son gente con experiencia y capacitada, pero eso no pasa y es un tema de formación”. También podemos notarlo en expresiones como: “También es plata, yo me he llegado a preguntar si se pueden tener tantos Hospitales públicos, si estamos a la altura para tantos... Una residencia es compleja y sabemos que tiene mucha carga horaria pero acá hacemos cosas que van más allá de la residencia Uno elige formarse, pero esto excede... El hospital se va comiendo el tiempo “anti-hospitalario”... al principio era como venir a Disney. Después ya no es todo tan divertido, es un panorama desalentador... Lo que más te desgasta es la actividad no médica, me quita energía, no es mi trabajo estar buscando una camilla”.

Conclusiones

Finalmente, hemos podido visualizar que la demanda ha ido cambiando en el momento que cambian los grupos. En esta intervención la demanda tuvo que ver con poder pensarse como parte del Hospital y rever sus representaciones del ser médico y del acto médico.

Resaltamos, así mismo, la importancia de poder acompañarlos en los primeros momentos de su inserción profesional a partir de un espacio de diálogo, escucha y reflexión en medio de tanta vorágine.

Referencias bibliográficas

- CASTORIADIS, C. (2008). “La época del conformismo generalizado”. En Terramar. *El mundo Fragmentado*. Argentina
- CASTORIADIS, C. (2008). “¿Camino sin salida?” En Terramar. *El mundo Fragmentado*. Argentina
- CASTORIADIS, C. (1997). “La crisis del proceso identificador” en *El avance de la insignificancia*. Ed. Eudeba. Buenos Aires, Argentina.
- FOUCAULT Michel. (1978). “Método” en *Historia de la Sexualidad*. Siglo XXI Ediciones. México.
- GUATTARI, F. (1976). *La transversalidad en Psicoanálisis y Transversalidad*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- LOURAU, R. y LAPASSADE, G. (1977). “El análisis institucional” en *Claves de la Sociología*. Editorial Laia. Barcelona
- PERALES CABRERA, A. (2001). “El acto médico: Criterios, definición y límites”. *Diagnostico* (Digital). Volumen 40 (número 1)
- ULLOA, F. (2005). “La difícil relación del psicoanálisis con la no menos difícil circunstancia de la salud mental” en *Novela Clínica Psicoanalítica*. Paidós – Buenos Aires

Entre juguetes y cartones: Producción de subjetividad, Producciones de violencias

Agustina María Edna D'Agostino

dagostinoag@gmail.com

Cátedra de Psicología Institucional, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata

"(...) Niños son, en su mayoría, los pobres y pobres son en su mayoría los niños. Y entre todos los rehenes del sistema, ellos son los que peor la pasan. La sociedad los exprime, los vigila, los castiga, a veces los mata. Casi nunca los escucha y jamás los comprende".

E. Galeano. 1998.

"Los niños se golpean entre sí, arrojan piedras a otros niños, un padre arrastra a su hijo tomándolo del brazo mientras amenaza con golpear a otro, el niño amenazado golpea a un compañero... Otro niño cae al suelo y llora, otro lo ve, ríe y cuenta 'Parece violado'".

¿Qué entendemos por violencia y qué leemos como violento?, ¿Podríamos plantear distintos tipos de violencia o existe algo generalizable en la misma? Preguntarnos sobre esto, abrir interrogantes supone, de nosotros como equipo interventor, un arduo trabajo de elucidación de las propias significaciones, revisión de las afectaciones e implicaciones (Lourau, 1975; Fernández, 1999). Este es el instante de detenerse y cuestionar ciertos *a priori* al momento de intervenir, a la par que nos sumergimos en una práctica que no cesa de interrogar la teoría así como a la misma práctica; ida y vuelta entre el "cómo intervenir" y las afectaciones producidas a partir de la experiencia en el barrio. La teoría como tal es un hacer, el intento siempre incierto de realizar el proyecto de la elucidación en el mundo. El momento de elucidación esta siempre contenido en el hacer, la teoría como tal, como hacer específico emerge cuando el momento de la elucidación se convierte en un proyecto para sí mismo (Castoriadis, 1975). Pretendemos mantener el ejercicio de este proyecto tanto en el momento de intervenir como en el momento de desplegar diferentes lecturas teóricas y trabajar sobre ellas, momento que esperamos, de alguna manera también nos modifique e intervenga.

No es posible un concepto unívoco de violencia (Caviglia *et al.*, 2011). Nombrar a la violencia implica comenzar a hablar sobre ella, poner palabras ante el acto puro, consiste en visibilizar y desnaturalizar aquello que se esencializa, se cristaliza tras las

etiquetas de "niño violento, el hombre golpeador, la mujer golpeada" subjetividades capturadas en el acto mismo de nominación, por un rasgo, un cierto atributo.

Pensamos que previo a la violencia del golpe, existen condiciones que lo posibiliten. ¿A qué llamamos "condiciones que posibiliten"? El hecho de pensar la diferencia cómo anomalía o amenaza a la identidad da lugar a que en ese movimiento donde se distingue la diferencia se instituya la desigualdad. Diferencias desigualadas que se constituyen dentro de dispositivos de poder (Fernández, 2011).

El primer día de trabajo en el barrio, recorrimos las calles con un grupo de chicos que participarían del taller, ellos nos iban diciendo dónde estaban sus conocidos, a quienes debíamos invitar a los talleres, aquellos otros chicos con los que compartían cosas, en la escuela, en la calle. Nos señalaron lugares a los que no deberíamos ir porque allí estaban "los cirujas", unos niños no pueden en ese momento concurrir al taller porque deben ir a trabajar con sus padres, una de las nenas, en un gesto de desprecio dice "A estos déjalos, si no parecen niños, parecen cartoneros".

El término "Différance" (Derrida, 1968) es un neografismo que con el que se intenta demostrar que existe algo del orden de lo que no puede ser simbolizado porque desborda la representación. "Différence" y "Différance" se escriben de diferente manera pero al pronunciarlas no hay distinción aparente; la "a" se escribe o se lee pero no se puede oír. Différance, fuerza que distingue elementos y al hacerlo da lugar a oposiciones binarias y jerárquicas que afectan al significado mismo. Remite al movimiento de diferir, produciendo los diferentes anunciados en su presencia. Diferencia como elemento de lo mismo (que se distingue de lo idéntico) en que estas oposiciones se anuncian, diferencia entre "nosotros" y "ellos" diferentes ajenidades que resultan en peligro o amenaza, dónde en la ilusión de completud se visualiza a la otredad como carencia. Tener en cuenta este modo de producción de las diferencias, nos posibilita dar lugar a diferentes voces que puedan expresarse desde saberes particulares y producir una transformación a partir de las resistencias, de los invisibles y lo no dicho. En este sentido alojar las diferencias sería dar paso a aquello que si bien puede leerse o escribirse no puede ser oído. Consiste en conmovier y cuestionar a las teorías como cuerpos totales, acabados y completos, para dar lugar a todos los posibles saberes que se abren paso en la multiplicidad. Aquello que se produce en el encuentro de lo múltiple no puede ser predicho, anticipado de antemano, sino que la apuesta en cualquier intervención o investigación, reside en *crear condiciones, junto con otros*, para la emergencia de lo novedoso, lo no dicho.

Entendemos como producción de subjetividad aquello que engloba las acciones y las prácticas, los cuerpos y sus intensidades, que se produce en el entre con otros.

Con el término producción aludimos a considerar lo subjetivo básicamente como proceso, como devenir en permanente transformación y no como algo ya dado (Fernández, 2006). Pensar la violencia cómo producción nos permite a su vez pensar que aquello que se produce en un entre con otros, puede ser contado de otra forma. Apostamos a la construcción de dispositivos que permitan alojar aquello del orden de las diferencias y que consideren "*la ley incondicional de la hospitalidad ilimitada*", dispositivos de intervención donde la hospitalidad sea un espacio a construir en situación entre todos los participantes. Entendemos a la violencia y a la no-violencia como modos de producción. Planteamos un "poder hacer con la violencia", hacerlos posibles allí donde un colectivo es percibido como inferior (sean estos, niños, mujeres, cartoneros), dónde en un acto de discriminación le son asignados determinados atributos y jerarquías que diferencian entre los Unos y los Otros.

En este punto la pregunta inicial sufre una modificación radical, desde este modo de considerar la violencia como producción, a partir de los dispositivos de poder que producen diferencias desiguales, ya no es central el cómo intervenir sobre la violencia sino cómo diseñar dispositivos que produzcan modificaciones que permitan el pasaje de la diferencia a la diversidad (Fernández, 2009; 2011) dispositivos que permitan alojar estas diferencias, elucidarlas, produciendo otros modos de vincularse y relacionarse, dónde los participantes tengan un lugar activo en la búsqueda y construcción de estrategias y soluciones, apropiándose de sus propios saberes que en muchos casos se encuentran invisibilizados.

Cuando Derrida (1977) trabaja sobre las diferencias y la hospitalidad considera la relación con el inmigrante y la lengua extranjera, resaltando que acoger al otro en su lengua es tener en cuenta naturalmente su idioma; no puede pedírsele que renuncie a su lengua y a todo lo que ello encarna, su cultura, su memoria. Para crear condiciones de hospitalidad es necesario considerar una problematización de los fenómenos que supere la antinomia sujeto/objeto, dónde cualquier trabajo posible considere las multiplicidades posibles, los diferentes saberes existentes y los potencie. Quien intente imponer su saber disciplinario sobre el otro no estará considerando el saber en las diferentes prácticas, hábitos y estilos de vida de quienes habitan los espacios dónde vamos a trabajar. En este aspecto considerar una "clínica de la hospitalidad" que incluya la dimensión de la ternura (Ulloa, 1995) es de gran valor ético y político.

El Proyecto. Objetivos y metodología

El pedido inicial fue realizado por una referente barrial a la Universidad, se solicitaba intervenir sobre situaciones de violencia inter e intrafamiliar frecuentes en el

barrio.

Entre los objetivos generales delimitados para el proyecto resaltamos aquellos que pretenden contribuir al tratamiento de la problemática de violencia, abuso sexual y maltrato infantil que afectan a mujeres cartoneras, niñas, niños y adolescentes hijos de cartoneros, de la comunidad del barrio Altos de San Lorenzo, prevención de situaciones de violencia y la reducción de la vulnerabilidad psicosocial de los destinatarios.

Entre los objetivos específicos destacamos: el potenciar los recursos simbólicos, comunicacionales, materiales y afectivos de los destinatarios para fortalecer los lazos sociales; impulsar la consolidación de redes sociales comunitarias con las diferentes instituciones barriales; construir/ diseñar estrategias para intervenir en situaciones de vulnerabilidad psicosocial; promocionar el desarrollo de actividades dirigidas a desnaturalizar problemáticas de violencia y abuso sexual infantil; generar condiciones que permitan a los destinatarios producir estrategias alternativas que atiendan a las diferentes problemáticas emergentes.

Para el desarrollo del trabajo se diseñaron dos espacios diferentes:

-Taller de reflexión dirigido a mujeres:

-Taller de recreación dirigido a niños entre 3 y 11 años.

Para llevar adelante los objetivos del taller de niños consideramos fundamental aquellos aspectos desarrollados a lo largo del presente escrito: intervenciones que consideren la tensión entre lo singular y lo colectivo, un trabajo de elucidación crítica permanente de las propias implicaciones y afectaciones, como así también de las luchas de poder que se encuentran invisibilizadas y naturalizadas tras lógicas binarias productoras de las diferencias, pensando la subjetividad y la violencia no como *a priori* inherente a la naturaleza humana, sino en su relación de producción y reproducción en un determinado contexto histórico- político- social, plausible de modificación. En este sentido planteamos que sostener una posición crítica de elucidación permanente, que en tanto crítica es ética, es el objetivo orientador principal de un trabajo que permita producir en situación algo del orden de lo novedoso. Cualquier planificación o propuesta inmovible pautada de antemano para el trabajo en comunidad implica ubicar al saber en el lugar de lo efectivo y cierto, no dando lugar a los impensados, posibles e imposibles emergentes situacionales.

Ética - Elucidación - Posición - Objetivo.

La puesta en palabra de los afectos, la modalidad de trabajo colectivo como productor de lazo social y de otro modo de relacionarse alternativo a las violencias, a partir de diferentes actividades relacionadas con lo lúdico y las creaciones artísticas

Tercera Jornada de Psicología Institucional

“Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas”

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

colectivas, son modos novedosos diferentes de hacer con aquello que se presenta. Lecturas de cuentos y construcción de historias colectivas con finales que consideren variadas alternativas a la solución de conflictos, la propuesta de juegos colectivos que nos permitieron visualizar a lo largo del taller el pasaje del no-juego al juego reglado y al juego imaginario o simbólico: juego de invención y creación, dónde a partir de la construcción de un personaje vemos como se transforman diferentes conflictos que son producidos por la misma comunidad; así el niño que es nombrado como “niño violento, niño problema” logra elaborar un nuevo personaje junto a sus compañeros dónde pasa de ser “el más malo de todos” a un personaje salvador que protege a los demás niños de diferentes peligros, aquí vemos que de esta forma aquello del orden de las diferencias llega a conmovirse. La posibilidad de creación de juegos junto con otros va permitiendo que estos niños se vinculen y se encuentren de otra forma a la habitual.

Durante el período que se estuvo trabajando en el taller observamos un movimiento en el modo de estar de los niños, tanto a nivel singular como colectivo. Modificaciones en el vínculo, miramientos hacia el otro que atraviesan posiciones narcisistas dando lugar a un posible encuentro son, entre cosas, lo que nos hace sostener la apuesta por la “hospitalidad del dispositivo” para que “entre ellos y hacia otros puedan rehacer sus propios circuitos dañados de la ternura”. Así lo vemos en algunas acciones como el intento de reparar daños a compañeros, el contenido, la cualidad y el aspecto formal de los dibujos, el modo de relacionarse entre ellos y con las talleristas.

Referencias bibliográficas

- CASTORIADIS, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Ed. Trusquets. Buenos Aires, Argentina.
- CAVIGLIA, *et al.* (2011). *Violentología. Hacia un abordaje científico de la violencia*. Ed Ciccus. Buenos Aires, Argentina.
- DERRIDA, J. (1997). Sobre la hospitalidad. Entrevista en Staccato, programa televisivo de France Culturel. Traducción de Cristina de Peretti y Francisco Vidarte en Derrida, J., ¡Palabra!. Disponible en : <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/hospitalidad.htm>
- DERRIDA, J. La diferencia. (1968). Conferencia pronunciada en La Sociedad Francesa de Filosofía, el 27 de enero de 1968, publicada en el Bulletin de la Societè francaise de philosophie. En DERRIDA, J. *Márgenes de la filosofía*, traducción de Carmen González Marín (modificada Horacio Potel), Cátedra, Madrid, 1998. Disponible en : http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/la_differance.htm
- FERNANDEZ, A. M. (1999). *Instituciones Estalladas*. Ed. Eudeba. Buenos Aires, Argentina.
- FERNANDEZ, A. M. (2009). *Las lógicas sexuales. Amor, política y violencias*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.
- FERNANDEZ, A. M. (2011). *Hacia los Estudios Transdisciplinarios de la Subjetividad. (Reformulaciones*

Tercera Jornada de Psicología Institucional

“Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas”

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

- académico políticas de la diferencia.* Revista investigaciones en psicología. Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. Año 16, Nº1, PP.: 61-82
- GALEANO, E. (1998). Patas arriba. La escuela del mundo al revés. Ed. Siglo Veintiuno de España Editores. Madrid. PP.: 12-13
- LOURAU, R. (1975). El análisis institucional. Ed Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.
- ULLOA, F. (1995). Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Institución de sordomudos como espacio creador de identidad subjetiva

Diana Leonor Di Stefano, Pablo Héctor Manchini, Roisin Menchini, Emilia Cappa, Leticia Merea Llanos, Carolina Perez y Guillermina Risso

diana.distefano@gmail.com y rcmenchini@hotmail.com.ar

Presentación de la institución

Este trabajo de indagación institucional, surge a partir de un requerimiento formativo para la aprobación de la asignatura Psicología Institucional, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata; para este fin decidimos elegir una Asociación de Sordomudos de La Plata.

No arribamos a la elección de esta institución de forma casual. En la primera reunión como equipo, nos propusimos diferentes instituciones para abordar, según los intereses particulares de cada uno de los integrantes. Dentro del abanico de posibilidades que surgían en el debate, hubo un comentario que captó la atención del grupo entero: una institución en la cual se realizaban fiestas y eventos para personas no oyentes. Este fue el disparador para querer profundizar más respecto a una institución que nos era desconocida. De todo el grupo, solo uno de los integrantes conocía la existencia de esta institución, sin embargo nunca tuvo contacto con la misma. Algunos interrogantes que empezamos a tener fueron los siguientes: ¿Es una institución pública o privada?, ¿en qué momento y por qué motivos surgió la creación de esta institución? ¿cómo es el dispositivo de enseñanza en el interior del aula, y cómo es la comunicación entre profesores y alumnos?, ¿en qué se basan sus fiestas y recreaciones, en particular bailar sin música?, ¿Qué otras actividades se realizan, además de las educativas?

Esta fue la primera experiencia en el análisis institucional; nuestro grupo contaba con diferentes ideas respecto a qué es lo que tendríamos que hacer y qué se podría encontrar en un trabajo de estas características. Nos preguntábamos de qué manera se jugarían nuestras implicaciones ya que nos era difícil elucidarlas. Lo primero que surgía era cómo podríamos comunicarnos con los miembros de la institución para que colaboren con nuestro trabajo de investigación. Nos llevó varios encuentros para que nos dejen pasar más allá de las rejas y el pasillo de entrada. Si bien eran situaciones u acontecimientos que nos llamaban la atención, tiempo después supimos que podían ser recortados de la realidad observable o los discursos, en carácter de analizadores, para encontrar algunas singularidades propias de ésta institución.

La caja de herramientas la conformamos en base a los instrumentos del análisis institucional (Lourau), el imaginario social del "ser sordo" y el concepto del cerco (Castoriadis); ésta nos permitió plantearnos otras interrogantes a lo largo de nuestro trabajo: ¿Qué relación hay entre las formas de pensarse a sí mismos y los prejuicios histórico-sociales respecto a los sordomudos? ¿Qué subjetividades crea? ¿Se pueden encontrar puntos de apertura y exclusión social, en referencia a la integración sordos-oyentes?

Particularidades del Encuadre

Para poder acceder a esta institución, nos presentamos ante el director de los talleres de señas para comentarle que habíamos elegido la Asociación para hacer un trabajo para una materia de la facultad y le solicitamos el permiso. Como el director es sordomudo, su hija fue la que nos dio la autorización, en carácter de intérprete. Le comentamos que iríamos en varias ocasiones para que nos cuenten sobre la institución, así como también para visitar, hacer observaciones, y también charlar con otras personas que formen parte de la misma. Tuvimos intenciones de pedir autorización al presidente de la asociación, pero no hemos podido encontrarlo en el lugar las veces que acordamos una reunión.

Como los horarios en que podemos encontrar gente en la institución son muy variados, y especialmente se encuentran en la franja horaria tarde-noche, es difícil coincidir horarios en los que podamos asistir. Sin embargo, nos ofrecieron el teléfono del lugar para avisar el día que podríamos ir, así no interrumpimos el dictado de los cursos. Es importante destacar que algunas de las personas entrevistadas, como los miembros de la comisión directiva y los instructores de la lengua de señas, son discapacitados sensoriales auditivos; esto dificulta la comunicación con los mismos, por lo que resulta necesario coordinar con alguien más que haga de traductor.

Esta asociación de sordomudos cuenta con una sede de deportes ubicada en una localidad próxima, así como convenios con otras instituciones, tales como el Poder Judicial y la Universidad Nacional de La Plata.

Objetivos y Metodología

Se pretende realizar un análisis de la dinámica institucional de la Asociación de Sordomudos de La Plata. Esta investigación será dirigida por las diferentes interrogantes que surgieron grupalmente al interesarnos por esta institución.

Además de preguntarnos sobre la historia y creación de la asociación, la organización jerárquica de funciones, las actividades que se realizan y los dispositivos

de enseñanza, nos interesa indagar sobre la institución como creadora de una identidad subjetiva, de un espacio en común, ya que propone diferentes actividades en las que participan, en su mayoría, discapacitados sensoriales auditivos, con el objetivo de promover espacios de socialización que no encuentran en la sociedad. Estos intereses iniciales no son fijos; a medida que profundizamos el trabajo y nos acercamos a la Asociación, aparecen nuevas ideas y preguntas.

La metodología que pretendemos utilizar en el análisis institucional es la observación participante, en la que podemos no solo observar los comportamientos, la organización de funciones y la estructura edilicia, sino también incluir nuestras propias subjetividades a la hora de hacer el análisis, así como los efectos que produce en el campo la presencia de nuestro grupo, entendiéndonos como estudiantes de psicología que buscan realizar observaciones y entrevistas para un trabajo de aprendizaje de una materia curricular de la Facultad de Psicología. Con las entrevistas semi-dirigidas, buscamos indagar sobre el conocimiento que cada sujeto tiene acerca de la institución. Para ampliar el análisis, se intentará, de ser posible, buscar información en artículos de Internet y folletería, acerca de la historia y organización de la Asociación; también la consulta con abogados sobre las reglamentaciones legales de una asociación civil.

Análisis de la institución

Esta institución es una asociación civil sin fines de lucro creada en 1941, con una estructura específica, reglas de funcionamiento y objetivos institucionales. En este sentido, pudimos observar varios segmentos que forman parte de esta asociación en la actualidad. Por una parte se encuentra la comisión directiva y los socios, formado únicamente por no oyentes según las normativas del estatuto, en la que su objetivo principal es tener un lugar en común para realizar reuniones. Por otra parte, las personas oyentes son los instructores o intérpretes del lenguaje de señas, o aquellos que forman parte de la cooperadora; reconocen que es un lugar para encontrarse y divertirse, pero también se preocupan por la enseñanza y difusión de la lengua de señas.

Utilizando la definición de Institución para Lourau, podemos plantear los tres momentos teóricos, para desentrañar los movimientos y contradicciones en el campo concreto. Lo universal, entendido como la expresión de la función oficial de la asociación, se puede analizar en el estatuto, que determina los derechos y obligaciones de los integrantes, así como en su denominación como Asociación civil sin fines de lucro. Al indagar esta dimensión, ¿Por qué nos resultó tan difícil tener acceso al estatuto? ¿Qué efectos promueve la transformación de la denominación como "sordomudos" y su proyecto de cambio de identidad por el de "personas sordas"?

Lo particular es la encarnación del ideal en intereses particulares, lo que lleva a visibilizar la polisegmentariedad y la heterogeneidad de la institución. Las personas oyentes no pueden formar parte de la comisión directiva, por lo que pueden tener voz en las decisiones pero no voto. Además existen motivos diferentes por los que las personas deciden concurrir a esta asociación (estudio, encontrarse con otros, fiestas, etc.).

Lo singular es el campo mismo de indagación; los horarios en los que se encuentra abierto la institución, la cartelería y folletería como modo de divulgación. Es de lo singular, del campo, que se desprende el análisis de los otros dos momentos.

De acuerdo con Varela (2001), una institución crea un cerco institucional definiéndose por oposición al resto del sistema social. Ellos se consideran "una comunidad de sordomudos" que busca integrarse en un espacio en común, con un estatuto que legitima derechos y actividades de socios que solo pueden ser sordos. Las personas entrevistadas hacen referencia en forma reiterada a la diferenciación entre el adentro y el afuera, así como entre sordos y oyentes. Estas dicotomías, ¿establecen límites entre ésta institución y la sociedad?

Siguiendo a Castoriadis, toda organización social, en base a sus historias de vida, sus experiencias y las distintas relaciones sociales, crea una forma de interpretar la realidad y de ver el mundo que los circunda; una manera particular de entender al sordo y a los no oyentes. ¿Cómo juega la subjetividad y la identidad en el sentido de pertenencia? ¿De qué manera las implicaciones de los oyentes respecto a los sordos han cristalizado ciertos imaginarios excluyentes? Estas formas de pensarse a sí mismos, tienen relación a la significación del "ser sordo", pensada tanto desde las propias personas como desde la sociedad.

El origen formal de la Lengua de Señas Argentina surge en 1885 con la creación del Instituto Nacional de Sordomudos, que tenía como objetivo oralizar a los sordos. Habían ciertos imaginarios sociales en las nomenclaturas educativas respecto a los chicos con este tipo de características: "Niños débiles y retardados" o "Readaptación"; las instituciones que van creando la idea de lo que es ser sordomudo, por lo que estos chicos son excluidos en sistemas educativos especiales y diferentes.

Se podría decir que el problema principal de los sordos es la comunicación; los cambios tecnológicos y las legislaciones que lo acompañaron, son las causas de una mejor integración de los sordos en la sociedad. ¿Cómo pensar estos puntos de integración y exclusión? ¿De qué manera las significaciones imaginarias sociales, arraigadas y cristalizadas respecto al ser sordo, han generado prejuicios histórico-sociales? ¿Esta institución busca excluirse de la sociedad, o es la sociedad la que la

excluye?

A modo de conclusión

Con el análisis de nuestras implicaciones, junto con las posiciones y el grado de saber de los agentes de la institución, podemos encontrar los supuestos sobre el "ser sordo", que traemos con nosotros en tanto personas atravesadas por significaciones instituidas y que cada uno resignifica por sus experiencias personales. Las diferentes formas de denominar a los oyentes y no oyentes, aparecen en los discursos de los entrevistados, e incluso en esos puntos de inclusión y exclusión que pudimos desarrollar.

El hecho que los sordos necesiten de un intérprete para poder conversar con nosotros, hace que el mensaje no sea directo; hay una intermediación entre lo que decimos nosotros, lo que se traduce y retraduce para volver a contarlo. En ese eslabón intermedio, hay una subjetividad singular que debemos tener en cuenta y no podemos dejar de lado. En los gestos de las personas sordas, vimos el malestar que provocaba su intento de comunicación y la dificultad que tenían para hacerse entender, pero también sentimos el miedo y la inseguridad que tenían cuando hablaban con nosotros.

También pudimos aprender sobre un dispositivo de enseñanza diferente que se utiliza en estos cursos de lengua de señas (un semicírculo donde todos pueden observarse mutuamente), comparado a lo que generalmente se utiliza en las instituciones educativas. Se puede decir que la institución "habla de ella" más allá de las palabras y los discursos concretos.

Algunos de nuestros objetivos iniciales fueron logrados, averiguar sobre la historia de la asociación pero también entenderla como un espacio creador de identidad subjetiva. Hay mucha más información de la que suponemos detrás de las instituciones, y es muy positivo aprender a observar aspectos de la realidad de otra manera.

Referencias bibliográficas

- Barembli G. Cap. II Sociedades e Instituciones en Compendio de Análisis Institucional. Ediciones Madres Plaza de Mayo. Buenos Aires. 2005.
- Castoriadis, Cornelius Lo imaginario: La creación en el dominio histórico social. Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto. Gedisa. Barcelona. 1997.
- Fernández, Ana María: Notas para la constitución de un campo de problemas de la subjetividad en Instituciones Estalladas. Ed. Eudeba. Buenos Aires.
- Foucault, M. El panoptismo en Vigilar y Castigar Siglo XXI Editores s.a. México . 1976.
- Foucault, m. método en historia de la sexualidad. siglo XXI Editores. México. 1983.
- Kaminsky G, Varela. Grupo Objeto y Grupo Sujeto. LAI, Instituto Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. UBA. Buenos Aires. 2001.
- Lourau, René. Capitulo 10 en Claves de la sociología. Ed. Laia. Barcelona. 1977.

Tercera Jornada de Psicología Institucional

“Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas”

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

Lourau R.. Cap 7: Hacia una intervención socioanalítica. El Análisis Institucional . Amorrortu Editores. Buenos Aires. 1981.

Varela Cristian. El trabajo de Campo en las Instituciones. Separata. LAI, Instituto Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. UBA. Buenos Aires. 2001.

Varela Christian. Perfume de dinero . LAI, Instituto Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. UBA. Buenos Aires. 2001.

Páginas WEB

http://www.ciudadyderechos.org.ar/archivos/infutil/guia_asociacion_civil.pdf (Defensoría del Pueblo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires)

<http://deafatlas.org/content/index.php?mod=historia&ident=22>

<http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-11695.html>

<http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/155000-159999/158649/norma.htm> ■

<http://www.aso.org.ar/>

<http://www.cas.org.ar/>

<http://www.direspecial.mendoza.edu.ar/2002.html>

<http://www.asamutual.org.ar/index.php/es/>

http://www.cabletelevisoracolor.com/avance_noticias.php?pageNum_noticias=42&totalRows_noticias=220

Cuerpo institucional, entre la historia y el devenir

Diana Markwald

dianamarkwald@gmail.com

En este trabajo me interesa poner a trabajar algunas preguntas que muchas veces me planteo en mi práctica profesional:

¿Cómo operan los trayectos históricos en una institución?

¿Cuál es la dosis de historia necesaria de recordar para generar pensamiento fecundo?

¿Cómo debería ser la cartografía de una institución para que pueda tener un pensamiento del devenir?

Propongo pensar a las instituciones como cuerpos. Cuerpos como lugares donde se juegan batallas en el que convergen fuerzas que intentan conquistarlos y otras que intentan resistir.

Cuerpos que albergan la tensión entre la historia y el devenir. Pienso en una historia que no aplaste la vida con explicaciones, justificaciones y así dar lugar a un devenir fecundo que, no se logrará, si todo está sobrecodificado.

Siempre hemos dicho y seguimos diciendo que para poder conocer a una institución es importante saber algo de su historia. Pero ¿Para qué? ¿Qué estamos buscando al interrogar sobre la historia?

La historia institucional es una historia en tensión. En el modo de dar cuenta de ella, en sus diferentes versiones, en sus continuidades y discontinuidades veremos jugar esa tensión.

Para ir dando cuenta de estas interrogaciones comenzaré por tomar el aporte de Sandra Nicastro cuando conceptualiza la **historia institucional** como "*el conjunto de historias, relatos, donde aparece **unificado en un discurso, en un argumento, lo múltiple, lo diferente, lo colectivo. Es la historia específica de una institución determinada y al mismo tiempo es una historia atravesada por la subjetividad del sujeto, por sus experiencias, vivencias, deseos, implicaciones, éxitos y fracasos***".

Me gustaría detenerme en dos aspectos de esta conceptualización:

- "*la unificación en un discurso de lo múltiple, lo diferente, lo colectivo*". ¿Se paga algún costo para llegar a esta unificación? Uno de los riesgos que podemos ver es convertir esta historia en Historia Sagrada donde los actores institucionales en lugar de ocupar el lugar de protagonistas, de coautores de la historia que están

viviendo aparezcan como meros espectadores, narradores de un guión argumental escrito por otros. La construcción de esta Historia (con mayúscula) requiere de la caída de la diversidad y multiplicidad de relatos. Una intervención institucional intentará recuperar estos relatos.

- *"atravesada por la subjetividad de los sujetos"* Si hay lugar para este despliegue, ¿es posible armar un argumento unificado? ¿Cómo ir armando este argumento unificado sin sofocar singularidades?

¿Qué nos puede aportar la filosofía en este tema de la historia? **Friedrich Nietzsche** en su libro **"Sobre la utilidad y perjuicio de la historia para la vida" (1873)** hace una crítica a la concepción histórica de Hegel y dice que la vida necesita cierta capacidad de olvidar, de sentir ahistóricamente. Habla de padecer de enfermedad histórica. *"El exceso de historia ha atacado a la fuerza plástica de la vida, ya no sabe servirse del pasado como de un alimento fuerte."*

Pero no niega que la historia en la debida dosis preste un servicio a la vida y enuncia los 3 tipos de estudio histórico en los que se concreta la actitud del hombre ante este saber. Creo que cuando hablamos de la historia sagrada que aplasta es la que Nietzsche denomina **Historia monumental** y cito: *"La historia monumental que responde a la necesidad de buscar en el pasado los grandes momentos, de evocarlos y recodarlos, de salvar pues, la grandeza y en este sentido erigir los monumentos. Puede haber peligro en este tipo de estudio cuando en nombre de la grandeza pasada se impide o se obstaculiza el desarrollo de la actual"*.

La **historia anticuaría** es el detalle, la colección que insiste en repetirse y cito: *"Hace contraste con el primero porque se detiene en lo pequeño, en lo común del pasado que se lo recuerda y conserva como una manera de afirmar lo propio. Aquí también el riesgo es que a fuerza de volverse hacia el pasado no se admita nada nuevo, que se vea lo nuevo como una amenaza para ese pasado."*

Y se pregunta ¿cuál es la dosis de historia que no daña la vida? Esta es la **Historia crítica** que es la que entra en una buena composición con la vida. Lo cito: *"Que sin prescindir por completo de lo monumental y anticuario, se haga crítica de las épocas pretéritas"* Nos habla de la historia en su debida dosis para prestar un servicio a la vida... vida institucional podríamos decir nosotros.

Con agradable sorpresa me encontré con que en el prólogo de este libro hacen referencia a Funes el Memorioso, un cuento de Borges. Lo busqué, y lo releí. Brevemente comento el cuento para refrescarlo: El protagonista, en primera persona, "recuerda" acerca de la persona de Funes y las únicas veces que lo había visto. Le había llamado la atención que podía decir la hora sin mirar el cielo. Funes había quedado tullido. En algún

momento, Ireneo Funes supo que el protagonista tenía varios textos en latín y se lo pidió. Desde el golpe que tuvo, que lo dejó así tullido, Funes decía que su percepción y su memoria eran infalibles. Decía *"Más recuerdos tengo yo solo que los que habrán tenido todos los hombres desde que el mundo es mundo"* Había aprendido sin esfuerzo el inglés, el francés, el portugués y el latín. Y luego dice el protagonista una frase que me parece más que elocuente: *"Sospecho sin embargo, que no era muy capaz de pensar"*.

¿No nos está hablando aquí de una veneración a la memoria aplastante, que lleva a la repetición, a la estereotipia y no a un devenir del pensamiento?

Devenir.... El término "devenir" no significa transformación de una cosa en otra, imitación, identificación, calco, etc., sino, como señala Deleuze en el ejemplo de la orquídea y la avispa, que algo de una se conecta, tiene que ver, con algo de la otra y esa conexión traza una línea que modifica a ambas. *"No es la acepción vulgar del devenir, no apunta a aquello en que se convertirá un actual en un futuro. No se limita a una dimensión cronológica. Devenir implica dos dimensiones simultáneas: el futuro y también el pasado"* (Raúl García, *la anarquía coronada*).

Propongo pensar a la institución como una cartografía, conjunto múltiple de líneas. Líneas que las puede haber de tres tipos, siguiendo a Deleuze: líneas duras, líneas flexibles y líneas de fuga.

La historia tomada desde la cartografía es una línea dura. Está al servicio del bloqueo de flujos. El devenir tendrá que ver con la posibilidad de la existencia de líneas de fuga que permitan liberar capturas.

Poder huir para devenir. Encontrar otro modo de existencia, una línea de fuga. Huida que no es una renuncia sino una acción, un movimiento activo y liberador.

Si pienso que cualquier dinámica institucional pone en juego tensiones, en este trabajo intento dar cuenta del ropaje muchas veces presente de la tensión historia devenir. A diferencia de otros trabajos, donde a partir de un análisis de la práctica iba en búsqueda de conceptualizaciones que me orienten, aquí fue la insistencia de las preguntas que dan comienzo a este trabajo, la que me hizo repensar la práctica. Fui revisando materiales de lectura y situaciones de supervisión o de intervención que hoy podrían ser leídas desde esta tensión, con la pregunta de sí podrían haber tenido un devenir diferente, más interesante para las instituciones. Así fue como me encontré con una demanda de hace muchísimos años atrás donde todavía ni había decidido dejar la clínica para dedicarme a la práctica institucional, demanda que venía de un equipo docente de una cátedra de una universidad con dificultades vinculares entre ellos que afectaba su tarea con los alumnos. No me quedó registro escrito de esa experiencia pero

recuerdo que la situación de conflicto era entre "los históricos y mayores" vs "los nuevos y jóvenes".

También recuerdo que en ese momento, con los recursos que yo tenía a mi disposición, intentaba desarticular esta gran DIFERENCIA para poner en cuestión la supuesta homogeneidad de cada uno de los grupos e ir al encuentro de otras diferencias que les permitiera ampliar la mirada. Hoy creo que fue fructífero ese trabajo pero aún así me gusta el desafío de pensarlo desde la tensión que puse a trabajar. ¿Qué de la historia de esta cátedra, de sus modos de hacer las cosas, los tenía capturados sin la posibilidad de dejar entrar nuevas líneas? Las líneas duras de la historia sofocaban cualquier intento de nuevas formas. ¿Hacer foco sobre los instituidos hubiera permitido un devenir diferente?

También recuerdo algunas supervisiones de colegas interviniendo en empresas familiares: Una empresa textil fundada por un señor y continuada por sus hijos que quiere persistir con un modo de hacer las cosas que no se logra sostener en el mercado actual. El peso del mandato fundador resulta asfixiante y aplasta lo novedoso. Hay allí una certeza absoluta que afirma implícitamente que *lo que fue es lo que debe seguir siendo* ya que cualquier modificación al mandato original es vivida como una traición. Intentar desarmar la Historia Sagrada, ¿hubiera permitido un devenir diferente?

Otra, era la consulta de tres hermanos a cargo de la empresa fundada por su padre, que se disputaban la historia argumental verdadera: quién tenía en su haber el argumento paterno válido. En un momento del relato de la colega surge que el padre, ya jubilado, estaba vivo y coleando pero que ninguno de los hermanos se animaba a conversar con él sobre esto. Estos hermanos parecen haber quedado presos de una historia familiar que no los dejaba ir al encuentro de otras posibilidades. ¿Desplegar estas capturas hubiera permitido un devenir diferente, que les permitiera albergar nuevos posibles sin sentir el peso de la culpa?

En una entrevista realizada por un diario a René Kaes cuenta una situación institucional que estaba trabada y cito "*...Ellos habían dejado que se pusiera en escena el enigma del origen. Esta versión de la escena de la fundación, congelada en el silencio, largo tiempo retenido, sobre un origen de muerte y de desaparición, daba sentido a su conducta de confusión e incertidumbre, en el momento de redefinir el proyecto fundacional. En el momento de pensar en un nuevo proyecto para la institución, había sido necesario admitir y comprender lo que había puesto en peligro la confianza en la institución de origen.*" Esta captura silenciada no permitía una apuesta creativa, un devenir con líneas más inéditas.

Tercera Jornada de Psicología Institucional

“Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas”

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

Para terminar, pienso que este devenir con líneas más inéditas, pocas veces ocurre pero cuando ocurre ¡¡¡es una celebración!!!

Referencias bibliográficas

Nicastro, S.: La historia institucional. Su registro en la cultura e influencia en el funcionamiento de la institución educativa. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*.

Nietzsche, F.: *Sobre utilidad y perjuicio de la historia para la vida*. Editorial Alción.

García, R.: *La anarquía coronada*. Editorial Colihue.

Deleuze, G.: *Derrames. Entre el capitalismo y la esquizofrenia*. Editorial Cactus.

Markwald, D.: *El cuerpo institucional: entre el sufrimiento y la invención*. *Revista Campo Grupal*.

Trosman, N.: *¿De qué afectos es capaz una institución?* Ponencia mesa redonda 2008.

Taller "psico-educativo": Algunas ideas para el debate académico y político

Julián Agustín Ferreyra y María Sol Manograsso

julian_ferreyra@hotmail.com y sol1702@hotmail.com.ar

Introducción: Haciendo un poco de historia

El taller "psico-educativo" es una experiencia de intervención con niños en el barrio de la Facultad (Balvanera) que surge a mediados de 2010. Por ese entonces, un grupo de estudiantes y graduados de la Facultad de Psicología que además realizábamos nuestra militancia en el barrio de Balvanera nos propusimos pensar una propuesta de intervención que pudiera involucrar a niños y niñas de la zona. Nuestra militancia se emplazaba, y aún hoy, en la Unidad Básica "Cristina Kirchner", ubicada justo en frente de la sede Independencia.

Aún antes de proponernos este espacio específico ya había, en nuestra Unidad Básica, un espíritu de apertura hacia niños y niñas vecinos que, sin más, pasaban varias tardes en el local: esto se debe a que siempre hubieron juguetes, juegos, pinturas y demás objetos llamativos que, al pasar y mirar por la vidriera, suscitaba la atención de niños y algunos adultos. Es así que aún antes de la difusión y comienzo del taller el local solía contar con muchos chicos: acompañados por sus padres, o muchas veces pidiendo permiso y quedándose con quien estuviera en ese momento dentro del local, se hacía habitual su presencia.

Este hábito, propuesto por los niños, fue tomando cada vez más forma: ocurrió varias veces que se acondicionó y decoró el lugar para que algunos chicos festejaran sus cumpleaños (por no tener la posibilidad de hacerlo en sus casas o en un salón). Incluso también se organizaron actividades específicas del día del niño o navidad en las cuales fueron los niños y niñas protagonistas, recolectando algunos juguetes y organizando juegos de quermese y demás.

Es decir, situamos estos elementos en tanto unos sentidos diversos, quizás no tan convencionales, a las finalidades y actividades que se llevan a cabo en un local de militancia barrial: los niños no eran estorbo o ajenos, sino un componente esencial de la vida cotidiana allí. Sus dibujos y juguetes se mezclaban, y se mezclan, con cuadros e imágenes de Perón, Evita.

Unos sentidos diversos, pensamos, de lo que tradicionalmente instituye a una práctica política (reuniones entre militantes y simpatizantes, charlas de formación, discusiones entre gente adulta, confección de materiales de difusión, entre otras tantas).

Utilizamos la palabra *diversos* ya que justamente dichas *líneas de sentido* (Deleuze y Guattari, 1988) no resultaban opuestas, contrarias o tensionadas que estas otras: justamente esta puerta abierta a los niños implicaba una apertura de muchos vecinos y vecinas para conocer nuestro trabajo político y social, generando así lazos y significaciones mutuas originales que complejizaban una visión, preconcepto o *imaginario* (Castoriadis, 1988) en torno a los locales partidarios.

En este marco es que surge la iniciativa de poder incluir esas relaciones, prácticas y momentos conformados de manera más o menos espontánea en un espacio formalizado y propuesto como taller: es decir, pensar cómo darle un sentido a esa riqueza aportada por lo espontáneo, por lo casual, por lo no tan pactado o formalizado.

Un taller de niños, entonces, que se comenzaba a realizar estando ya los niños habituados a pasar momentos del día allí; un taller que contaría con actividades plásticas, muchos juegos de mesa, juguetes, libros, películas (elementos ya presentes desde antes). Un taller que propondría sí actividades o propuestas que sí con anterioridad no estaban o, al menos, no se realizaban de manera pautada o periódica: ayuda con las tareas escolares y estudio para pruebas (es decir, algo del orden del seguimiento de trayectorias escolares); días especiales para actividades artísticas y plásticas, lectura de cuentos, taller de confección y puesta en escena de títeres, entre otros. Éramos los adultos, los talleristas, quienes nos empezábamos a apropiarnos de un espacio constituido o, sin querer, propuesto por niños.

Algo sobre *nuestro* barrio: problematizando una concepción

Las cursivas en el *nuestro* dan pie a una de las preguntas o problematizaciones planteadas en el inicio, en torno a pensar en una comunidad más amplia que la de la facultad: *¿sólo es posible apropiarse de un barrio, de unas calles, viviendo en ellas o teniendo un domicilio allí?* Nuestro posicionamiento, que es político, alude a pensarnos todos nosotros, militantes que además tenemos una pertenencia a la Facultad de Psicología, como pertenecientes a este barrio (vivamos o no en él). Y no sólo por la actividad militante y política en sí (que implica transitar muchas horas por muchas de las calles de Balvanera) sino también por el simple hecho de nuestra condición como estudiantes o graduados de psicología. Yendo a cursar, dando clases (o incluso ambas a la vez) pasamos muchas horas de nuestras semanas alrededor de las sedes de la Facultad.

Así, no se genera algo del estilo "*de la casa a la Facultad y de la Facultad a la casa*": más bien se suscitan preguntas, o aunque sea una curiosidad; una implicación por conocer, tratar de comprender e intervenir en relación a las condiciones materiales,

culturales e históricas de las calles que rodean y dan sitio a los muros de la *Casa de estudios*. Muros que, pensamos, no casualmente erigidos entre la comunidad universitaria y la comunidad del barrio de Balvanera las más de las veces para obturar cualquier tipo de intercambio o diálogo real que necesariamente sea participativo y democrático. Por el contrario, encontramos solamente registros de algún tipo de relación muros afuera con la institución de la *extensión universitaria* (situando casi siempre un abordaje unidireccional y prefijado en el cual desde el sitio en donde se erigen los saberes disciplinares o formales se "alumbraría" al resto de la sociedad). No ocultamos aquí algo subyacente y que surge inevitablemente de la pregunta inicial a la que venimos tratando de enmarcar: una crítica a cómo la institución universitaria en general tiende a relacionarse con la comunidad y el conjunto social.

Pero bien, volviendo a tratar de referirnos a nuestro barrio (esta vez, ya sin bastardillas) comunicamos brevemente algunas impresiones y realidades que, lejos de erigirse como datos demográficos o estadísticos, pretenden situar nuestra intervención con niños. La Comuna 3 comprende tanto al barrio de Balvanera como San Cristóbal. Es la comuna con menor cantidad de metros cuadrados de extensión y, así, se erige como la unidad con menor cantidad de metros de espacios verdes por habitante (de ahí una problemática en torno a la posibilidad de recreación de los niños por falta de plazas y parques). Conviven, sobre todo en las cuadras desde la Av. Belgrano hacia la Av. Rivadavia (zona de Plaza Once), muchas comunidades, pueblos y naciones.

Existen también grandes problemas habitacionales: además de haber muchas personas en situación de calle consignamos una gran cantidad de viviendas precarias, tales como hoteles en situación de hacinamiento y casas tomadas. La gran mayoría de habitantes de dichos lugares son familias provenientes de otros países de Latinoamérica o de personas migrantes de otras provincias del país, que por no poseer una garantía que les permita respaldar y afrontar un alquiler de un departamento se ven llevados a pagar cuantiosas cuotas o tarifas, muchas veces sin ningún tipo de respaldo o cobertura legal (de ahí los frecuentes desalojos y conflictos).

No existen en estas cuadras de referencia demasiados espacios de inserción comunitaria (sociedades de fomento, centros de jubilados o clubes sociales); además, hay una gran ausencia del Estado de la C.A.B.A. que se pone de manifiesto ante un mal servicio de recolección de residuos y limpieza, iluminación, soluciones habitacionales y promoción de la salud, entre otros. Por las condiciones habitacionales recién mencionadas existe mayormente una población que cambia de domicilio o barrio, no generándose así cierta pertenencia barrial o comunitaria.

¿Cómo lo pensamos? Un taller y un Espacio

Bajo un espíritu lúdico recreativo se desarrollan diversos juegos y se fomentan espacios para el apoyo y seguimiento de trayectorias escolares. Lo pensamos desde un enfoque constructivista y participativo, posicionándonos desde *una psicología tendiente a lo comunitario* (Giorgi, 1998) en el cual lxs chicxs identifiquen un lugar de referencia, afecto y pertenencia que motive a la creación, la creatividad, como así también a la socialización de valores como el compañerismo, el respeto por lxs otrxs y la amistad. Pensamos que "...el juego es siempre una experiencia creadora y es una experiencia en el continuo espacio tiempo, una forma básica de vida" (Winnicott, 1988, p.75).

Además de considerar al juego en tanto experiencia, se suscita una *experiencia educativa* (Baquero, 2002) real, contingente, en tanto se sustrae de pensar al fenómeno educativo (llevado a cabo a través del apoyo y seguimiento de trayectorias) como un experimento sesgado por lo disciplinar, como un dispositivo de saber-poder. Este punto es central, al consignar a la educación como una *actividad jurídica* (Frigerio, 2004), ya que se tiene injerencia en la inscripción de cada sujeto en el plano social: tener un lugar en la serie de inscripciones simbólicas, culturales y políticas.

Además, el Espacio se plantea como una puerta de intercambio con los familiares de dichos niños y con la comunidad toda: tratamos de trastocar, también, la alusión tradicional del dispositivo de "apoyo escolar" en el cual padres o familiares llevan a sus hijos en pos de que puedan ser orientados en algún quehacer escolar. Allí, pensamos, se da una suerte de *pasividad* desde los adultos al no implicarse o participar del dispositivo: quizás por pensarse "no capacitados" o sin formación rehúyen a poder aportar en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos, hermanos menores, sobrinos o nietos (tanto en espacios formales, como el establecimiento escolar, o como podría ser también algún dispositivo por fuera de este).

Nuestra perspectiva apunta a no sólo contribuir desde una experiencia académica o como agentes educativos/formadores capaces de configurar relaciones pedagógicas y de intercambio de distintos saberes, sino también a la invitación constante a los padres que en la medida de sus posibilidades puedan y quieran participar del espacio (interactuando no sólo con sus niños allegados sino con otros). Ha ocurrido, en este marco, que muchos adultos que en un comienzo se limitaban a venir a dejar y buscar a los niños luego expresaron sus ganas de participar activamente de este espacio y de otros tantos que se desarrollan desde nuestra militancia política.

Pero también, en torno a lo que representa el constructo "apoyo escolar", pensamos que el espacio no debe reducirse solamente a tal fin: tratamos de operacionalizar y conducir esa *encomienda inicial* (Lourau, 1991), que los niños tengan

una apoyatura en la cotidianidad de los quehaceres de la escuela (limitándose muchas veces a poder hacer juntos una tarea o estudiar para una prueba), a la construcción de una demanda que "estalle" este instituido y ofrezca, tanto a los adultos como a los niños, otras actividades de igual estatuto pedagógico y recreativo.

De esta manera es que diferenciamos y conjugamos, en tanto es fruto de un recorrido singular y a la vez grupal, al *taller* y al *Espacio*: coexistiendo ambos dentro de una misma práctica, un mismo sitio, pero siendo el segundo expresión de algo más participativo, del intercambio y de la construcción de lazos comunitarios de pertenencia. Tiempos de cada niño, de cada padre y de cada tallerista; delimitación no siempre clara, que se mezcla y funde a sus diversos sentidos. Linealidad que no es tal, ya que no se produce un pasaje irreversible, cual si fueran "estadios" evolutivos o pasos a seguir; más bien en tanto formas que se van conformando teniendo presente siempre el carácter de *acontecimiento* (Badiou, 1998) que tratamos de generar con el espacio.

Pensando un espacio que atienda a la diversidad: breve reflexión desde un ejemplo

Celeste es una niña de 10 años que concurre al taller desde los inicios del año. Ella y su familia son de Bolivia, y en los últimos 4 años han tenido que ir y volver por razones económicas: por esto es que Celeste realizó 1º grado aquí, y luego 2º y 3º en Bolivia (ahora cursa 4º grado en una escuela cercana al local). Además de Celeste, suelen pasar por el espacio sus dos hermanitas (más pequeñas, aún no en edad escolar); sus padres, junto a las niñas, también han frecuentado actividades comunitarias que realizamos (peñas, festejos patrios, etc.).

Celeste se muestra siempre muy afectuosa con los talleristas, llegando siempre muy puntual y con una sonrisa. Muchas veces nos muestra las notas que se sacó en las pruebas.

Un día trae el boletín y nos lo quiso mostrar (quizás habiendo allí cierta insistencia de su mamá), diciendo que ella era la "mejor alumna". Nosotros miramos el boletín, la felicitamos por las buenas notas, y le preguntamos por qué la maestra había puesto que tenía que "mejorar su relación con los compañeros" y "el trabajo en grupo". Esta última pregunta fue disparadora para que ella nos cuente un aspecto de la relación con sus compañeros: comentó que ellos la burlaban por ser boliviana, y por eso ella no quería hacer trabajos con ellos. Se mostró muy angustiada al contarlo, al punto de llorar un poco. Expresaba cierta consternación que, como podía, verbalizaba: decía que "ellos nunca iban a dejar de molestarla" ya que además "le tenían envidia por ser la mejor alumna y muy buena amiga".

Nuestra intervención se avocó a que, primeramente, pudiera tener el espacio para contarnos por qué lloraba (ya que en un principio no podía decir nada). Luego de unos minutos de conversar se invitó a los demás niños que en ese momento estaban allí: cuestiones relacionadas a la discriminación fueron saliendo en palabras de los niños, relatando cada uno algún suceso vivido o conocido. Tras este breve intercambio Celeste pudo continuar con la actividad que venía realizando, tranquilizándose y transmitiéndonos que "nos iba a contar" si estas "cosas feas" le volvían a suceder.

La mamá fue comentada sobre esto y expresó estar muy apenada por notar estos hechos reiteradas veces, mostrándose también algo impotente al no poder hacer nada al respecto: relata que habló algunas veces con la docente de Celeste y que ésta se limitó a "hacer algunas actividades de convivencia" pero que, según ella, "no sirvieron para mucho".

Unos días después de este hecho, trabajando con Celeste en una actividad de uno de sus libros de texto, nos encontramos con unos ejercicios y diálogos a completar en donde se escenificaban escenas de discriminación verbal. La consigna era llenar algunos casilleros para que la historia continuase y, también, que los niños escribieran palabras que no le gustaban que les dijeran (tales como insultos, apodos, etc.). Al verse frente a esto Celeste sonríe: nos dice que la actividad "le causa gracia" porque a ella ya no le pasan más estas cosas y porque, en sus palabras, "así no pasa en la vida real". Le decimos que si bien a ella quizá "ya no le pasen más estas cosas feas", "a muchos otros chicos o chicas sí le siguen pasando"; que por eso es que desde las escuelas tratan estos temas y hacen esta clase de ejercicios. Juntos, con Celeste, arribamos a la conclusión acerca de que "quizás si esta tarea la hubieran hecho hace un tiempo ella no se hubiera sentido tan mal si le pasaba algo así". Esto parece movilizarla y la deja pensando: nos dice que "igual le pareció que para la escuela eso era solamente una cosa del libro, y que acá (refiriéndose al taller) sí le habíamos dado cariño". Esto suscita en los talleristas una sonrisa, y le decimos que "en este espacio ella podía contarnos cualquier cosa que le molestara o quisiera conversar": "que sabía que aunque no tuviera que hacer la tarea o estudiar para una prueba ella podía venir igual, jugar un rato, conversar con los otros chicos". Cuando finalizó ese día el espacio, y llegó su mamá a buscarla, le comentamos junto a Celeste lo conversado y se mostró muy contenta, diciendo que "es difícil a veces ser de otros lugares, hay gente que nos pega mucho, mucha, pero hay poca que nos ayuda y trata como iguales".

Es interesante pensar desde este ejemplo, con Celeste, los demás niños y participantes en general del espacio, que la referencia a lo subjetivo, a la diversidad atravesando a los sujetos, marca una representación que apunta a lo inherentemente

Tercera Jornada de Psicología Institucional

“Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas”

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

diverso en las personas: pensar la diversidad sería, entonces, una acción constante, cotidiana y laboriosa, para pensarnos a priori como inmersos en un contexto rico por su diversidad; pensar el fenómeno educativo como *un lugar de encuentro* (Duschatzky y Skliar, 2000) de diversas historias, biografías, procedencias que convergen en un espacio común tal como el que tratamos de llevar a cabo.

Salir del lugar de meros educadores, del lugar de agentes del campo “psi”. Ser militantes, talleristas y gente del barrio a la vez. Posibilitar una posición de solidaridad, cariño y responsabilidad en nuestras prácticas es, quizás, la cuestión a pensar en relación a la institución universitaria y a nuestra Facultad en particular para pensar una formación de estudiantes y graduados realmente implicada en los sucesos y problemáticas del colectivo social: y, quizás, sea más fácil empezar por el barrio.

Referencias bibliográficas

Badiou, Alain (1998) *El ser y el acontecimiento*, Manatíal, Bs. Aires.

Baquero, R. (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. En *Perfiles educativos*. Tercera Época. Vol. XXIV. Nos 97-98. Pp. 57-75. México.

Castoriadis, C. (1988) “Lo imaginario: la creación en el dominio socio-histórico” en *Los dominios del Hombre*. Encrucijadas del laberinto, Barcelona, Gedisa, Cap. 3.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1988) “Rizoma” en *Mil Mesetas*, Valencia, Pre-Textos. -Frigerio, G. (2004) “La **(no)** inexorable desigualdad”, *Revista Ciudadanos*.

Giorgi, V. (1998) “Soportes teóricos de la psicología comunitaria”, en *Cruzando umbrales* (Luis -Gimenez, compilador). Montevideo. Roca Viva.

Lourau, R. (1991) *Hacia la intervención socioanalítica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Winnicott, D. (1988) “El juego: exposición teórica”, En *Realidad y Juego*. Buenos Aires, Ed. Gedisa. Pp.75.

El caso como dispositivo de formación

Ana Marcela Ficcardi y Víctor Martín Elgueta

marcelaficcardi@hotmail.com y martinelgueta@yahoo.com.ar

Cátedra Institución Educativa del Ciclo de Profesorado, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCUYO

Con la apertura del Ciclo de Profesorado destinado a los Licenciados en Sociología, Ciencia Política y Administración Pública, Trabajo Social y Comunicación Social en el año 2003, se abre la cátedra de Institución Educativa. Una de las novedades de la constitución de la cátedra fue el modo de integrarse del equipo: cinco profesionales egresados de la Especialización en Análisis y Animación Socio Institucional dictada por el Ministerio de Educación y la Universidad Nacional de Salta bajo la dirección académica de la Lic. Lidia Fernández de la UBA, desarrollado entre los años 1999 y 2003.

Frente a la aceptación de la propuesta del equipo en la Facultad: ¿cómo "replicar" el dispositivo de formación que habíamos experimentado durante la especialización?, ¿cómo organizar el trabajo del equipo en torno a la temática de la cátedra: las instituciones educativas? Uno de los rasgos de la configuración de la propuesta fue la construcción y uso de un "caso".

A nueve años y seis cohortes de egresados nos preguntamos ¿cómo se ha configurado el "caso" como dispositivo de formación?, ¿cuál es la especificidad y pertinencia del uso "de estudio de casos" en la formación en los enfoques institucionales?

Institución Educativa dentro del curriculum del Ciclo de Profesorado

El Ciclo de Profesorado, se gesta a fines de los noventa, iniciando en el año 2003, de la mano de una política de reconocimiento del campo profesional de los graduados en Ciencias Sociales y en Comunicación que se desempeñaban desde hace muchos años como profesores en los diferentes niveles educativos provinciales. Esta demanda -de formación y de titulación- llevó a graduados y alumnos a defender este proyecto en los Consejos Directivos y Superior de la Universidad. Es decir, el Ciclo integró -y lo sigue haciendo- entre sus estudiantes a docentes en ejercicio y a docentes en formación. Profesionales que han obtenido su primer título universitario¹ y por lo tanto (y tenidos en cuenta por las políticas de reclutamiento de docentes de la Dirección de Escuelas de la Provincia), buscan ingresar en el menor tiempo posible a las aulas con una habilitación específica como enseñantes.

También significó la reanudación de la formación docente en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Entre 1974 y 1977, la facultad ofreció este tipo de carrera como oferta de posgrado -Profesorado de Ciencias Sociales-. Tuvo sólo una cohorte con 20 egresados y fue interrumpida durante la dictadura militar. En ese entonces, los cursantes eran egresados de las carreras de Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública y Licenciatura en Sociología vigentes desde 1968 y hasta su reformulación entre 1973-1975. La carrera de Licenciatura en Sociología también fue cerrada en el año 1975 y reabierta en 1985². De este modo, el Ciclo de Profesorado tiene en común con esa experiencia el de ser posterior al título de licenciatura. Pero se diferencia por tres rasgos:

- a) Es una carrera de grado
- b) Ofrece una titulación específica según la licenciatura correspondiente (ya no Ciencias Sociales)
- c) Da cuenta de cuatro titulaciones específicas (con trayectos comunes y otros diferenciados) de profesorado de acuerdo a los campos disciplinarios de la Comunicación Social, la Ciencia Políticas y Administración Pública, Sociología y Trabajo Social.

El ciclo de Profesorado vigente se estructura en una curricular con tres Trayectos formativos: Formación General Pedagógica, Formación Especializada y la Formación Orientada.

Institución Educativa forma parte del primer trayecto Formación General Pedagógica con una carga horaria de 90 horas reloj y un cursado intensivo de cuatro semanas.

Los enfoques institucionales en la formación en el Ciclo de Profesorado

El primer equipo a cargo de esta cátedra se conformó a partir con una propuesta formativa con cinco especialistas. La propuesta tuvo como fundamentos el trabajo colectivo, giró alrededor de un caso y puso en juego dispositivos psicosociales.

Experiencia que tuvo como antecedente nuestra propia trayectoria de formación en la Especialización en Análisis y Animación Socio Institucional³. Carrera que se dictó para Profesores de Institutos de Nivel Superior de Formación Docente del país.

La aceptación por parte de la Facultad de los cinco profesionales constituyó para cada uno el ingreso como profesor universitario⁴en tanto equipo de trabajo de Institución Educativa pero además se consolidó en el tiempo como grupo académico⁵.

La especialización cursada por los miembros del equipo de cátedra se constituyó en una referencia ineludible a partir de la cual configurar la propuesta para Institución

Educativa. Experiencia previa sobre la que destacamos los siguientes aspectos:

1. Trabajo con un caso con la finalidad didáctica de precisar el uso de algunos conceptos del análisis institucional como "caja de herramienta" (Ana María Fernández, 2001) con la finalidad de propiciar una apropiación del marco conceptual y su uso analítico con un caso común para todos los cursantes. Trabajo recursivo a lo largo del trayecto formativo. Uso analítico que significa prestar especial atención a la captación y trabajo con los datos o información que provee el caso, la captación de indicadores y el análisis de la propia implicación.

2. Escritura personal de "diario de itinerancia" con el propósito de registrar resonancias, significaciones, situaciones, etc. ligadas al propio proceso de formación e insumo del trabajo final de la especialización.

3. Formación metodológica en observación, entrevistas en profundidad, individual y grupal, acopio documental, procesamiento y trabajo con la información y primeros pasos en procedimientos de devolución. Metodología que alude a la relación en los enfoques institucionales entre investigación, intervención y formación.

4. El abordaje de los Institutos de Formación Docente donde estábamos insertos los cursantes como caso de análisis en función de dos diseños de investigación⁶.

5. La formación en grupos a partir de un dispositivo que conlleva integrar distintos grupos: grupo pequeño de cinco miembros autogestivo, grupo de comisión de treinta integrantes aproximadamente, animados por un coordinador y grupo seminario conformado por todos los cursantes.

6. Encuentros de una semana intensiva a partir del formato laboratorio y con una periodicidad cada seis meses aproximadamente.

En este marco, el espacio curricular Institución Educativa se implementó a partir de la centralidad en el análisis de un caso, el desarrollo de un corpus teórico de los enfoques institucionales y la organización en distintos grupos para el análisis. Aspectos afines a la experiencia formativa del equipo de cátedra, antes descripta.

El caso en la cátedra de Institución Educativa

El caso se construyó en alusión a una intervención institucional en una escuela técnica provincial entre 2002 y 2003 de dos de los miembros del equipo de la cátedra. La configuración del material empírico como material de formación constituyó una de las preocupaciones del equipo que implicó: la escritura del caso "MyM"; mantener la confidencialidad sobre la escuela y los sujetos involucrados; evitar la ficción haciendo uso de datos reales de la institución y el contexto, y tener en cuenta la voz de los sujetos institucionales (los dichos de los protagonistas se volvieron las voces de los

personajes del caso).

El caso quedó conformado en dos partes. En la primera, se ofreció una descripción y referencia a los aspectos organizacionales y del contexto y una presentación de la problemática. Y en la segunda, el punto de vista sobre la problemática de los sujetos institucionales. Durante el cursado se ofrecen las partes del caso de modo diferido (primero la primera y luego la segunda). La introducción de la voz de los sujetos institucionales permite volver nuevamente sobre la construcción de conjeturas sobre la problemática del caso, la reutilización de los marcos conceptuales a la luz de la información suministrada en la segunda parte del caso y un retorno sobre el análisis de la propia implicación.

Las consignas se agrupan en Aproximaciones. Cada aproximación aborda el análisis del caso a partir de un marco referencial teórico de los enfoques institucionales: G. Fischer, Aldo Schlemenson, Lidia Fernández, Lucia Garay, Fernando Ulloa, Stephen Ball, Eugene Enriquez, Gerard Mendel.

A su vez, cada aproximación, supone distintos dispositivos didácticos en torno al caso: elaboración de primeras conjeturas, juego de guiones a partir de la voz de los sujetos institucionales, reelaboración de conjeturas en relación a los distintos marcos teóricos propuestos, presentación en grupo de comisión de los avances del análisis de los pequeños grupos, construcción de infografías y líneas o bandas históricas, elaboración de representaciones gráficas en afiches, devoluciones.

La acreditación final de la cátedra se realiza en un coloquio grupal en la que se avanza en las preguntas iniciales de la problemática del caso, ofreciendo conjeturas, haciendo uso del marco teórico.

Qué nos permite pensar "el caso"

Marta Souto (1999) sugiere que el dispositivo pedagógico "puede ser pensado y analizado en tanto construcción social (y para ello requiere lecturas sociológicas, filosóficas, históricas, como organizacionales e institucionales preferentemente). Pero también en tanto construcción técnica (que refiere específicamente a lecturas pedagógicas y didácticas)". Y que esto requiere una operación de reflexión sistemática acerca de los mismos.

En este marco, nuestro artículo explora el dispositivo pedagógico de Institución Educativa, en tanto construcción social: institucionalización de la formación docente en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales en la UNCUYO; conformación de un grupo académico; y algunas coordenadas históricas que entran y sostienen la propuesta.

Y a la vez, describe su construcción técnica: contrastación entre la experiencia

Tercera Jornada de Psicología Institucional

“Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas”

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

formativa de la Especialización en Análisis y Animación Socio Institucional y la de la cátedra Institución Educativa; alusión a la construcción del caso y explicitación de los modos de trabajo a partir del mismo; y condiciones organizacionales de la cátedra (tiempo de cursado, conformación de grupos, etc.)

El estudio de caso, en la cátedra de Institución Educativa del Ciclo de Profesorado, permite una primera aproximación a la formación en los enfoques institucionales para el campo educativo. Se ubica como un aporte sobre la incidencia de las instituciones en especial las educativas en la construcción de subjetividades. Incidencia que requiere ser analizada y sobre la que es necesario intervenir. Y a su vez como ambos procesos inciden en términos de formación.

El uso del mismo caso durante el cursado de seis cohortes (9 años) nos ha generado una serie de reflexiones.

En la primera cohorte la distancia entre el cursado y la inscripción histórica del caso era de dos años aproximadamente, en la sexta (2012) fue de 10 años. Esta distancia posiciona al sujeto en formación y al equipo de cátedra con herramientas perceptuales distintas que requieren ser analizadas desde algunas dimensiones: la propia implicación frente al abordaje de la historia reciente, la abstención sobre la interpretación del caso del equipo de cátedra, el acompañamiento en el uso de los marcos referenciales con los datos aportados por el caso.

Aunque el caso se configura como eje articulador de la propuesta, el dispositivo pedagógico requiere una flexibilidad que permita ajustarse a los rasgos de los sujetos en formación, al devenir de la conformación del equipo de cátedra (adscriptos, licencias, concursos, etc.), a nuevas lecturas de los autores de los enfoques institucionales y las tensiones de las lecturas de los autores en los nuevos escenarios políticos, sociales y económicos.

La recurrencia del análisis del caso de varios grupos a lo largo de seis cohortes y nueve años, ha enriquecido al equipo de cátedra en torno a los siguientes sentidos: respecto a los marcos referenciales (relecturas y nuevos aportes), precisión y rigurosidad en la elaboración de las consignas, exploración y reflexión sobre los modos de devolución sobre el proceso de formación, y la organización grupal como dispositivo de formación (tanto del equipo de cátedra como de los grupos de formación).

La experiencia en la cátedra Institución Educativa se constituyó como referente en la configuración de dispositivos pedagógicos para otras cátedras del Ciclo de Profesorado: Enseñanza Aprendizaje, Práctica e Investigación Educativa y Curriculum.

Todos estos aspectos que se constituyen como agenda de trabajo analítico para el equipo de cátedra.

Tercera Jornada de Psicología Institucional

“Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas”

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

Referencias bibliográficas

Bocchi Graciela y Elgueta Martín (2003) “Menos alumnos, nuevas propuestas. El caso de una escuela técnica”. Documento de cátedra de Institución Educativa. FCPyS UNCUYO. Mendoza.

Fernández Ana María (2001). **El campo grupal. Notas para una genealogía**. Nueva Visión. Buenos Aires.

Fernández Lidia (2005) “Hacia una didáctica analítica. Aportes de un laboratorio residencial de formación” en **Revista Argentina de Educación**. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación. Año XXIV N° 29. Buenos Aires

Souto Marta (1.999). “El dispositivo en el campo pedagógico. Introducción”. En Marta Souto (compiladora). **Grupos y dispositivos de formación**. Ediciones Novedades Educativas, serie documentos. Buenos Aires.

Notas

¹ Interesante se vuelve el estudio del caso francés, donde las licenciaturas específicas de cada área serán el escalón primero para acceder (luego de un examen eliminatorio) al primer puesto de trabajo que trae de la mano la formación Docente (que se imparte en los Institutos).

² Ficcardi, Marcela y Elgueta, Martín, “Reconstrucción del proceso de institucionalización de las carreras de la facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo”. Documento de trabajo. 2010.

³ Lidia Fernández despliega los rasgos de esa experiencia formativa en el artículo “Hacia una didáctica analítica. Aportes de un laboratorio residencial de formación”. La carrera de posgrado concluyó coincidentemente cuando comenzaba el ciclo de Profesorado en la FCPyS en la UNCUYO Mendoza.

⁴ Cuatro miembros del equipo concursaron sus cargos entre el 2007 y el 2010 en diferentes cátedras del mismo Ciclo de Profesorado, conservando la integración como equipo en la Cátedra Institución Educativa concursada su titularidad por uno de ellos.

⁵ Grupo académico reunido alrededor de los enfoques institucionales que inauguró en el 2009 un proyecto de investigación de la SECyT con continuidad hasta el 2013, la apertura del Centro de Estudios, Análisis e Investigación en los enfoques Institucionales “Fernando Ulloa” y la puesta en marcha de la carrera de posgrado Especialización en “Análisis Institucional en las Prácticas Sociales”.

⁶ Uno de los diseños estaba dirigido a las Prácticas Educativas y el otro a la relación Contexto -Institución.

Dejar aprender, dejar de aprehender, dejarse aprender

Mariano Fiumara

marianofiumara@hotmail.com

Tres intervenciones

Comenzaré comentando tres intervenciones realizadas en dos comisiones de trabajos prácticos, que de alguna manera sirven como puesta en cuestión de los interrogantes que impulsaron la escritura del presente trabajo.

1- Primer clase. Los docentes llegan a 10 minutos antes de comenzar. Disponen los bancos formando una ronda, se sientan no uno al lado del otro sino en disposiciones enfrentadas. Sacan cuadernos y entablan un diálogo coloquial (aunque manteniendo cierto distanciamiento) sobre cuestiones de la materia y de la facultad en general.

La gente va llegando, observa la situación, algunos se acercan a la ronda, otros eligen sentarse por fuera, en los bancos más alejados dispuestos en la orientación convencional. Se está hablando de lo que se vio en los distintos espacios de teóricos de la semana. Algunos quieren saber si la clase ya comenzó, preguntan si alguno de los presentes es el docente, si se sabe algo respecto de él. No reciben ninguna respuesta clara. Se espera que alguien ocupe ese lugar, que tome la palabra. El diálogo continúa, todos los que están en la ronda participan. Se invita a los que se sentaron por fuera de la ronda a incorporarse. Por momentos, la palabra de alguno parece resaltar sobre el resto, ¿será el docente? Al instante la intervención de otro pone en duda este supuesto. Las propuestas y comentarios se cruzan, se superponen. Alguien propone que cada uno presente para el resto al compañero que tiene a su derecha, que ficcione una identidad en base a lo que observa. Luego se contrastará con las versiones que cada uno dé de sí. La presentación imaginaria como testimonio de lo que nos dice la imagen del otro, puesta en cuestión de los supuestos y prejuicios con los que nos manejamos.

Nadie puede afirmar con claridad quién es el docente a cargo, quiénes coayudantes. Hay dudas, supuestos, sospechas.

Pienso en la alteración de la disposición esperada para una clase como movimiento que invite al pensar en el estatuto ficcional de la escena áulica, como propuesta que desnaturaliza, como testimonio del carácter no natural, no único de un método de enseñanza que, a fuerza de costumbre, oculta su eventualidad.¹ Descontracturar lugares establecidos en el dispositivo áulico para habilitar un espacio de encuentro e intercambio, quizá en un primer momento desde lo coloquial. Jugar con la disposición de los cuerpos, de los roles, multiplicar el lugar de la palabra,

cuestionar el lugar del alumno como mero receptor pasivo, el del docente como transmisor del saber.

2- Nuevamente una primera clase de trabajos prácticos. El docente espera que los alumnos lleguen, que sus cuerpos se depositen en sus asientos, que se genere el clima habitual que suele ambientar un primer práctico. Entra, apoya sus cosas sobre el escritorio, revisa sus papeles, se presenta. Acto seguido, da la primera consigna. La clase empezará con una breve evaluación compuesta de doce afirmaciones sobre la temática que trabaja la materia, de las cuales habrá que determinar su veracidad o falsedad y justificar ambos casos. Aclara que los resultados que se obtengan serán determinantes en el promedio final de cada uno de los presentes. Se respira un clima tenso. Los que van llegando tarde se encuentran con la situación en proceso no pueden ocultar su desconcierto.

Cuando todos dicen haber terminado el docente recoge las evaluaciones y revela el carácter ficticio de la evaluación. Explica que se trataba de una dinámica que dispere a pensar "cosas que suceden en la facultad". Lo que cada uno escribió sería devuelto la última clase para registrar sí algo de lo que era pensado en ese momento adquiriría algún tipo de desarrollo o transformación a lo largo de la cursada. Se abre un espacio de reflexión para que quienes quisieran comentaran cómo les había resultado la experiencia. Algunos se revelaron sorprendidos, dudaban si se habrían equivocado de comisión, de materia, de cátedra. Admiten haber sentido enojo, indignación, ansiedad, nervios. Otros confiesan no haberles resultado tan extraña la situación y preguntan: "¿Será que vivimos acostumbrados a que se nos exponga a evaluaciones de todo tipo?".

La performance sirve para poner en escena, llevándolo a un extremo, el ejercicio de la violencia habilitada por la distribución jerárquica de los roles. Mostrar las sujeciones en juego, dar testimonio del autoritarismo al que hace lugar la posición jerárquica del docente. Producir la conmoción para pensar lo que está en juego en la distribución de los roles, lo que está habilitado en esa delegación y distribución del poder, sus efectos sobre el cuerpo.

3- Una propuesta que no fue: La primera evaluación se divide en dos instancias. La primera, una producción escrita individual y presencial compuesta por dos consignas, una respecto de lo trabajado en teóricos y otra de los prácticos, ambas lo suficientemente amplias para propiciar una escritura en base al trabajo de lectura de cada quien. Los docentes deciden realizar ellos también la evaluación.

La segunda parte del parcial es domiciliaria. Cada uno se llevará el parcial de otro (cuya identidad se encuentra oculta tras un número que fue asignado en clase antes de comenzar) y a partir de la lectura del mismo deberá producir una devolución a modo de diálogo, discusión, intercambio. Para problematizar el tema de la calificación en este tipo de producciones, se termina proponiendo como parte de la consigna la asignación de una nota al parcial del compañero. Las oposiciones no tardan en hacerse escuchar. Protestan por lo antipático de tener que ponerle nota a alguien que está en la misma situación, a un par, más aún en un tipo de evaluación tan "abierta". Argumentan que el docente ya transitó por la experiencia de la materia, por los textos, que eso lo capacita para el acto de calificación. El rechazo a la última parte de la consigna es unánime. El docente se encuentra sorprendido, tratándose de un grupo que hasta el momento no había tenido problemas en aceptar las consignas propuestas ¿A qué responde esta reacción? ¿Qué se puso en juego?

El dispositivo pedagógico

Los tres recortes sirven como invitación a pensar acerca de la dimensión del poder, que, como en toda práctica, ocupa un lugar tan importante como descuidado, en la actividad docente. Me pregunto: ¿Qué hacemos, qué se puede hacer la dimensión del poder en un aula, en una cursada en la Universidad? Preguntarse sobre el lugar del poder en la práctica docente es poner en cuestión la función subjetivante en juego en ella. Desde aquí se intenta recuperar la importancia de pensar en términos de dispositivo, noción que a través del tiempo se redujo a un uso meramente instrumental, perdiendo mucha de la potencia y el sentido que impulsaba en sus comienzos. Al respecto escribe Gabriela Cardaci: *"Resulta curioso el uso que se hace de la palabra dispositivo en los ámbitos profesionales y académicos de la psicología y del psicoanálisis. Suele decirse: "dispositivo institucional", "dispositivo grupal", "dispositivo psicoanalítico", "dispositivo pedagógico", o "el dispositivo" a secas, pero ¿qué se dice en esas expresiones?, ¿qué se intenta decir? La palabra suele usarse para aludir al encuadre, como delimitación de una tarea a realizar en un tiempo y espacio prefijados. O como equivalente de técnica, como mecanismo o artificio para producir una acción prevista, como instrumento útil con miras a una meta, como conjunto de procedimientos de los que se sirve una disciplina de saber o un grupo profesional."*² A partir de esta reflexión recuerda la definición focaulteana: *"...un dispositivo se trata, no de una especie dada de naturaleza, sino que responde a una producción histórica. Su conformación, pensada como red superficial de elementos heterogéneos que incluye tanto "lo dicho" como "lo no-dicho": "discursos,*

Tercera Jornada de Psicología Institucional

"Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas"

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

instituciones, planificaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales" (Foucault 1977) responde a "grandes estrategias de poder y de saber".³

Pensar en términos de dispositivo puede ayudarnos a advertir las formas de captura y de violencia naturalizadas, las significaciones instituidas, las formas de sujeción en juego en la formación universitaria.

¿Qué se suele escuchar en aulas y pasillos? Por parte de los docentes: que los alumnos no leen para las clases, que no se interesan en el estudio, que presentan cada vez un nivel académico más bajo, que no participan en las clases, que no hacen preguntas, que no asisten a los teóricos, que se sirven de resúmenes en lugar de trabajar los textos.

De lado de los alumnos: que los teóricos son aburridos e inservibles, que se limitan a repetir lo mismo que dicen los textos, que los prácticos son mini-teóricos, que no tienen nada de "prácticos", que en la carrera no hay práctica, que los parciales son terribles, temibles o inútiles. No interesa tanto comprobar la veracidad de estos dichos, sino reflexionar sobre lo que implica la modalidad de enunciación que adquieren. ¿A qué resulta funcional tanta queja? ¿Qué es lo que se ve imposibilitado desde esa posición? Propongo que pensemos, con Juan Carlos De Brasi la queja como "inacción en acto" o "acción que se niega a sí misma", como cómplice en la prolongación de lo que dice denunciar, como protesta degradada e inoperante. Al quedar entrapados en estas posturas nos encontramos con comentarios como: "quiero hacer una optativa pero que sea fácil", "la carrera hay que terminarla, sacársela de encima, como un mal trago", "Tal cátedra es aburrida, anótate en tal otra que es más fácil". Así, una cursada puede quedar reducida a algunas nociones dispersas que se memorizan más una nota, la carrera puede degradarse a un repertorio de notas acumuladas y de palabras clave. Veronica Scardamaglia, al preguntarse si es posible que un "acto de pensamiento" pueda tener lugar en la Universidad, reflexiona: "*Quienes hayan aprendido a anestesiarse sus cuerpos y cuya situación socioeconómica lo permita, llegarán a la universidad. Pareciera ser condición de llegada para la pertenencia académica, dejar atrás las inquietudes adolescentes y entregarse a las quietudes que los claustros académicos ofrecen. Largas horas sentados en bancos que incomodan los cuerpos para mantenerlos erguidos. Cuerpos en atención silenciosa, apoltronados allí, arrinconados.*"⁴

Continuando con esta línea opino que en estas circunstancias el parcial, la nota, el régimen de asistencias y lecturas obligatorias, al ser exacerbados, operan como captura del deseo de pensar y del desarrollo un pensamiento crítico del estudiante

sobre su práctica formativa como profesional. Pregunto entonces: si la obligatoriedad, la obcecación por obtener una nota alta, el amoldarse a repetir pensamientos o desarrollar mecanismos de repetición estratégica, simulación y mimesis para que los docentes se complazcan encontrándose con lo que demuestran que quieren escuchar es lo que ocupa el lugar de sujeto en el tránsito del estudiante por su carrera, ¿qué consecuencias tendrá este modo de transitar la formación en la práctica profesional que de él deriven?, ¿A qué resulta funcional? ¿Qué prácticas se propician con esta lógica? O, lo que quizá importa más, ¿cuáles se clausuran?

De ahí pensar la sujeción del deseo por parte de un dispositivo como operatoria política *de-formativa*. De ahí la importancia que se habiliten lugares para la puesta en cuestión del lugar que se ocupa en el entramado social del que uno forma parte como estudiante, como profesional de la salud mental, como docente.

Creo que cuestionarse e intervenir sobre las formas de subjetivación propiciadas por dispositivo universitario habilita una práctica micropolítica que pueda operar desde allí como intento de fuga a la demanda institucional de una formación profesionalista, en la que se suele descuidar la dimensión ética-política en la práctica del psicólogo, es decir, su implicación en un entramado socio-histórico, en una estructura económica. Resulta triste y preocupante pensar la facultad como una "fábrica de psicólogos", al decir de Zito Lema o como una "expendedora de títulos universitarios", como plateó alguna vez Deodoro Roca. De ahí que cobre relevancia hacer lugar en la formación a la dimensión de lo político, no como militancia fascinada tras un ideal u oposicionismo terco, sino como crítica y puesta en cuestión de las prácticas que uno sostiene, que se sostienen en uno, su implicancia en el campo social. Utilizar la política, al decir de Foucault, como un "*intensificador del pensamiento*"⁵.

Lo micropolítico, entonces, como movimiento de emancipación en lo cotidiano, como resistencia a las formas impuestas por fuerza de la costumbre.

*"Micropolítica como analítica de los procesos de subjetivación; puesta en cuestión de la reproducción de modos de subjetivación dominantes. Artificio para pensar lo complejo de la vida humana. Movimiento que intenta atender lo singular, romper con la homogeneización que dicta el sentido común."*⁶

Roland Barthes afirma que "*el poder está presente en los más mínimos mecanismos del intercambio social*"⁷. De ahí la importancia de poder poner en cuestión e intervenir (como en los ejemplos citados) la disposición de los cuerpos en el aula, la mítica asimetría docente-alumno, las instancias de evaluación, los sistemas de calificación, el uso de la bibliografía. De ahí pensar una clase como una experiencia de lectura colectiva, donde la palabra, las escrituras, el saber circule, se construya y

no simplemente "baje de las alturas". Habilitar que una clase ocurra como encuentro de lecturas, de intereses, de preguntas, como espacio de discusión de políticas, de encuentro con el campo social.

Volviendo al lugar del docente y el ejercicio del poder, no se trata de una de proponer una versión *laissez faire* del ejercicio docente, tirar la pelota para desembarazarse de ello o repartir "la torta" en porciones iguales. Tampoco de abolir sin más las instancias de evaluación, notas, regímenes de asistencias, programas y cronogramas. Hay coordinadas dentro de la formación universitaria de grado que aún no se pudieron anular, con ello debemos seguir trabajando. La propuesta es pensar una práctica que, lidiando con el dispositivo pedagógico, habilite la producción (y no sólo a la reproducción) de algo nuevo, algo inesperado. Poder "*usar las reglas para que las reglas no nos usen*", dice Eric Laurent. Evitar ser gozado por la rigidez del trabajo institucional.

Pensemos, por ejemplo, en los parciales: ¿Cómo hacer que sea algo más que la recta reproducción de conceptos capturados y la corroboración de que se ha cumplido con las lecturas obligatorias? ¿Cómo posibilitar que la nota no juegue como confirmación por parte del docente de que quién hizo la producción pudo recordar y repetir lo esperado de un modo que a él lo dejen satisfecho, encontrar en los escritos un reflejo correcto de su propio pensamiento? ¿Cómo evitar que los conceptos se degraden a meras frases y las teorías en muchas frases ordenadas de manera sincrética, sin contacto entre sí, y mucho menos con otros pensamientos, otros desarrollos, otros campos del conocimiento? De esta manera una cursada se puede transformar en una práctica *deformativa*, en la desvitalización misma del deseo de pensar. Pienso en un parcial que habilite una producción, como prolongación de un trabajo de lectura y escritura que se dé clase a clase, que no genere miedo sino intriga e interés.

Dejar aprender

Reflexionando acerca de la enseñanza Juan Carlos de Brasi comenta: "*Creo que enseñar es dejar aprender (noten que lo que hay en juego son tres infinitivos, no la concesión de un "yo"). No es ostentar, enseñar algo como mostrarlo*"⁸. Continuando con este pensamiento, considero que para *dejar aprender* es necesario *dejar de aprehender*, es decir, des-sujetarnos de las rigideces que dentro del dispositivo el rol docente nos impone, permitir que afloren nuevos modos de enunciación. "*Dejarse aprender*", habilitar que lo inesperado acontezca como afectación en el lugar del discurso prefabricado y completo que se debe "enseñar". Una práctica docente que se

Tercera Jornada de Psicología Institucional

“Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas”

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

deje sorprender, cuestionar, que recupere la confiabilidad de que en el encuentro con lo diferente puede tener lugar un acto de pensamiento.

Referencias bibliográficas

- Barthes, Roland (1977). *Lección inaugural*. En *El placer del texto y lección inaugural de la cátedra de Semiología Literaria del College de France*. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires, 2008.
- Cardaci, Gabriela (2010). *Poblar el dispositivo*. Trabajo inédito.
- De Brasi, Juan Carlos (1996-1997). *Tránsitos, poéticas y políticas de la subjetividad*. En *La problemática de la subjetividad*. EPBCN / Mesa Editoriales. Buenos Aires, 2007.
- De Brasi, Juan Carlos (2008). *Entrevista: Una ética de la responsabilidad*. En *Recepción y devenir de Deleuze y Guattari en la Argentina*. Cuaderno de Campo Número 5. Octubre 2008
- Feltrez, Rocío (2012). *Lo micropolítico en las prácticas colectivas. Indicios de Eduardo Pavlovsky y Julio Cortázar para pensar el problema de lo revolucionario*. Trabajo Inédito
- Foucault, Michel (1980) “Microfísica del poder”. Ediciones La Piqueta, Buenos Aires, 1992.
- Laurent, E. (2000) *Psicoanálisis y Salud Mental*. Buenos Aires, Ed. Tres Haches, 2000.
- Scardamaglia, Verónica (2010) *El trabajo universitario como acto de pensamiento*. Biblioteca T y Técnica de Grupos II.

Notas

¹ En “Microfísica del poder” Foucault explica cómo Nietzsche devela que detrás de lo que aparece natural, original, eterno se encuentra lo contingente, lo azaroso, lo ilógico.

² Cardaci, Gabriela “Poblar el dispositivo”, 2010. Texto inédito.

³ Op. Cit

⁴ Scardamaglia, Verónica (2010) *El trabajo universitario como acto de pensamiento*. Biblioteca T y Técnica de Grupos II.

⁵ Recordando lo que el autor escribe en el prefacio a la edición estadounidense de El Anti-Edipo. En Feltrez, Rocío (2012) *Lo micropolítico en las prácticas colectivas. Indicios de Eduardo Pavlovsky y Julio Cortázar para pensar el problema de lo revolucionario*. Trabajo inédito.

⁶ Feltrez, Rocío. Op. Cit.

⁷ Barthes, Roland (1977). *Lección inaugural*. En *El placer del texto y lección inaugural de la cátedra de Semiología Literaria del College de France*. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires, 2008.

⁸ Juan Carlos (2008). *Entrevista: Una ética de la responsabilidad*. En *Recepción y devenir de Deleuze y Guattari en la Argentina*. Cuaderno de Campo Número 5. Octubre 2008.

La elocuencia de los eufemismos. Un análisis semántico desde la perspectiva educativa

Diana Szarazgat, Carmen Gaetano y Glaudia Glaz

clauvglaz@gmail.com

Introducción: Los eufemismos como discurso encubridor

Intramuros de las instituciones educativas circula un discurso que nombra, define y devela los lugares reservados a los sujetos. Ese discurso que muchas veces es encubridor, sin embargo, es elocuente. En este sentido, toda palabra que se pose en algún punto de esa línea mantiene la cohesión y revela algún grado de lo que se ha dado en llamar 'corrección política'.

Dentro de esta vigencia discursiva, las palabras estigmatizantes que portan condicionamientos socioeconómicos e indican falta de escrúpulos, en muchas ocasiones han sido reemplazadas por eufemismos. Esta sustitución de por sí, resulta reveladora.

"Los eufemismos son abusos del lenguaje destinados a ocultar, camuflar, aparentar una realidad distinta a la que es."¹ De esta manera, queda en evidencia que su uso no es ingenuo. Las omisiones que operan en el discurso son portadoras de significado en el plano semántico.

Incluso Antonio Pascal, miembro de la Real Academia Española, advierte: "Los eufemismos sirven para limar las asperezas de la lengua...Pero si los usás de forma inmoral, en lugar de facilitar la comunicación, fomentas la confusión." Así, los rasgos textuales están al servicio de un objetivo apaciguante en el que se reconoce lo que queda velado y lo develado, lo que está expresado y lo subyacente. El discurso está poblado de buenos modales y simulaciones, convirtiéndose en políticamente correcto.

"Las encuestas reflejan que casi nadie emite hoy opiniones racistas ni sexistas, lo que marcaría un progreso moral. Sin embargo, esas conductas existen. Que la gente no se atreva a blanquearlas implica que al menos tiene conciencia de que son vergonzantes."² Obsérvese que dentro y fuera de las instituciones educativas, el sujeto es reconocido a partir del nombre, pero también a partir de cómo fue 'etiquetado'. Este reconocimiento está en relación a cómo es percibido por los otros y de qué manera se percibe a sí mismo. En este sentido, el discurso tiene por función recoger y distribuir esas percepciones que se retroalimentan.

"Las palabras tienen consecuencias, y lo que una generación dice pero en realidad no piensa, es algo que la siguiente generación puede pensar y hasta poner en acto."³

Definición del problema

Decididamente las subjetividades propias y ajenas se construyen en una narrativa que incluye eufemismos. Estos procedimientos argumentativos que persiguen el fin de justificar lo que nombran, generalmente son portadores de sarcasmo e ironía.⁴ De lo que se trata es de analizar como operan los núcleos sociales para que los sujetos organicen su visión del mundo de acuerdo con determinados preconceptos. En síntesis, habría que preguntarse cómo es la construcción de esa percepción y qué voces intervienen en ella.

En este sentido, es posible anticipar qué lugar se les tiene reservado a los sujetos pertenecientes a las clases más empobrecidas, incluso desde las palabras aparentemente más inofensivas.

En este análisis se deberá tener en cuenta que en sociedades en las que hay familias tomadas por la vorágine de la desocupación de dos o tres generaciones, los niños que logren insertarse en las instituciones educativas tendrán una dura batalla para librarse de la sujeción a ese discurso anticipatorio que los condena tempranamente.

En referencia a esta 'asignación de destinos', nótese que, cuando hay falta de apego a las normas, los niños de clase media escolarizados son tildados de 'traviesos'. Los niños pobres, en cambio, son tratados de 'delincuentes'.

Particularmente en América Latina, un alto porcentaje de la población está conformado por 'petisos'⁵ sociales', conjunto de personas de estatura baja a raíz de carencias alimentarias crónicas.

Sin embargo, el premio Nobel de la Paz Muhammad Yunus, cuando definió a los pobres como 'gente bonsai', aclaró: "No hay nada malo con la semilla, si no crecen es porque no se les da espacio."⁶

En su bregar por conseguir un espacio, estos sujetos políticos pueden llegar a percibir que el espacio público se constituye en un escenario posible para resolver los problemas sociales y económicos que los acucian. En este sentido, téngase en cuenta que los niños de hoy están tomados por el consumo por lo cual habría que ahondar en cómo se perciben los niños que pertenecen a sectores que no tienen acceso a bienes de consumo publicitados excesivamente.

La cultura, definida en términos de Raymond Williams y de Antonio Gramsci, es entendida como un proceso social total, determinada por bases económicas, en el que los hombres conciben y configuran sus vidas. Mientras que desde el sentido común, la cultura, es pensada como *lo culto* relacionado con la inteligencia y el saber.

Son las instituciones quienes tienen influencia para establecer relaciones de poder y el mecanismo para pensar la cultura. Esta se encarga de enseñar a los sujetos las tradiciones, elementos del pasado, que son seleccionadas por la hegemonía para lograr

consenso y así, su legitimación. De esta manera es posible controlar desde el discurso, las distintas formas de oposición y mantener en equilibrio el contrato social.

Dice Antonio Gramsci: "Los intelectuales no saben del pueblo aunque, accidentalmente, algunos de ellos sean de origen popular, no se sienten ligados a él, no lo conocen ni sienten sus necesidades y aspiraciones"⁷.

En otras palabras, algunos docentes identificándose con los intelectuales, no se sienten parte de la comunidad donde desempeñan su tarea, en algunos casos tampoco reconocen su origen. Con su acceso al saber sienten que social y culturalmente se encuentran en una posición ventajosa respecto de la población con la que trabajan.

Palabras que enmascaran

La escritora argentina Beatriz Sarlo observó durante un tiempo los cartelitos que escriben algunas personas que viven en la calle. En el centro de Chicago hubo uno que le llamó la atención por "el cambio en la filosofía social que pone de manifiesto". Decía: "*No soy malo. Tomé las decisiones equivocadas*"⁸

Aunque en la sociedad capitalista el éxito parece depender de elecciones individuales acertadas, el Estado y la sociedad hacen periódicamente un 'mea culpa' cuando otorgan subsidios a los que han quedado marginados. El subsidio lo que hace es reconocer que hay algo, una situación socioeconómica sin resolver.

Acerca del uso reiterado de eufemismos, un humorista argentino analizó los cambios en el discurso que circula en otras esferas sociales (de mayor poder adquisitivo, intelectuales) y presentó los siguientes ejemplos:

"NO SE DICE: matar, asesinar.

SE DICE: neutralizar, privar de salud.

NO SE DICE: adicto a las drogas.

SE DICE: preferencia farmacológica alternativa.

NO SE DICE: loco

SE DICE: emocionalmente diferente.

NO SE DICE: brutalidad policial.

SE DICE: abuso físico inapropiado

NO SE DICE: alcohólico

SE DICE: P. S. C. (persona de sobriedad confusa)

NO SE DICE: muerto

SE DICE:...no disponible"⁹

También se utilizan eufemismos para controlar a los grupos opositores al poder dominante: "En la dramática historia de la humanidad, tal vez el eufemismo más terrible

es el de *desaparecido*"¹⁰

Retomando nuestro análisis, se observa que las instituciones educativas están inmersas en un contexto social en el que impera un discurso encubridor, así podemos encontrar en las escuelas, situaciones en las que el discurso docente enmascara expresiones despectivas tales como:

'Total estos no van a llegar lejos'

'Es gastar pólvora en chimangos'¹¹

Algunas maestras llaman a sus alumnos usando nombres de fantasía, "estrategias de la ilusión", según una expresión de Umberto Eco en referencia al uso de eufemismos. Utilizan un lenguaje afectivo de modo exagerado, por ejemplo: '*corazón*', '*querido*', '*amorcito*'. Estas palabras muchas veces sustituyen los nombres de los alumnos, que no son llamados por su nombre y apellido, lo cual le impide al docente reconocerlos en su singularidad como sujetos y como ciudadanos.

Eufemismos, subjetividad y verdad

"Solemos entender por subjetividad un estilo personal, una forma idiosincrática de percibir y significar la experiencia...el concepto se relaciona con la capacidad de pensar y, por lo tanto, con la adquisición, que *sólo se produce en determinadas circunstancias favorables*, de una actitud reflexiva que implica tomar al sí mismo como objeto de análisis."¹²

Si tenemos en cuenta que en las instituciones educativas transcurre gran parte del tiempo de los sujetos, podremos concluir que ocurre lo que se ha dado en llamar *asignación de destinos*: cierta predestinación y etiquetamiento de los sujetos según su origen y apariencia que cristalizan en un rótulo todos los intentos posteriores.

La psicóloga L. Sinisi recoge ciertas frases que circulan en las instituciones educativas y que se citan en el libro '*De eso no se habla*', que ilustran esta problemática:

'es un adoquín'

'¿qué querés que aprenda si no le da la cabeza?'

'¿cómo querés que sea... con la familia que tiene?'

'...es para escuela especial'

'no sabe nada, va a ser delincuente'

'...en unos años sale en los diarios'¹³

"Cuando el otro deja de ser mi semejante, es decir mi límite ético, entonces todo vale."¹⁴

Si bien, en los vínculos educativos se plantean relaciones asimétricas, esto no valida el abuso de poder a través de la trama discursiva.

"Los asuntos que identificamos como articulables con *prejuicio* y *discriminación*

Tercera Jornada de Psicología Institucional

“Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas”

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

atravesamos diversos procesos de mutación, transformación y cambio que neutralizan los lenguajes disponibles y crean nuevas situaciones que no son inmediatamente reconocibles ni caracterizables como opresivas o asimétricas.”¹⁵

Obsérvese en este sentido, la siguiente secuencia de sustitución: *Inquieto-revoltoso- hiperactivo- ADD- y el eufemismo 'exceso de vitalidad'*.

El uso de estos eufemismos se sostiene en el tiempo y evitan decir que tal vez, lo que se les está ofreciendo no es lo que necesitan.

Al respecto, resultan esclarecedoras las palabras de la docente Norma Colombato: “Quien enseña necesita tener la convicción absoluta de que lo que viene del otro es digno de ser escuchado”¹⁶

Diversidad -desigualdad

Desde hace un tiempo se ha comenzado a utilizar el término *diversidad* dentro del campo educativo manifestando un propósito integrador e igualador. Sin embargo, es notable observar que no remite a la multiplicidad de versiones sino continúa haciendo referencia, solapadamente, a *una* versión que es diferente del resto. El que es *diverso* es otra versión de lo que se considera que debería ser. Sin embargo, es políticamente correcto hablar de *diversidad* como una forma naturalizada de la *desigualdad* poniendo énfasis en la *cultura de la tolerancia*. ‘*Tolerar*’ coloca al que tolera en una posición de superioridad respecto del ‘*tolerado*’.

Acerca de esto, Inés Dussel y Myriam Southwell exponen: “(...) muchas de las políticas educativas se han ejecutado con la premisa de atender a la diversidad, partiendo del supuesto de que es necesario realizar una desigualación provisoria o un trato diferenciado, para lograr más tarde una igualdad (...) El problema (...) es que la igualdad quede postergada a un futuro lejano.”

Y más adelante agregan: “La diversidad es leída, a veces, como un indicador de extrema pobreza o de discapacidad manifiesta; lejos de ser un valor afirmativo sobre el que lo enuncia, parece referir a una desigualdad total sobre la que hay poco que hacer.”

Tomando este diagnóstico como punto de partida, habría que desnaturalizar el vínculo entre la condición social y la discapacidad, generando los espacios para que intervengan todas las voces y considerando valiosos todos los significados.

“En estos contextos, muchas veces la denominación de diverso es una antesala a cuestionar la capacidad (y el derecho) de ser educado de ciertos niños, y a la ponderación de las diferencias como deficiencias o déficit. En esa conceptualización, una diferencia es considerada como un retraso no deseable. Se instala una sospecha que se ubica entre la capacidad del alumno de ser educado o se desplaza a los familiares como

contexto que *incapacita*. Frases como *¿qué quieres que hagamos?,* " con la familia de donde viene..." o "de esta gente no se puede esperar mucho..." señalan que se expandió un cierto determinismo sociológico que cree que es poco lo que la escuela puede hacer en un contexto tan marcado por la desigualdad. ¹⁷

Obsérvese que de los *diversos*, no es políticamente correcto decir 'no hay nada que hacer', pero sí decir cuán desgraciados son...

No es casual lo que acontece en estos contextos marcados por la desigualdad y atravesados por discursos inundados de eufemismos, ya que están regulados por políticas públicas. Los Estados son siempre responsables de las políticas públicas, por acción o por omisión, pero no siempre esas políticas son igualadoras.

Las políticas igualadoras tienen como objetivo atender la diversidad y suprimir las diferencias pero lo único que consiguen es incrementar diversas formas de violencia. Cuando se habla de violencia se produce un desplazamiento de sentido dejando a la vista "aquellos aspectos o aquellas variables de la violencia que soportan mejor los intentos de explicación que se realizan en términos de *anomalías* individuales, de *desviación* de la norma, o de una diversidad de *déficit, deficiencias y carencias*"¹⁸.

Esto se logra convirtiendo a la violencia en "una *sustancia* carente de un entramado de relaciones históricas y sociales que la sostengan."¹⁹ Acerca de esto Mario Zerbino expone:

"Hay diversas formas de violencia. Cuando habitualmente se habla de: *el problema de la violencia* se produce una reducción del campo, por desplazamiento semántico, que deja en la visibilidad aquellas formas de violencia que tienen que ver con lo individual y con lo familiar, y torna invisibles aquellas que tienen que ver con lo institucional y con lo instituido socialmente. De este modo, sólo es violencia la *alteración del orden existente*"²⁰

Del 'ellos' al 'nosotros'

La anécdota que presentamos a continuación, fue recogida en una escuela primaria ubicada en una zona de alta vulnerabilidad social de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina) y da cuenta de otros posicionamientos en los que el docente asume una decisión responsable, interpreta la violencia y es capaz de formular una idea superadora que no tome el camino del encubrimiento.

La mañana transcurría en un sexto grado entre alumnos de 11, 12 y 13 años. De pronto, una situación desencadenó la furia de uno de ellos que la emprendió a patadas contra la puerta del aula. La maestra y otros alumnos se acercaron para detenerlo. Algunos profesores miraban la

escena desde lejos, con menosprecio.

La maestra sujetó al alumno y lo abrazó, protectora, mientras le decía que se calmara. Y luego agregó:

"Nosotros no vamos a recibir herencias, no tenemos nada que heredar.

Lo único que nos queda es la escuela"

En relación con la situación relatada, nótese que la maestra se suma al alumno en su condición social y en vez de enunciar un reproche por la 'alteración del orden', en vez de recalcar su condición de desposeído, le revela que es poseedor de un bien que podría proyectarlo al futuro.

La mirada de la maestra es posibilitadora porque instala un límite que no sólo prohíbe sino que habilita espacios simbólicos.

Conclusión

En los actuales contextos de incertidumbre, es elocuente una noción desangelada que se ha instalado en el discurso social: 'Que se dejen de tener hijos con cualquiera y que trabajen. Lo único que saben hacer es tener hijos para que el gobierno les dé un subsidio.' Nos interesa reformularla de la siguiente manera:

Tener hijos es el único proyecto a futuro para llenar el vacío que tienen. Esta condición confronta con la sociedad del conocimiento que tiene exceso de mano de obra, a la que le 'sobra gente', contrariamente a lo que acontecía en la sociedad industrializada. En consecuencia los 'sobrantes', esos *insignificantes sociales*, son percibidos como amenazas.

Parfraseando a Zizek , podemos decir que , si el significado emerge y se desliza entre los significantes, en los insignificantes sociales se produce por obra del discurso de la corrección política la operación contraria: los sectores más marginados y vulnerables quedan privados de significado, asemánticos, sin voz ni voto. El efecto del discurso multiplicaría insignificantes sociales disponibles, para volcar en ellos los sentidos de la violencia y de los conflictos sociales.

Los grupos hegemónicos obtienen una ganancia del discurso políticamente correcto: permite que los seres humanos en la marginación no sean reconocidos (ni se reconozcan) en su condición porque se develaría el lugar que está reservado para ellos. Los eufemismos, como palabras encubridoras que son, sirven en definitiva, para no asomarnos al fondo del horror, al encuentro con lo Real de los cuerpos devastados por la marginación social y para velar lo más crudo sin generar culpas en quienes las promueven y las adoptan.

Cuando en las escuelas se dice: 'es así porque la madre...', 'es un adoquín',

'nunca van a salir de esa vida', etc., lo que se esconde es que el encuentro con las consecuencias de las operaciones discursivas encubridoras genera impotencia y culpa. Si el otro (el que viene de un país limítrofe, de otra cultura, de lo que se nombra como "diverso") es quien tiene el problema, consecuentemente, la visión del conflicto se puede postergar o ignorar.

Desmantelando el discurso encubridor, si se hace referencia a los sujetos como sujetos de derecho, se deberá tener en cuenta que ya no es suficiente con conservar la vida. Se trata de evaluar si tienen la "posibilidad de realizar una vida digna y decente y si pueden acceder a condiciones justas de autonomía, de integración y realización personal y social."²¹

En este encuadre, el interrogante que surge es cómo ese discurso encubridor generará futuras violencias. Y profundizando esta búsqueda de sentido, pensar que estas violencias podrían ser interpretadas como *síntomas escuchables* de necesidades básicas insatisfechas.

Nos sumamos al sentir de la cineasta iraní Samira Makhmalbaf quien expresó lo siguiente en la presentación de su largometraje "La manzana": *"Yo quiero que vean la violencia para que no se acostumbren a ella"*

Referencias bibliográficas

- Brawer, Mara. Verdaderas búsquedas de reconocimiento. Diario Clarín, 24- 09-08, pág. 25.
- Dussel, Inés y Southwell, Myriam. La escuela y la igualdad: renovar la propuesta, en: El monitor de la educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Nº1, Época V: Octubre 2004.
- Gramsci Antonio. Cuadernos de la cárcel: Literatura y vida nacional. 2ª Ed. D.F.Mexico, 1986 pág.126
- Kaufman, Alejandro. Sobre vocablos necesarios pero insuficientes. Extraído de Vertex. Revista Argentina de Psiquiatría, 2007. Vol. XVIII. En: Diario Página 12, 03-07-08, pág. 36 y 37.
- Meler, Irene. Extraído de la conferencia de cierre del XI Congreso Metropolitano de Psicología(APBA) Buenos Aires, julio de 2008 y publicado en el diario Página 12, 04-09-08, pág.36 y 37
- Muchnik, Daniel. "El dato oficial de pobreza sigue sumando argumentos en contra". Diario Clarín, 26-05-08, pág. 16.
- Neufeld, M. Y Thisted, J.(comps) "De eso no se habla". EUDEBA, Bs. As, 2001. Pág. 25. Pettinato, Roberto. ¡Plop!. Clarín, Suplemento Espectáculos, 25-07-08, pág.20
- Petras, James. Diccionario de eufemismos de la oposición progresista.
En: www.petras.lahaine.org/articulo.php?p=1725 Traducido para Rebelión por S.Seguí
- Sarlo, Beatriz. Los caminos de la vida no son lo que yo esperaba. Revista Viva. Diario Clarín, 27-07-08, pág.46,47.
- Singer, Peter. "Lo que se hace pero no se dice". Diario Clarín, 26-05-08. Pág. 21.
- Zerbino, Mario. 19 proposiciones para discutir sobre la violencia, 2004. En: Birgin y otros(comps). "Contra lo inexorable". Libros del zorzal, Buenos Aires, 2004.

Notas

Tercera Jornada de Psicología Institucional

“Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas”

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

¹Petras, James. Diccionario de eufemismos de la oposición progresista. En: www.petras.lahaine.org/articulo.php?p=1725 Traducido para Rebelión por S.Seguí

²Singer, Peter. “Lo que se hace pero no se dice”. Diario Clarín, 26-05-08. Pág. 21.

³ íd

⁴son sardónicos

⁵Petiso: americanismo que refiere a la persona baja de estatura.

⁶ En el lanzamiento del programa Proniño de la Fundación Telefónica en Madrid, el 04-06-2008 ⁷

Gramsci Antonio. Cuadernos de la cárcel: Literatura y vida nacional. 2ª Ed. D.F.Mexico, 1986
pág.126

⁸Sarlo, Beatriz.Los caminos de la vida no son lo que yo esperaba. Revista Viva. Diario Clarín, 27-07-08, pág.46,47.

⁹Pettinato, Roberto. ¡Plop!. Clarín, Suplemento Espectáculos, 25-07-08, pág.20

¹⁰ Publicado en el diario El País, Madrid y citado en Clarín 26-08-08, pág. 2 mencionando el siguiente aforismo de Videla: “No están ni vivos ni muertos, están desaparecidos.”

¹¹ Expresión utilizada en Argentina y Uruguay para designar a unas aves rapaces de aprox. 40 cm. De largo y de color pardo oscura.

¹² Meler, Irene. Extraído de la conferencia de cierre del XI Congreso Metropolitano de Psicología(APBA) Buenos Aires, julio de 2008 y publicado en el diario Página 12, 04-09-08, pág.36 y 37

¹³ Neufeld, M. Y Thisted, J.(comps) “De eso no se habla”. EUDEBA, Bs. As, 2001. Pág. 25.

¹⁴ Brawer, Mara. Verdaderas báusquedas de reconocimiento. Diario Clarín, 24- 09-08, pág. 25.

¹⁵ Kaufman, Alejandro. Sobre vocablos necesarios pero insuficientes. Extraído de Vertex. Revista Argentina de Psiquiatría, 2007. Vol. XVIII. En: Diario Página 12, 03-07-08, pág. 36 y 37.

¹⁶ Norma Colombato, docente argentina recientemente fallecida, que dirigió durante 20 años una escuela de enseñanza media en una zona de atención prioritaria en la capital de la República Argentina.

¹⁷ Dussel, Inés y Southwell, Myriam. La escuela y la igualdad: renovar la propuesta, en: El monitor de la educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Nº1, Época V: Octubre 2004.

¹⁸ Zerbino, Mario. 19 proposiciones para discutir sobre la violencia, 2004. En: Birgin y otros(comps). “Contra lo inexorable”. Libros del zorzal, Buenos Aires, 2004.

¹⁹ Idem

²⁰ Idem

²¹ Muchnik, Daniel. “El dato oficial de pobreza sigue sumando argumentos en contra”. Diario Clarín, 26-05-08, pág. 16.

Los humanos no somos recursos (Apuntes para un debate)

Carlos Grinstein

carlosgrin@fibertel.com.ar

Definiciones

Según el Diccionario de la Real Academia Española, un recurso es un "medio de cualquier clase que, en caso de necesidad, sirve para conseguir lo que se pretende". Otra acepción señala que es un "conjunto de elementos disponibles para resolver una necesidad o llevar a cabo una empresa".

La más moderna Wikipedia dice que "un recurso es una fuente o suministro del cual se produce beneficio. Normalmente, los recursos son material u otros activos que son transformados para producir beneficio y en el proceso pueden ser consumidos o no estar más disponibles". También en Wikipedia se expresa que "los recursos tienen tres características principales: 1) utilidad, 2) disponibilidad limitada y 3) potencial de agotamiento o consumo".

Modelos

Generalmente y de acuerdo a las definiciones citadas, se sintetiza el modelo de existencia y funcionamiento de una organización del siguiente modo: "input": recursos materiales y humanos

"caja negra": organización

"output": productos o servicios

Se da a entender de este modo que la organización se vale de recursos para ofrecer sus productos o servicios. Al ubicar a los humanos dentro de los recursos se asimila su gestión a la del capital financiero (sea público o privado), materias primas, insumos, instalaciones, etc. La organización se define como una "caja negra" que transforma y elabora con esos recursos, otros bienes o servicios que ofrece a sus clientes o usuarios.

Proponemos en cambio ubicar a las personas como **la** organización, valiéndose de medios o recursos materiales para cumplir su objetivo.

Recursos: materiales

Organización: de personas

Productos: bienes o servicios.

Con este cambio pretendemos diferenciar nítidamente, sin posibilidad de confusiones, el lugar que ocupan las cosas y las personas en una organización. Esta

diferenciación es no sólo ética, ideológica o teórica, sino además conlleva diferencias sustanciales en los modelos y herramientas de aplicación, saliendo de los esquemas vanamente simplificadores que pretenden asimilar modos de utilización de objetos, con la compleja tarea de la gestión humana en sus diferentes aspectos y dimensiones.

El cambio de paradigma amplía la mirada y saliendo del reduccionismo monodireccionado de las cosas, da otra perspectiva a cuestiones un tanto empobrecidas en ese marco de referencia, resignificando funciones y metodologías. La Selección e incorporación de colaboradores, la Capacitación, el Desarrollo, las Comunicaciones, la Conducción, etc. pueden así ser encaradas con mayor profundidad conceptual y posibilidades instrumentales, posibilitando el cumplimiento de los objetivos organizacionales de manera eficiente, en un marco de realización y bienestar personal.

Las 4 dimensiones personales

Al dar a las personas el lugar de gestores de recursos podemos contemplar las diferentes dimensiones de su ser y los variados ámbitos de desenvolvimiento. Inicialmente se consideraba a las personas desde su contribución corporal (la mayoría) y su aporte intelectual (unos pocos pensantes). Es ya histórico el cuestionamiento del Management japonés de posguerra al americano, en el sentido de que en una empresa sajona, sólo unos pocos pensaban, mientras el resto ejecutaba. La visión japonesa incorporaba el concepto de que más allá de su función específica, todos los integrantes de una organización piensan y hacen. A estas dos dimensiones se le agregó mucho tiempo después, con el aporte de Gardner y Goleman, el concepto de inteligencia emocional, para dar lugar a la dimensión de los sentimientos y las emociones. Las personas hacen, piensan y obviamente sienten.

Por último diferentes autores, como por ejemplo Stephen Covey, definen el concepto de "voz interior" o espíritu, como el campo de los valores y creencias de cada uno, que, explicitados o no, orientan y condicionan el comportamiento de las personas en las organizaciones.

Tenemos así las 4 dimensiones en las que las personas (no los recursos) despliegan su ser, en el marco de los roles asignados y asumidos para el cumplimiento de los objetivos organizacionales: corporal, mental, emocional y espiritual.

Los 4 ámbitos referenciales

Es frecuente en los modelos del "management" considerar a las personas con exclusividad desde algunos de los ámbitos posibles, de acuerdo a la formación y experiencia del analista o consultor, generalmente desde una concepción individualista.

Tener líderes extraordinarios, seleccionar los mejores candidatos, retener los talentos, conformar equipos indestructibles, etc., son aspiraciones deportivas convertidas en objetivos organizacionales, generalmente a través de mecánicos procedimientos: "10 pasos para...", "cómo triunfar en el mercado...", "hacia la supresión de los conflictos...", etc.

La realidad en cambio nos habla de una complejidad en la que se articulan: la subjetividad, lo grupal, lo organizacional y el contexto.

Reducir la mirada a uno solo de estos ámbitos, desconociendo su articulación y mutua influencia en el constante movimiento de lo instituido y lo instituyente sólo genera acciones parciales, con resultados por lo tanto también limitados e insuficientes. Las vivencias y representaciones de la cotidianidad laboral acercarán o alejarán la realización personal, el bienestar, la autoafirmación en consonancia con deseos y temores individuales en un marco de múltiples pertenencias grupales de género, rango, función, tarea, localización geográfica, generación, etc.

Pero aún en su variedad no cubrirán todas las posibilidades sin incluir la referencia a la organización específica. Su historia, cultura, objetivo, carácter público o privado, trasnacional o nacional, dimensión, etc. agregará nuevas y diferentes perspectivas de análisis y acción, en una visión sistémica.

Por último, la insoslayable inclusión del contexto en la intervención definirá diferentes caminos de aproximación a la problemática o simplemente al devenir organizacional, de acuerdo al nivel de ocupación, distribución de la riqueza, etc.

Ámbitos y dimensiones

Las personas entonces, a diferencia de las cosas, trabajan poniendo en juego su cuerpo, mente, corazón y espíritu, articulando su individualidad con grupos, organización y contexto, en una visión sistémica de la realidad (Senge). Múltiples son entonces las posibilidades de diagnóstico y acción al considerar esta complejidad de gestión de las personas, muy lejos de las simples cuestiones de utilización de los recursos.

De este modo al tomar en cuenta estos ámbitos y dimensiones, la dinámica (psicodinámica diría Dejours) de las relaciones del trabajo se ve redimensionada en la permanente interrelación de lo viejo y lo nuevo, lo prescripto y lo real, lo dicho y lo no dicho, lo fracturado y lo articulado (Ulloa). Es una sumatoria, no una disyunción, en la que lo instituido alimenta lo instituyente y recíprocamente lo instituyente resignifica lo instituido.

Es que aunque desaliente a más de uno, la intervención en áreas de gestión de

personas, lejos de ser una aritmética de buenas intenciones, es un modo de pensar, de actuar, sea el "interventor" de adentro o de afuera, porque en ambos casos sólo está "de paso" (Altschul), en la problemática presentada, que tiene sus propios actores, su libreto y su escenificación.

Capacitación

Un buen ejemplo de gestión es el de los procesos de formación en las organizaciones, que son generalmente encarados por el sector correspondiente dentro del área denominada de Recursos Humanos, respondiendo a planes o a requerimientos específicos de parte de la "línea".

En los marcos de simplificación provistos por la visión de las personas como recursos, se trata de impartir conocimientos sobre algo, al menor costo posible, para que los "alumnos" lo aprendan y luego lo apliquen en sus puestos de trabajo. Al considerarse solamente la temática a enseñar, se formaliza el modelo de "aula", con la necesaria pasividad del "alumno", una mecánica didáctica hoy afirmada en prolijos "power points" y escasa interacción con los participantes. Inclusive es mucho más barato hacerlo con algún programa de "e-learning", que reduce notablemente los costos del proceso de enseñanza. No hay viajes, horas o jornadas de trabajo "perdidas", ni mayores exigencias de caros profesionales para dar las "clases". Al finalizar el "curso" se le debe tomar un examen al "alumno" y su "nota" constará en su legajo y evaluación de desempeño. Un tiempo después de terminado el curso, el jefe del "alumno" debe verificar que se haya operado una adecuada y completa transferencia al puesto de trabajo de lo visto en el aula.

Otra mirada posible sobre los procesos de formación en una organización, es la que por ejemplo, se implementó en una gran empresa nacional, con más de 4.000 colaboradores.

El pedido de la Dirección formulada al área de Capacitación y Desarrollo, a cargo de quien presenta este trabajo, era un "curso para supervisores" en relación a la temática precisamente de conducción de personas.

Luego de dialogar con Director y Gerentes para elucidar la demanda real, la propuesta que se presentó y fue implementada para alrededor de 120 supervisores, fue la de realizar encuentros sobre temáticas específicas con la metodología de grupos de discusión.

En cada reunión se presentaba un tema (liderazgo, conflictos, motivación, clima laboral, comunicaciones, relaciones laborales, capacitación, selección) con videos o películas con situaciones acerca del mismo, para luego intercambiar opiniones,

arribando a puntos de vista comunes sobre la cuestión. Más que de instructor, nuestro trabajo era de facilitador del proceso de construcción de visiones compartidas. (Blake).

En todo momento la preocupación era lograr que la realidad del puesto de trabajo estuviera presente, ya que generalmente se le da sólo importancia a la transferencia posterior, siendo que la verdadera problemática es la de tener en cuenta la organización real, con situaciones reales en el contexto del momento, y arribando por lo tanto a conclusiones válidas.

Cuando el tema lo ameritaba, se invitaba a realizar representaciones que agregaban sentimientos a las reflexiones, asumiendo voluntariamente diferentes roles según los requerimientos del "libreto".

Para lograr mayor efectividad en el trabajo, los grupos se conformaban con la mayor heterogeneidad posible agregando así diferentes visiones (Pichon Riviere) y pudiendo explicitar históricas diferencias entre supervisores operativos, administrativos o comerciales.

El "curso", como espacio de reflexión, en realidad era permanente y la duración de los módulos dependía de los casos que se presentaban y el tiempo de las discusiones posteriores, conformando verdaderas redes de aprendizaje (Gore). Obviamente no había ningún "examen" al finalizar, sino que se compartían verbalmente las conclusiones y por escrito cada participante podía expresar su opinión sobre la actividad realizada.

Las referencias institucionales eran permanentes, ya que la pertenencia de cada supervisor lo convertía en portavoz de modos de pensar y hacer las cosas, historias y anécdotas de épocas pasadas y/ o audaces propuestas de cambios.

Las frases típicas de los más antiguos tenían que ver por supuesto con la etapa fundacional y el recuerdo de "como se laboraba antes". La mítica figura del fundador también aparecía en relatos impregnados de lealtad y agradecimiento. Los operarios devenidos en supervisores sostenían un permanente choque interno de roles al resultarles sumamente difícil pasar de conducido a conductor, pero a su vez con conducción superior (el jefe o gerente).

Se barría así la línea divisoria entre lo que está "bien" y lo que está "mal", remitiéndose más bien a modelos adaptables a la realidad, como por ejemplo el de liderazgo situacional (Blanchard).

Se descartaba así la teoría de los "jefes autoritarios" vs. los jefes "democráticos", remitiendo una vez más al devenir real y no al teórico o deseado. El inevitable atravesamiento de diferentes instituciones en la organización en el momento de la capacitación enriquecía la estrecha mirada económica del recurso escaso, con la fuerza motivante del ser aprendiz.

Sustentabilidad humana en las organizaciones

La sustentabilidad de una organización, es decir su posibilidad de perdurar exitosamente a través del tiempo, se asienta en dos cuestiones centrales. Por un lado la sustentabilidad económica, que a su vez se puede dividir en diferentes variables de precios, costos, rentabilidad, capacidad financiera, inversiones, etc. Por otro lado la sustentabilidad humana, vale decir la permanencia con satisfacción, del conjunto de personas que, con diferentes roles y tareas, contribuyen al logro del objetivo de la organización.

La permanencia con satisfacción implica que la continuidad de una persona en la organización no debería ser porque teme quedarse sin empleo, sino el resultado de una decisión tomada libremente.

Satisfacción por encontrar una justa remuneración en un campo apropiado para el aprendizaje y crecimiento personal. Para el desempeño a conciencia de una tarea acorde con las capacidades percibidas por el propio colaborador, afirmando su propia autoestima y expectativas. Lo más común es que este esquema ideal difícilmente se configure sin obstáculos generados por cuestiones organizacionales que impactarán en cada persona de acuerdo a su propia historia y mundo interior.

La tensión entre sujeto y organización puede resolverse adecuadamente en la medida que se contemple el bienestar de las personas como un mandato ético basado en valores que consideren a los colaboradores, no como recursos, sino como seres.

Podríamos decir que el bienestar de las personas en las organizaciones es la base de la sustentabilidad humana y por lo tanto objetivo central no sólo del área respectiva, sino del conjunto de la organización.

La responsabilidad social corporativa, entendida como modelo de gestión centrado en las personas, y no como marketing filantrópico, puede ser una buena base conceptual para el desarrollo de un conjunto de medidas que concurren a estos objetivos, en sintonía con la acción pública en este mismo sentido.

Como modelo de gestión implica incorporar no sólo normas, sino fundamentalmente conductas, actitudes y modos de gestionar a las personas que integran la organización, y por eso su vigencia excede largamente las posibilidades de ser cubierta por un área que se autodenomine como de Recursos Humanos.

Gestión-intervención: Una experiencia práctica en educación superior desde el institucionalismo

Cristina Heuguerot

mheuguer@gmail.com

Departamento de Estudios en Docencia, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República de Uruguay (UDELAR)

Introducción

En esta comunicación se comparte el trabajo realizado en una institución universitaria privada del interior del Uruguay durante tres años. Se trata del desempeño de un cargo de relevancia que permite tomar decisiones académicas y desarrollar iniciativas en una facultad que forma Licenciados en Psicología. La institución tiene 15 años de vida ininterrumpida, es hoy una organización laica que posee una muy rica historia, con períodos de turbulencias y conflictos que, en definitiva, han actuado amalgamando la cultura y el sentido de pertenencia a la misma. Está ubicada a 150 km de Montevideo, sus estudiantes provienen de clase media y media bajaⁱ con trabajos zafrales o anuales y muchas veces con hijos a cargo. Si bien la UDELAR ofrece esta carrera, los estudiantes que concurren a esta institución privada, lo hacen por sus propias condiciones de existencia. El propósito de esta ponencia es analizar y criticar las formas actuales de "gestión" en educación, explicitar los fundamentos teóricos, epistemológicos y conceptuales que orientaron a la autora para definir una forma de gestión concebida como intervención; y debatir y reflexionar conjuntamente sobre las posibilidades y los límites de generar alternativas que permitan, desde los aportes que provienen del institucionalismo, encontrar caminos para incidir en las organizaciones-instituciones de vida (Enríquez, 2002) promoviendo la salud mental de los sujetos que por ellas transitan.

Implicancias, enfoques y desafíos

¿Cómo y por qué un profesional decide formar parte de una institución educativa? ¿Qué subyace en la postulación y en la aceptación del desempeño de un trabajo? Las respuestas a estas interrogantes que conectan con el análisis de la implicación (Lourau, 1975) se remontan a un "antes de la aceptación y el desempeño del cargo" explicando la posibilidad del encuentro entre un sujeto y una institución educativa; ambos portadores de una historia, intereses y necesidades, en un momento vital y vivencial particularⁱⁱ "La implicación puede ser previa a cualquier contacto" dice Baremblytt, (2007, p.145) por ello no es casual que la autora de este informe con formación en

psicosociología de las instituciones haya decidido aceptar y desempeñar el cargo al saber que era una institución que vivía conflictos importantes; era la oportunidad, el desafío de poder poner en tensión teorías y prácticas. La actividad desarrollada se basó en un enfoque psicosociológico, epistemología multirreferencial y compleja heredera al mismo tiempo del institucionalismo francés clásico (Lourau, Lappassade) y de algunas construcciones teóricas de la psicología social rioplatense (Pichon Rivière). Muy vinculada a la actual sociología clínica (Araújo, de Gaulejac, Enriquez) retoma algunos conceptos que provienen de distintas corrientes de la psicología institucional y grupalista. Tiene una visión crítica-constructiva-hermeneútica, interdisciplinaria y compleja de las instituciones. Su intención es comprender los procesos actuales de las grandes construcciones humanas que alojan a los sujetos y a los grupos, aquellas que les permiten construir sentidos subjetivos compartidos (González Rey, 2007) y que al mismo tiempo habilitan procesos de construcción de la subjetividad.

El desafío durante el desempeño del cargo fue analizar y reflexionar sobre las formas actuales dominantes en gestión educativa e imaginar, diseñar e implementar alternativas posibles en coincidencia con la visión psicosociológica señalada buscando superar los problemas de las formas habituales de gestión, promoviendo la autonomía y la salud mental de los sujetos involucrados. Es que, en el presente hipermoderno (de Gaulejac, 2011) caracterizado por el desfundamiento (Fernández, 1999) de las grandes instituciones -familia, estado, educación, entre otros - los sujetos cada vez más solos, tienen reales dificultades para encontrar puntos de apoyo sólidos, orientadores en la construcción de sus identidades y sus proyectos de vida. Es en ese contexto que, se considera que las instituciones educativas se vuelven estratégicas para la conformación de los sujetos que componen el tejido social, así como el mantenimiento de una sociedad cohesionada. Quien suscribe cree que una institución-organización de vida como es, por ejemplo, una institución universitaria debería siempre estar disponible para sostener y otorgar sentido a los sujetos que por ella transitan; ésta debería ser en definitiva, la función esencial de la misma si se considera educadora. Por estas y otras razones se decidió aceptar el trabajo de "gestión" académica pero ejercerlo y vivenciarlo como una forma de gestión-intervención.

Partes del informe

En función de lo anterior este informe se propone:

1. Presentar algunos enfoques críticos relacionados con las formas de gestión más difundidas en educación en los últimos años,
2. Explicitar los fundamentos teóricos que fundamentaron el accionar, objeto de esta

comunicación y al mismo tiempo, aportar elementos de debate para el diseño de formas de gestión alternativas.

3. Comunicar brevemente un proyecto a modo de ejemplo de las actividades desarrolladas.

1. El concepto de "gestión" es relativamente nuevo en educación. Por lo pronto, en Uruguay comenzó a utilizarse en educación con mucha fuerza sobre todo a través de las reformas educativas de la década de los 90. Engloba lo que hasta no hace mucho tiempo se denominaba como "administración y planificación", presentados muchas veces como aspectos separados. La gestión es una concepción nacida en el mundo empresarial, pero trasladada a otros ámbitos. Centrada en una preocupación por la "innovación", la eficacia, la eficiencia e incluso la calidad y la excelencia; denota en ellas, su pertenencia a organizaciones empresariales que responden a una lógica de mercado crecientemente competitivo y acelerado. En ese contexto la lucha por la supervivencia se percibe, en general, como una "realidad naturalizada". Casi un paradigma, el concepto de gestión fue introducido luego en el mundo educativo y aplicado también en otras instituciones organizaciones de vida, como en el Estado, por ejemplo. Si bien la educación se ha enriquecido siempre con ideas que provienen de otros ámbitos, los señalamientos que se podrían hacer a esta idea de gestión, provienen, no de su procedencia, sino de una aplicación acrítica, que no contempló las demandas sociales actuales, ni las particularidades que suelen caracterizar a las instituciones que forman sujetos.

No parece necesario tener que fundamentar demasiado para afirmar que el asunto de "gestionar" las instituciones educativas parece estar en el centro del interés de los educadores en el presente. En efecto, una rápida búsqueda en Internet, al intentar analizar el estado del arte de la temática, revela que hay una muy abundante y variada oferta de cursos –en Uruguay y en el exterior, presencial y on line, etc.- y que la bibliografía es superabundante, aunque repetitiva en sus conceptos centrales.ⁱⁱⁱ En ese sentido, el modelo casi clásico establece la necesidad de definir la misión, la visión y los valores compartidos de la institución; de realizar un análisis estratégico a partir de un diagnóstico situacional centrado en una matriz FODA (Fortalezas, oportunidades, debilidades y Amenazas). Otorga gran protagonismo al Director^{iv} como un líder- gerente ya que es el conductor del Proyecto de Centro (PEC) en detrimento de lo que ocurre en el aula que con el nuevo modelo de gestión parece haber perdido la importancia que tuvo en épocas anteriores. La centralidad de la gestión en el quehacer educativo se presenta con una regularidad y una repetición casi obsesivas; parece actuar desde un cierto pensamiento mágico que supone la creencia de la optimización de los resultados

educativos por medio de ciertos pasos y rituales racionalmente ordenados y previstos de antemano. Sin embargo, luego de varias décadas de aplicación en el ámbito educativo algunos investigadores de distintas procedencias y corrientes han ido tomando posturas muy críticas al modelo. A modo de ejemplo, Alejandra Birgin (2007) señala:

"...el término "gestión ha pasado a ser el caballito de batalla cada vez que se intenta describir lo que acontece en la vida de las instituciones. Si algo anda mal es un problema de gestión, si el personal no demuestra una buena performance habrá que revisar los estilos de gestión, si los chicos no aprenden en la escuela o si los conflictos escolares van en aumento, la gestión es ineficaz. La "gestión se instala revestida de moralidad, en tanto es portadora de las verdades, caminos y soluciones por los que debemos transitar si queremos ser reconocidos como hacedores de buenas instituciones " (p. 12)

Para la misma autora esta forma de concebir la gestión se apoya en tres soportes que son incorporados con sentido moral: "... el líder como sujeto de transformación, el exitoso como el ideal del sujeto y el imperio de la novedad..." (p. 13)

En relación con la innovación la autora reflexiona: "La educación no es más potente por su carácter innovador sino por **su capacidad de producir alguna diferencia en el sujeto y de poner a su disposición algo que le permita ser distinto de lo que es en algún aspecto.**"^v (p.13)

En otra línea de debate, incluso fundada en investigaciones realizadas en la década de los 90', Aubert y De Gaulejac fundamentaban ya sus críticas a lo que ellos denominan el "mundo managerial". Para hacerlo se basaban en los resultados de sus investigaciones sobre los efectos físicos y psíquicos de las nuevas formas de gestión y la búsqueda de la calidad total en altos dirigentes de grandes empresas multinacionales, es decir, en las organizaciones en que el modelo de gestión comenzó en primera instancia. Sus críticas y reflexiones fueron publicadas en español con el título de "El Coste de la excelencia" (1993). La publicación muestra la relación entre esas nuevas formas de gestión orientadas al logro de la excelencia, con cierto tipo de personalidad y con el desarrollo de patologías físicas y psíquicas de los sujetos investigados: ansiedad, estrés, síndrome de burn out, depresión e incluso, los autores sostienen, que sería la razón del alto índice de suicidios entre los gerentes de las grandes empresas en Francia en esa década. Sus estudios, continuados en años posteriores, muestran sus efectos en la sociedad y en el mundo del trabajo^{vi}

La gestión de la excelencia como un modelo a imitar y sus detractores son dos posturas (no necesariamente antitéticas) sobre las que no se pretende tomar partido en este trabajo. Se trata simplemente de mostrar que entre el paradigma de la gestión de

la calidad y sus críticos -postura que parece ir creciendo- hay mucho para reflexionar al intentar trabajar para hacer funcionar una institución educativa. Este asunto se vuelve esencial en aquellas relacionadas con el nivel superior, es decir con las que tienen la responsabilidad de la formación de los profesionales universitarios. Se podría agregar, que esa cuestión es aún más sensible en las instituciones educativas que forman sujetos para trabajar "sobre los otros" sujetos, (Dubet, 2006) como es el caso de la formación de grado de los psicólogos.

2. Los temas y problemas enunciados previamente han servido de alerta y de orientación inicial; mostraron la necesidad de buscar enfoques teóricos adecuados para diseñar la tarea de hacer funcionar una institución formativa^{vii} en la que lo humano y lo educativo coincidan desde un lugar privilegiado. En ese sentido, el dispositivo que se utilizó en el desempeño del trabajo fue el análisis sistemático de la implicación; una permanente reflexión sobre la práctica y un registro escrito. En éste último se incluyeron pensamientos y sugerencias propias y de "los otros", sentimientos, afectos, recuerdos, los que facilitan luego, el análisis de lo realizado en perspectiva crítica, sincrónica y diacrónica. De este modo, se puede afirmar que cada acción y cada decisión han sido deliberadas, con el fin de conseguir ciertos fines institucionales.

La institución presenta dos características que sirvieron de puntos de partida para el trabajo: a- Se trata de un establecimiento de tamaño reducido lo que facilita el conocimiento de sus integrantes (docentes, funcionarios, estudiantes) como sujetos únicos. b- Existe un cierto sentido de pertenencia, una identidad compartida, de modo que el "nosotros" surge naturalmente en los diálogos cotidianos.

Estos aspectos indicaron la conveniencia diseñar acciones que permitieran en primera instancia, acercarse para conocer a los sujetos de la institución con mayor profundidad. Asimismo, intentar potenciar formas vinculares intrainstitucionales más adecuadas para la formación de sujetos profesionales que se desempeñarán o se desempeñan en salud mental. Los vínculos propuestos anudan planteos teóricos diversos que interpelan sobre el sentido de la educación y la formación, y el verdadero papel de una institución educadora. En este sentido, se adhirió a ciertos planteos de Andrea Díaz (2010) que recuerda la importancia del "conocimiento de sí" y la "parresía"; ambos conceptos que provienen de la filosofía griega recuperan un sentido olvidado de la educación. La práctica de la parresía (decir todo), el intento deliberado de establecer vínculos francos con los otros que, según la autora citada, podría ser fundamento del tratamiento analítico, es portadora de salud para el sujeto y los otros. Es una práctica y una actitud imprescindible en la formación de futuros psicólogos, por ende vital en una institución

formadora de profesionales de salud mental. Del mismo modo, el conocimiento de sí - como "inquietud de sí" y "cuidado de sí" - ^{viii} parecen ser otras dimensiones formadoras indispensables ya que, en consonancia con los principios de la educación griega, nadie puede pretender formar o educar a otros sino es capaz de educarse y cuidarse a sí mismo. Otros principios de las acciones emprendidas para organizar el funcionamiento de la institución provienen de la teoría del reconocimiento de Axel Honneth de la Escuela de Franckfort. A pesar de la distancia temporal, parece tener profundos lazos con las ideas precedentes. El trabajo de los psicólogos, como afirma Dubet (2006) es un trabajo que se realiza siempre con otros seres humanos, centrado en la promoción de la salud mental, por ello es impensable e incluso contradictorio abordar su formación desde una institución cosificadora o reificadora. Ni los estudiantes ni los profesores, ni los funcionarios, ni los sujetos que son parte de las prácticas y de los servicios, pueden ser números. Deberían desarrollarse vínculos con ellos y entre ellos en los que cada uno perciba que es reconocido en su singularidad y así atendido y comprendido. La atención de la necesidad de reconocimiento (Honneth, 2007) que mueve a los seres humanos, es también portadora de salud mental. Esa vivencia de ser un sujeto reconocido por sus pares, sus profesores, sus autoridades; esa práctica de que el trabajo sea reconocido por las jerarquías, no sólo es un aprendizaje traspoleable luego al futuro desempeño laboral, es una forma de relacionamiento institución funcionarios y una forma coherente de visualizar la tarea de hacer funcionar un establecimiento formativo y educador. Sin duda, estos planteos develan también, nexos con aspectos éticos de la profesión psicológica al tiempo que denuncian el alcance y los efectos del poder porque parafraseando a de Gaulejac, (2005) en última instancia siempre la "gestión" es un sistema de organización del poder, que se expresa en forma de prácticas, discursos y técnicas. En definitiva son estos ejes los que han sido centrales a la hora de dirigir una actividad académica que lejos de apoyarse en la racionalidad instrumental, fundamento de las formas gestionarias más exitosas en las empresas de producción, ha elegido apoyarse en la reflexión permanente sobre las prácticas como fundamento de la acción y en una mirada compleja del acontecer institucional capaz de abordar los problemas humanos que se presentan habitualmente en el ámbito del estudio y del trabajo.

3- A los efectos de esta comunicación se hará referencia a un proyecto dirigido a los estudiantes: proyecto de recuperación de cursos (RC) realizado durante el año 2011. Ya se señaló que al contar con un número razonable de estudiantes puede ofrecer una enseñanza personalizada y atender necesidades diversas. Sin embargo, como ocurre en toda institución universitaria la diversidad en el rendimiento estudiantil se despliega en

toda su magnitud: algunos estudiantes presentan altos índices de aprobación y otros presentan dificultades manifiestas al afrontar ciertas asignaturas. En particular, se observó que había estudiantes que por diferentes motivos encontraban reales dificultades, en forma reiterada, para aprobar algunos cursos, lo que era un real obstáculo en la continuidad de los estudios. El RC intenta buscar estrategias adecuadas a cada situación específica, para conseguir que esos estudiantes – en principio los que presentan mayores dificultades logren sortear lo que, a veces, (en cierto momento de la carrera o en cierto momento del ciclo vital) parecen ser impedimentos insalvables que suelen llevar al abandono de los estudios y a vivenciar ese hecho como un fracaso personal; constituyéndose en un problema que la institución consideró que era preciso atender al proponerse mejorar la calidad educativa. Importa destacar que la solución al problema planteado se buscó a través de la atención personalizada y acompañada del aprendizaje. Se partió de una concepción de calidad educativa que reúne dos grandes conceptualizaciones no divergentes:

a-Una visión más clásica, centrada en una preocupación constante por la solvencia académica del futuro profesional universitario durante su formación de grado.

b-Otra conceptualización de calidad en la educación, más reciente, que sostiene que una institución educativa siempre debe apuntar a lograr que el número más alto de sus estudiantes –o la totalidad de ellos- logren aprender, buscando distintos dispositivos, mecanismos y estrategias que faciliten los procesos de aprendizaje. Para ello, se apeló a los recursos que la propia institución poseía ofreciendo a los estudiantes que presentaban problemas reiterados, (Estudiante en RC) un seguimiento y apoyo que en cada caso pretende ser acorde a la especificidad de su caso particular. Este proyecto partió de la posibilidad de educabilidad, entendida como el resultado de situaciones educativas concretas e inmersa en la singularidad de los sujetos implicados, y se sustentó teóricamente, entre otros, en nuevos análisis sobre los aportes vigotskianos y piagetianos desarrollados por el equipo de psicología educacional de la UBA en una forma que ha sido designada como un nuevo Programa constructivista crítico (Castorina, 2007). Dado que se detectaron varias situaciones de pérdidas reiteradas de cursos en el área de Psicodiagnóstico se consideró adecuado establecer un sistema de Tutorías entre Pares con apoyo docente. Se consideró que el apoyo voluntario de los compañeros de cursos superiores (tutor estudiantil) además de dinamizar las relaciones entre distintas cohortes, era un valor que agrega un plus en el proceso de cualquier formación profesional. En ese sentido se ofreció a quienes actuaran como tutores un apoyo y monitoreo permanente y la certificación de su actuación como tutor. La finalidad central del proyecto es revertir las situaciones de reprobación, por lo que se analizó cada caso

Tercera Jornada de Psicología Institucional

“Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas”

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

en particular buscando distintos mecanismos y estrategias para lograr la aprobación del curso. En todo momento se contó con el seguimiento muy cercano de un docente (tutor docente) designado por la facultad para asesorar y orientar a todos los estudiantes involucrados (estudiante en RC y tutor estudiantil) en esa área determinada. Es cometido también del tutor docente articular sus acciones con el docente regular del curso, con quien intercambia información pertinente relacionada con la marcha de cada estudiante en Programa RC. En ese caso, la finalidad del proyecto será la de apuntar a una mayor comprensión de los procesos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de cada uno de los estudiantes en el Programa RC y retroalimentar y apoyar el proceso de formación docente permanente.

Así, se prevé el crecimiento personal y profesional de todos los actores y de la misma institución en un mayor conocimiento de sus propios integrantes, en coherencia con la forma de visualizar la institución formadora y educadora.

Referencias bibliográficas

- ARAÚJO, A. (Comp.) (2011) *Sociología Clínica una epistemología para la acción*. Montevideo: Psicolibros
- AUBERT, N. y DE GAULEJAC, V. (1993). *El coste de la excelencia ¿Del caos a la lógica o de la lógica al caos?* Barcelona: Paidós.
- BAREMBLITT, G. (2005) *Compendio de análisis institucional*. 1º ed. Buenos Aires: Asoc. Madres de Plaza de Mayo.
- CASTORIADIS, C. (1983). *La Institución imaginaria de la Sociedad. Marxismo y Teoría revolucionaria*. 2.T. Barcelona : Tusquets.
- CASTORINA, J.A. et al. AISENSON, D.(Comps) (2007) *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones prácticas en psicología educativa*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- DE GAULEJAC, V. (2007) *La société malade de la gestion. Ideologie gestionnaire, pouvoir managerial et harcèlement social*. París: Éditions du Seuil.
- DE GAULEJAC, V. (2010) *Travail: les raisons de la colère*. Paris: Éditions du Seuil.
- DÍAZ, A. y PUCHET, E. (Comp.) (2010) *Inquietud de sí y educación. Hacia un replanteo de la filosofía de la Educación. (I)* Montevideo: Magro.
- DUBET, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- DUSCHATZKY, S. y BIRGIN, A (Comp) (2001) *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires. Manantial.
- ENRIQUEZ, E. (2002). *La Institución y las organizaciones en la educación y la formación*, Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- FERNÁNDEZ, A.M. (comp) (1999). *Instituciones Estalladas*. Buenos Aires: Eudeba.
- GONZÁLEZ REY, F. L. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. México: Mc. Graw-Hill Interamericana.
- HONNETH, A. (2007). *Reificación. Un estudio en la teoría del Reconocimiento*. Buenos Aires: Katz LOURAU, R. (1975). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.

Tercera Jornada de Psicología Institucional

“Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas”

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

Notas

ⁱ Los datos provienen de un instrumento utilizado por la autora para conocer el perfil socio-económico de los estudiantes, que es citado en el Informe.

ⁱⁱ No se pretende ahondar en un tema muy complejo que excede ampliamente el espacio previsto del Informe, pero sí presentar el interés racional explícito que fundamentó la decisión de incorporarse a la institución.

ⁱⁱⁱ Al respecto ver, a modo de ejemplo GALEANO RAMIREZ, A.(1999) *Manual de capacitación para Directivos de Centros de Formación*. Montevideo: CINTERFOR.

^{iv} Puede ser Director o Decano, depende del sistema y nivel educativo en cuestión.

^v Subrayado nuestro.

^{vi} Ver bibliografía citada.

^{vii} Deliberadamente se intenta no utilizar el término “gestión” por sus connotaciones ya clásicas.

^{viii} Ver Díaz, Andrea.

Historia de un proceso

Marta Koltan y Hernán Medici

mkoltan@psi.uba.ar y medici_hernan@yahoo.com.ar

El presente escrito, tiene la idea de relatar algunas reflexiones que nos resultan interesantes compartir acerca de nuestro quehacer en psicología institucional. Para ello tomamos como material de análisis una consulta llevada a cabo desde la consultoría de la cátedra I de Psicología Institucional, en un Hogar que aloja a personas en situación de calle, actualmente llamado Centro de Integración. Nos preguntarnos sobre el lugar que ocupamos, en tanto psicólogos, en la comunidad. ¿Somos un servicio para la comunidad? ¿Estamos al servicio de...? ¿Para que nos convocan a nosotros? En la historia de este proceso fuimos construyendo "un trabajar con", un trabajo de acompañamiento en la construcción de este nuevo Hogar. Nos preguntamos también, qué lugar ocupamos en esta institución, y qué esperan y qué es lo que creen que podemos aportar.

Para ello planteamos diferentes momentos en la historia de este proceso, en los cuáles el trabajo de la consulta, posibilitó la transformación de algunas significaciones dando lugar a modificaciones de ciertas prácticas, tanto en el Hogar, como en el propio equipo consultor. Los momentos que decidimos considerar son los siguientes:

Un primer momento que podemos titularlo el *llamado a la consulta*, un segundo momento, que se dio a partir de los primeros encuentros, y que puede ser nombrado como el momento de *significar el pedido*, y un tercer momento que lo llamaremos *construyendo un nuevo Hogar*. Cabe aclarar que estos momentos nos sirvieron a nosotros como equipo consultor como un modo de ilustrar y nombrar algo de lo que fue sucediendo en el proceso del trabajo con ellos. Lejos de pensarse como tiempos cronológicos, fueron pensados como momentos significativos por los que atravesamos en la consulta.

Del llamado por una consulta, a significar el pedido

En agosto de 2011 un psicólogo que trabajaba en un Hogar que aloja a personas en situación de calle, llama a la consultoría expresando el pedido del Hogar, como institución, que necesita organizarse, dado que hacía poco tiempo que un nuevo director con su proyecto se había hecho cargo del Hogar. Agrega que necesitan ordenar los roles y las funciones de los que trabajan allí, y también expresa que no

todos estaban de acuerdo en realizar la consulta, entre ellos el nuevo director. En ese marco se acordó un encuentro con el colectivo de quienes trabajaban en esos momentos en el Hogar.

Esta "necesidad de organizarse" contenía en sí misma, la dimensión política que denotaba los diferentes orígenes (o diferentes instituciones) de las personas que se encontraban allí en búsqueda de organizarse. Por un lado, representantes de la institución que había sido: Un Hogar para gente de la calle gerenciado y administrado por un servicio parroquial. Por otro lado profesionales invitados y convocados por el nuevo proyecto (una organización autogestiva llevada a cabo por gente en situación de calle, donde uno de ellos era el nuevo director del Hogar), ex residentes del hogar, voluntarios, y gente que había estado en situación de calle.

En este contexto el pedido resultaba genuino, cada uno contaba su parecer, y en los diferentes orígenes se hacía presente un conjunto de personas con buenas intenciones más que un grupo de trabajo. Allí la pregunta a trabajar en el equipo consultor fue: ¿Qué quiere decir necesidad de organizarse?, y ¿por qué a nosotros se dirigía ese pedido? Esto desprendía un tercer interrogante que era qué lugar ocuparíamos nosotros como representantes de la facultad de psicología llevando adelante esta consulta.

A partir de los primeros encuentros, se hicieron evidente diferentes lógicas que se ponían en práctica en el Hogar. Comenzaron a escucharse los modos peculiares en que los miembros se planteaban cómo llevar adelante los objetivos propuestos en la constitución de esta institución. Las ideas que daban respuesta a ese pedido, iban definiendo y deslizando las diferentes lógicas en juego. Aquellos profesionales que provenían del servicio parroquial conservaban un modo de hacer y pensar, más normativo y asistencialista (El lema del servicio parroquial era "*Una respuesta cristiana a la problemática del deambulante*"). Este hacer resultaba una solución para el problema de la "necesidad de organizarse". Poner (o im-poner, según la lógica desde donde se lo mirara) reglas de convivencia más claras, y en caso de incumplimiento, la expulsión del residente. Esta solución se presentaba en tensión con la idea del nuevo proyecto, en la que esto significaba un método coercitivo que funcionaba bajo la amenaza de la calle para aquellas personas que no acataban la norma, y en definitiva, esta solución era vivida como un ataque a la libertad y una forma de exclusión.

Por otra parte, para los profesionales invitados a colaborar con el nuevo proyecto, "la necesidad de organizarse" se relacionaba con cierta incomodidad al no saber con claridad qué tarea realizar, o desde donde colaborar en el nuevo proyecto.

"Yo vengo y colaboro con lo que creo que hace falta", "vengo y ayudo pero no sé si es lo que se necesita". O sea, cada uno definía su hacer acorde a su saber, a su parecer, intentando sustentarse en sus conocimientos disciplinarios más que en un pensar colectivo de adecuación de teorías y métodos.

A partir de esto también se planteaban diferentes expectativas referidas a nuestro quehacer y de nuestro lugar en el Hogar desde la consulta.

Por un lado los que venían de la institución anterior, nos pedían, que nosotros, con nuestro saber científico, le digamos a los usuarios –los que venían de la calle-, la importancia del orden y la instauración de reglas. ¿instrumentadores de un gerenciamiento?

Por otro lado, los profesionales que estaban ya colaborando con el nuevo proyecto, nos pedían que les indiquemos qué era lo que ellos tenían que hacer para poder organizar sus tareas y funciones ¿nos ubicaban en un lugar de supervisión?

De este modo pudimos ver el interjuego de los imaginarios respecto del lugar que íbamos ocupando. Para los profesionales que provenían del servicio parroquial ocupábamos un lugar de jueces o mediadores. Para los profesionales que colaboraban con el nuevo proyecto, ocupábamos el lugar de asesores. Para la gente que había estado en situación de calle, ocupábamos el lugar de aquellos que no sabían mucho de la problemática de la calle.

Construyendo un nuevo Hogar

Nuestro trabajo en ese entonces fue que ellos pudieran poner en palabras los ideales del nuevo proyecto. En este periodo, comenzaron a replantearse el quehacer de todos y cada uno de ellos en la institución. Lo que derivó de esto fue, para algunos, la clarificación de su tarea en el Hogar, y para otros, definir su alejamiento de la participación en el mismo. También nuestro lugar para ellos pasó a ser otro; ya no éramos más vistos como asesores o como aquellos que poco saben de la problemática de la calle. Dejamos de ser un saber disciplinar. Según el propio director - que se mostraba con cierta resistencia a la consulta en un principio - ahora éramos valorados como aquellos que les permitíamos tener un espacio en el cual pudieran pensar juntos, el proceso de clarificar los ideales del nuevo proyecto, y trabajar las dificultades para llevarlo a cabo.

Simultáneamente, fuimos observando no solo de parte de ellos la clarificación de las reglas de convivencia, sino que comenzaron a aparecer carteles que especificaban las mismas. Horarios de entrada, salida, y almuerzo por ejemplo. A su vez también en este período, se empieza a discutir en las reuniones temáticas

referidas al quehacer y las actividades de aquellos que residían en el hogar; como por ejemplo, la conformación de talleres y tareas dentro del lugar, como así también propuestas para los usuarios de trabajos temporarios fuera del mismo. Conjuntamente con esto, comenzó a replantearse el tiempo de permanencia de los que viven allí. En este sentido pensamos en la significación que toma para el Hogar pasar a llamarse "Centro de Integración".

A su vez, empiezan a surgir otras temáticas de preocupación: Las adicciones, y cómo responder a esta problemática en la convivencia en el Hogar o la discusión en el nuevo equipo que se va conformando, temas relacionados con la permanencia en el hogar de usuarios con enfermedades crónicas invalidantes.

En referencia a las reuniones con nosotros, observábamos que en los distintos encuentros se sumaba algún miembro nuevo, otros dejaban de concurrir, otros olvidaban la fecha acordada, altibajos referidos a quienes concurrían y al número de miembros presentes en las reuniones. Esto fue interpretado por algunos, como un desinterés para concurrir al espacio de reflexión, y consecuentemente su propuesta fue la de interrumpir la consulta. Esto fue comprendido por nosotros y trabajado con ellos, como expresión propia del proceso que estaban atravesando. Difícilmente podrían "todos" concurrir a "todos" los encuentros, cuando los altibajos de abandonos y ausentismo eran parte de la cotidianidad institucional.

Es entonces nuestra propia continuidad y la expresión de esto, lo que posibilitó que a ellos se les clarificara nuestro lugar de acompañamiento en ese proceso que estaban atravesando. A su vez, el peso de sostener una reunión de pocos participantes significaba, para quienes concurrían, un importante compromiso frente a sus compañeros y una vivencia de ser mirado con detalle en su propio quehacer. Esto fue contrariamente sentido como alivio cuando pudieron comprender que dichas vivencias correspondían más al quehacer solitario y a la responsabilidad cuando quedaban a cargo en la institución, que a lo que sucedía al interior de nuestros encuentros. Esto marcó un recontrato de continuidad del espacio de reflexión que se sostiene con el movimiento de la institución: se incorporan nuevos integrantes que van ofertando otros aportes a la institución y los encuentros no se suspenden y se llevan a cabo con los integrantes que ese día están presentes. Nos preguntamos si sostener esta modalidad los irá llevando por el camino de construir un equipo de trabajo y si podremos llegar a que puedan sentir, que el que concurre representa a un colectivo con quien compartir aquello que vamos reflexionando juntos.

Con el tiempo, se fueron "ordenando" también de forma consecuente, no solo las tareas y funciones que en un principio resultaba dificultoso definir. Era observable

un desorden que en el fondo contenía la lógica propia de quienes viven en la calle, y esto se manifestaba no solo en las actividades. Al orden en el tiempo (el de los horarios), se le fue sumando el orden en el espacio. Al comenzar, la falta de elementos de primera necesidad les hacía recibir donaciones sin importar mucho lo que a ellos realmente les resultaba de utilidad. Acumular lo que sea y como sea, como expresión de otras carencias para los habitantes del lugar, no les permitía revisar y pensar lo que precisaban. En la actualidad, uno de los temas que se planteó el equipo es ver qué de todos esos objetos que habían acumulado, podrían ser útiles y cuáles y cómo desprenderse de otros.

Es sumamente importante además dar cuenta que finalmente, hace muy poco tiempo, se ha concretado la institucionalización de este "Centro de integración" como un referente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que recibe una subvención mensual y que cuenta con autonomía para la definición de sus estrategias a seguir. Esto los encuentra hoy en una nueva etapa de especificar los requerimientos profesionales necesitados y el pago por trabajos que conlleva la clarificación de objetivos y su cumplimiento.

A su vez, pensamos en este proceso que va sucediendo en encuentros de una vez por mes, y nos surgen diversos interrogantes en relación a cómo vamos comprendiendo la lógica de quienes pasan de vivir en situación de calle, a una institucionalización que les requiere deseos de transitar por allí por un tiempo, que les posibilite encontrar modos dignos de autoabastecerse y compartir con otros. En este sentido nos interrogamos cómo acompañamos el proceso de una institución que intenta acercarse a modalidades de funcionamiento instituidos que distan del día a día característico de la calle. En esta línea, los profesionales que trabajan en la institución, han comenzado a interrogarse acerca de su propia práctica, acerca de la revisión de sus modalidades de quehacer aprendido y les representa un desafío la búsqueda de otros modos de inserción y trabajo acorde a los requerimientos del nuevo proyecto.

En cuanto a nosotros, nos ha significado desde el comienzo de la consulta un continuo repensar referido al por qué nos convoca acompañarlos con tanto interés. Nuestro análisis de la propia implicación nos lleva por el camino de una respuesta que está muy ligada al compromiso con la tarea que llevan a cabo y entender que acordamos con la concepción de sujeto de derecho con condiciones de vivienda y trabajo dignos. Esto nos lleva a una revisión continua de trabajar los observables de cada encuentro, al desafío de la comprensión de las lógicas propias de una institución que busca institucionalizarse y a su vez se resiste a ello, y comprender las vicisitudes

Tercera Jornada de Psicología Institucional

“Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas”

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

en la conformación de un equipo de trabajo que requiere estar disponible para acompañar la construcción de modalidades diferentes de convivencia colectiva.

Referencias bibliográficas

Edgar Morín: “Introducción al pensamiento complejo”, 1997. Ed. Gedisa, Barcelona.

Ota de Leonardis, Diana Mauri, Franco Rotelli: “La Empresa Social”, 1995 Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.

Franco Rotelli: “Empresas Sociales en Italia”, Balances y perspectivas. Foro Intermunicipal Buenos Aires Sin Fronteras, 27-29 de abril de 1998.

Franco Basaglia, M. Langer, Carú: Razón, locura y sociedad, Edit Siglo XXI - Franco Basaglia: “La institución negada”, Barral Editores, 1972

Una experiencia de formación en Psicología Institucional

Marta Koltan, María Estefanía Cossi, Tamara Giudici, Laura Hernández Hermida, Marilín Pancani y Luisina Varona

mpancani@hotmail.com

Introducción

El presente escrito aborda el trabajo realizado por el equipo docente de la Práctica Profesional "La Práctica Profesional del Psicólogo Institucional" de la Carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Tomaremos el entrecruzamiento del dispositivo de intervención en las instituciones con el dispositivo pedagógico, pensando los espacios y nuestro posicionamiento con la idea de compartir algunos interrogantes que nos surgen del análisis de nuestra práctica docente en el encuentro con los alumnos y las instituciones de la práctica.

Los ejes fundamentales del trabajo apuntan a:

El entrecruzamiento Dispositivo Pedagógico/ Dispositivo de Intervención

Pensamos lo pedagógico como expresión de modalidades y espacios para acompañar a los alumnos en su práctica profesional y en la formación como futuros psicólogos que nos convoca, a su vez, a repensarnos nosotros docentes en nuestra propia práctica profesional, con nuestras concepciones teóricas-técnicas y las definiciones ético-políticas de las decisiones que llevamos a cabo. En este sentido, partimos de la idea de formación simultánea de docentes y estudiantes.

Atravesamiento entre la institución de la práctica y la institución en la que se interviene.

Intentamos comprender en las instituciones la lógica de cómo y por qué hacen lo que hacen y nuestro posicionamiento ante ello. Este entrecruzamiento nos convoca a pensar la complejidad en sentido amplio, por ejemplo en la discusión de los observables de la convivencia de "nuevos y viejos paradigmas" que muchas veces están referidos a las diferencias generacionales lo que conlleva a situaciones de conflicto entre los miembros de las instituciones.

Desglosando problemáticas de nuestra cotidianeidad en la Práctica Profesional

"Los alumnos de hoy no son iguales a los de antes"

Tomando irónicamente la frase: "los alumnos de hoy no son iguales a los de

antes", expresión referida a la añoranza por los alumnos de tiempos pasados, nosotros lo tomamos con la certeza que no solo son diferentes a los alumnos que fuimos nosotros sino que nos convoca a pensar la formación actual en relación a esto.

Observamos como características actuales destacadas:

- Acceso de todos a mucha información, pero al mismo tiempo poca lectura atenta.
- Expectativas de respuesta inmediata.
- Incidencia importante de los personajes heroicos de ficción en donde la característica principal refiere a poder decir algo que produzca un efecto adecuado o "mágico" y que eso "es" la intervención.
- Una habilitación que se dan los propios alumnos desde "el todo vale" sin poder dar cuenta de la argumentación de aquello que proponen, contextualizado en un momento donde prevalece la inmediatez.
- Adhesión a modas paradigmáticas en auge que se banalizan, lo cual conlleva una distancia entre los paradigmas en boga y la posibilidad de comprender esto en la práctica. Como respuesta los alumnos pasan desde sustentar discursos teóricos que suponen valiosos porque confrontan las teorías instituidas, a vivencias de frustración y enojo cuando ven muy distante la posibilidad de visualizarlo en su propia práctica.

Desde la Práctica Profesional, buscamos conmovir este posicionamiento. Esto implica un desafío para nosotros como docentes, ya que no se busca sancionar -en tanto lo entendemos como características propias de la época- sino acompañar a que puedan pensar por qué dicen lo que dicen y cómo lo fundamentan.

Nuestras preguntas en un inicio generan incomodidad, sensación de que interrogar es desautorizar lo que piensan, como si lo hiciéramos desde una posición autoritaria y desvalorizante, y que este tipo de prácticas demorarían inútilmente la acción, como si no fueran parte de la misma, como si complejizar y elaborar estrategias no fueran cuestiones del hacer sino redundancia puramente tecnicista.

El proceso de aprendizaje pasa por momentos de desilusión, sensación de vacío conceptual, sintiendo que no cuentan con herramientas suficientes para encarar el futuro trabajo profesional. A su vez, nosotros como docentes pasamos también por momentos que nos sorprenden y nos vemos en el desafío de tomar alguna decisión que debemos revisar y volver a considerar.

En la insistencia por poner de manifiesto y elaborar colectivamente las situaciones que se nos presentan, vamos encontrando más que respuestas, preguntas que nos orientan y nos acercan, nuevos interrogantes que nos permiten sostener la reflexión y el quehacer en la práctica y con las instituciones.

Por otra parte, los alumnos van descubriendo en el hacer mismo de qué se trata la propuesta teórico-metodológica que sostenemos. Como una vivencia de lo que puede ser la práctica profesional "real" y por eso el eje es la práctica, el hacer poniendo en juego las herramientas de las que se han apropiado a lo largo de la carrera en distintas materias, descubriendo cómo implementarlas en su quehacer y apropiándose de nuevas herramientas, creadas y recreadas en la experiencia misma.

Docentes: aprender enseñando

La mirada crítica de los alumnos respecto de la institución del aprendizaje, de los saberes teórico-conceptuales, de los instituidos docente-alumno, de la autoridad, de la autonomía, del "autorizarse", cuestionan nuestros propios instituidos y los paradigmas desde los que nos movemos así como abren interrogantes de ética profesional, conduciendo al análisis de nuestra implicación y a revisar las perspectivas y modelos de intervención que vamos naturalizando. Nos interrogamos como Práctica Profesional cómo acompañarlos en este proceso, cuál es nuestro posicionamiento como docentes, cómo nos atraviesa a nosotros mismos el cuestionamiento de los lugares docente-alumno, estudiante-profesional, tutor docente-practicante tutelado, y por eso incluimos en el análisis de la implicación estas dimensiones. Estas reflexiones pasan a convertirse en el "meollo" de nuestro trabajo con los alumnos.

Es interesante pensar la tensión observable entre distintos modelos profesionales y entre generaciones: el modelo del psicólogo como profesional que hoy está tan popularizado y hasta desprestigiado, de cierto facilismo donde todos opinan, dan consejos (los medios masivos de comunicación mediante). Entendemos que esto introduce una confusión entre la *información* y la complejidad de lo que nosotros entendemos por *formación*.

El espacio semanal de Reunión de Cátedra articula la mirada sobre nuestro trabajo en las instituciones y con los alumnos. Se trata de un lugar de acompañamiento y revisión de nuestro accionar, considerando que la formación profesional y la formación en la docencia no es un punto de llegada sino que se va produciendo en el hacer mismo de la Práctica y requiere de momentos para conceptualizar y analizar críticamente cómo pensamos y cómo hacemos lo que hacemos.

Espacios, instrumentos, herramientas

Contamos con un Espacio de Tutoría, un Espacio de Articulación Teórico-Práctico (que lo llamamos Espacio de Supervisión) y las Reuniones de Cátedra semanales. A su vez, implementamos ciertos instrumentos tales como crónicas y reflexiones escritas y

compartidas entre estudiantes, docentes y coordinadora docente. La articulación de estos espacios e instrumentos producen un diálogo constante entre distintos agentes de la Práctica, que conllevan el análisis de las prácticas docentes y de las prácticas profesionales de los psicólogos en el trabajo con las instituciones.

Los instrumentos de evaluación utilizados se toman como una instancia más de aprendizaje. El trabajo individual, equivalente al primer parcial, apunta a la práctica de la escritura, cercana al formato profesional de escribir un artículo para una jornada tomando como eje del trabajo un recorte que eligen de la práctica que vienen llevando a cabo con sustento teórico y no al revés (tomar lo teórico y ejemplificarlo con la práctica). El eje es la práctica y es un aprendizaje en sí mismo, la idea es no generalizar y no connotar con interpretaciones forzadas.

El trabajo grupal permite una síntesis de la totalidad de la experiencia en cada cuatrimestre desde la producción de datos hasta el análisis de los mismos en su articulación y complejidad.

Utilizamos las reflexiones como una técnica metodológica para trabajar todas estas cuestiones. Las mismas no llevan nota, aunque son obligatorias en su ejecución como un modelo de pensar y pensarse (camino al análisis de la implicación). Nuestras respuestas requieren ser trabajadas justamente como reflexión conjunta y no como corrección. Esto conlleva saber que "somos los docentes" y que nuestro posicionamiento en la Práctica es sostenernos desde ese lugar para todas y cada una de las acciones que llevamos en conjunto. En este sentido, encontrarnos por fuera de las paredes de la Facultad, compartiendo el qué hacemos requiere sostener muy claramente nuestra posición docente, sin que eso signifique dejar de interrogarla.

El trabajo con las instituciones

Trabajamos mayormente con instituciones del campo educativo y de la salud que pertenecen al ámbito público. En general se trata de experiencias que llevan varios cuatrimestres de duración porque intentamos crear y sostener proyectos con las instituciones a mediano o largo plazo.

Programamos junto a los miembros de las instituciones actividades, tareas puntuales y dispositivos de trabajo que permitan a nuestros estudiantes conocer y poner en práctica herramientas teóricas propias de la psicología en general y la psicología institucional en particular. Resulta fundamental que al mismo tiempo estas actividades sean un aporte para la institución y que apunten a sus propios intereses, pedidos, consultas.

El objetivo de máxima es que nuestras acciones, por diversas que sean, se dirijan

a producir efectos de intervención institucional: desnaturalización de instituidos, visibilización de imaginarios sociales o colectivos, historización y análisis de las prácticas. Consideramos que nuestra sola presencia tiene efecto de intervención: nos observan, nos esperan, intentan mostrar los aspectos que consideran valiosos y ocultar aquellos que parecieran menos lucidos, se visibilizan modos de pensar y hacer las cosas. Apuntamos a un abordaje de la complejidad de las problemáticas actuales y al análisis del posicionamiento de los propios agentes e integrantes de las instituciones frente a éstas.

Nos proponemos generar un proceso con continuidad, intentando evitar un efecto de artificialidad en la práctica de los alumnos y en la vivencia de los actores institucionales. De este modo, cada cuatrimestre se retoma desde lo que viene siendo y la figura del docente-tutor es la que sostiene esa transición. Invitamos a los estudiantes (que varían de cuatrimestre en cuatrimestre) a insertarse en un proceso ya comenzado. Para lo cual consideramos necesario que se interioricen acerca de cómo se fue desarrollando el trabajo con cada institución. Las primeras semanas de clase están destinadas a este fin.

Este trabajo sienta sus bases en el conocimiento y la comprensión de los cambios en las definiciones políticas y de gestión en relación a la pertenencia, nombramientos, proyectos, programas, legislación, etcétera, tanto en el campo educativo como en el campo de la salud y particularmente de la salud mental. El análisis de estos atravesamientos redunda en el análisis de nuestro propio posicionamiento frente a ellos.

La aparición de "nuevos" paradigmas incorpora a las variables del análisis la tarea de comprenderlos y discutir sus fundamentos.

Las situaciones que nos convocan hoy en la vida institucional van desde la violencia institucional, la integración social, la diversidad cultural y el fenómeno de la inmigración, el vínculo y convivencia entre diferentes sectores socio-económicos-culturales en un contexto de exclusión, pasando por la caída de los instituidos referidos a la relación docente-alumno, profesional-paciente y las variaciones en las concepciones de educación, salud, enfermedad, trabajo, entre otras. Todo esto a la luz del análisis histórico de los imaginarios sociales y la trama simbólica que se va constituyendo en una época de transformaciones aceleradas.

En el terreno de las instituciones nos encontramos con diversas vivencias de impotencia y expresiones desde el lugar de la queja. Apuntamos a un corrimiento de esos posicionamientos desde los que se sigue esperando aquello "perdido", por ejemplo: "la escuela que fue o el alumno que era". Los (y nos) convocamos a revisar idealizaciones, comprender las lógicas actuales y operar sobre lo que es hoy, trabajando

lo posible. En el campo de la salud mental, particularmente, nos adentramos en un contexto de vaciamiento de sentidos y recursos, caracterizado por la decadencia de los modelos hegemónicos que queda ferozmente ilustrada en las condiciones de vida en los grandes neuropsiquiátricos, motivo de gran impacto en los alumnos que se acercan por primera vez a alguna de estas instituciones. A la vez, encontramos una gran cantidad de prácticas alternativas que buscan encontrar legitimación configurándose como un complejo campo de luchas de intereses en pugna.

La consolidación de ciertas prácticas que abordan la salud como un todo integral (acceso a la educación, trabajo, vivienda, redes comunitarias, etc.) nos permite acompañar procesos de innovación que van encontrando un cauce realmente auspicioso tanto en el sustento teórico como en los modos de implementación y en las normativas vigentes, pero que al mismo tiempo resisten en un contexto de incertidumbre sobre la reforma integral del sistema.

Por otro lado, en nuestro trabajo en las instituciones vamos ampliando interlocutores e incorporando a distintos actores institucionales a las actividades y a la reflexión de las mismas. Parte de la labor suele ser aclarar, explicitar quiénes somos, qué hacemos, para qué vamos y elaborar junto a ellos el imaginario del psicólogo, profundamente arraigado en la sociedad y que lleva todo un capítulo aparte en relación al vínculo y la posibilidad de trabajo conjunto.

Las preguntas que van surgiendo en los intercambios también nos llevan a volver sobre nuestros propios instituidos: qué sería una práctica profesional, qué hace un psicólogo, en relación al posicionamiento más allá de los ámbitos de inserción. Hacia el final de cada cuatrimestre instrumentamos un espacio de intercambio-devolución en las instituciones y lo trabajamos como una experiencia de transferencia del campo de análisis al campo de intervención: pensando qué, por qué, para qué y cómo transmitir, comprendiendo desde el timing y la pertinencia aquello que consideramos que podemos transmitir, cómo expresarlo y a quienes.

De este modo, vamos percibiendo la idea de proceso permitiendo revisar aquello que fue siendo y que ya no es, comprender aquello que es y sintiéndonos parte en la creación de lo que puede ser.

Conclusiones

El proceso de la práctica misma nos convoca al desafío de seguir encontrando modalidades transitorias para problemáticas complejas. Los atravesamientos socio políticos del momento y el análisis de la implicación nos direccionan y a la vez nos cuestionan acerca de nuestro quehacer profesional que nos interroga de modo continuo

Tercera Jornada de Psicología Institucional

“Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas”

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

acerca de nuestras propias intervenciones. Esto es lo que transmitimos a nuestros alumnos y esto es lo que concluyen en su evaluación como una experiencia enriquecedora.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1996). La Lógica de los campos. En *Respuestas. Por una antropología reflexiva* (pp.63-78). Méjico: Grijalbo.

Brito, M. Introducción al Análisis Institucional. *Tramas, 1, 121-157.*

Castoriadis, C. (1988). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa

Lourau, R. (1991). *El análisis institucional*. Bs. As: Amorrortu

Lourau, R. Implicación y sobreimplicación. *Revista Zona Erógena N° 8.*

Morin, Edgar: “*Introducción al pensamiento complejo*”. Buenos Aires. Gedisa

Schejter, V. (2005). ¿Qué es la intervención institucional? La Psicología Institucional como perspectiva de conocimiento. *Clepios, 38, 105-107.*

El taller como dispositivo en la formación del profesorado de educación física

Andrea Ledwith y Fernando Piquero

aledwith@hotmail.com y fernandopiquero@yahoo.com.ar

Colegio Ward, Profesorado de Educación Física

El taller como dispositivo de “experiencia formativa”

“En síntesis, implementar talleres de integración en la formación docente colabora no solo con la construcción de saberes sobre el tema que se aborda, sino que favorece la creación de competencias en torno a la práctica colaborativa y, a la vez, reflexiva”. (p.148)¹

La modalidad de taller pensada en términos de dispositivo, implica incluir un conjunto de variables y dimensiones que direccionan el sistema de interacciones que en él se despliegan. Por lo tanto, el encuadre que fuimos construyendo incluyó lo metodológico, los contenidos a trabajar, la focalización en el nivel grupal en las diferentes propuestas realizadas, la reflexión sobre las propias modalidades de intervención en tanto coordinadores del taller, entre otras.

Cabe destacar, además, que los talleres han tenido un eje vinculado al Proyecto Institucional Anual del Colegio Ward, en el ciclo lectivo 2012, “Cultura de paz, un camino a construir”, y un foco propio del Plan de la Carrera, para Primer Año: Ciudad Educadora².

El dispositivo de taller direcciona las modalidades de interacción entre los coordinadores y los alumnos y los alumnos entre sí, convirtiéndose en una morada, un lugar, un espacio de alojamiento subjetivo, donde los alumnos participan activamente en la construcción de la trama grupal que genera las condiciones para que cada sujeto (de aprendizaje y /o de enseñanza) pueda realizar un trazo singular, donde lo sentido, pensado y realizado cobraron el valor de marcas subjetivantes; una Trama grupal y Trazo singular. Decimos con Blechmar: “Lo que se llama producción de subjetividad es del orden político e histórico. Tiene que ver con el modo con el cual cada sociedad define aquellos criterios que hacen a la posibilidad de construcción de sujetos capaces de ser integrados a su cultura de pertenencia.” (Conferencia en la presentación de la revista **Docta** N°2, primavera de 2004)³

Dispositivos de construcción de subjetividad: los cambios en la escuela y en sus prácticas

Una mirada al pasado dice que: "La relación docente-alumno se consolida a partir de los castigos, el control, la imposición. El carácter social desigual le imprime distancia física y emocional. El pupitre se conforma en el elemento clave para mantener distancia e individualización." (Ledwith, A. 2008)⁴. Escuelas, prácticas, cuerpos, con el tiempo, toman otras características. Para entenderlo, conviene el planteo de Aisenstein (2005): "La desregulación del cuerpo llega así a los métodos y al diseño de la enseñanza. A lo largo de la jornada los niños y las niñas se agrupan y se separan de acuerdo con las posibilidades y exigencias de cada tarea; se "corren" los bancos, ahora móviles para atender a las necesidades de las nuevas sugerencias didácticas." (p. 160)⁵

Si analizamos los distintos momentos propios de los talleres, aparece entonces, el hacer, la lectura, el poner en palabras, el pasar a texto, el escribir su experiencia. Dice Calmels (2001): "Existe una acción humana que une literalmente el cuerpo y la palabra: el acto de escribir. La palabra, convencional y arbitraria, requiere para ser escrita del desarrollo del cuerpo y de una aptitud particular del organismo." (p 21)⁶. Por ello, creemos que el valor de la escritura es clave, (también en las prácticas educativas de Nivel Superior, aún en aquellas que por su formación presentan mayor predominio del cuerpo y lo corporal), en tanto facilitadoras del pasaje de la vivencia a la experiencia.

Docente en Grupos de Adolescentes en Formación

El taller, también nos ha permitido reflexionar acerca de nuestra propia práctica pedagógica, a tratar de cambiar, a producir diferente nuestro hacer. "Una de las funciones de la escuela es la formación de una trama significativa de saberes que luego pueden funcionar como conocimiento previo. La información que es almacenada es siempre activa. ***Esto nos desafía a: someter nuestra propia práctica a la vista de nuestros pares, encontrar supervisión de nuestro hacer con otros, trabajar en equipo, sostener la práctica desde una mirada interdisciplinaria***". (Ledwith, Naddeo, 2010). Es necesario repensar intervenciones eficaces, de modo que nuestros estudiantes puedan hacer un uso apropiado de los saberes previos que porten." (Ledwith, A. Naddeo, C. 2011)⁷

Pensar nuestro rol de coordinadores en los diferentes talleres, permite buscar nuevas oportunidades, y pensar las trayectorias de los grupos en formación y sus recorridos, mejora las experiencias. Allí radica el valor de esta reflexión, tal como plantea Edelstein (2011): "El problema ya no se plantea en términos de si los profesores

Tercera Jornada de Psicología Institucional

“Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas”

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

reflexionan o no sobre sus prácticas —ya que de alguna manera pareciera que lo hacen—, sino en explicitar el contenido y los modos de incursionar en tal reflexión, que resulta indicativo del tipo de racionalidad que orienta esas prácticas y, por tanto, de los procesos de cambio derivados de ellas.” (p.26)⁸

Grupalidades adolescentes en formación: Trama grupal y trazo singular

¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes que llegan hoy, a la formación docente?

Las grupalidades adolescentes que recorren los diferentes espacios del Profesorado de Educación Física del Colegio Ward, “son hijos” de las transformaciones estructurales operadas en la sociedad Argentina, durante la década del 90’ por las políticas neoliberales. Jóvenes y adolescentes provenientes de diferentes zonas del cono urbano bonaerense, atravesados por procesos de fragmentación y profunda exclusión social que han impactado fuertemente en el desarrollo de sus subjetividades en general y en las subjetividades pedagógicas en particular.

Modificación en la producción de la subjetividad pedagógica de los grupos de adolescentes, que deriva en nuevas formas de operar sobre lo real, que cuestionan y desafían los modos tradicionales de intervención docente en los procesos formativos.

¿Cómo se construye la subjetividad en un contexto impredecible, teniendo en cuenta que el medio social es parte fundante?

Winnicott, señaló inteligentemente, con su concepto de holding, la importancia que tiene contar con un contexto estable y previsible para que alguien se integre y se convierta en persona.

Frente a la falta de “holding socioeducativo”, como es la situación de muchos de los alumnos que ingresan a primer año del profesorado, la modalidad de taller se fue constituyendo en una morada, en un suelo posibilitador de experiencia formativa imprescindible para que los sujetos en formación, puedan ir construyendo una realidad psíquica y externa confiable. Winnicott habla de la importancia de generar dentro del espacio transicional, un fenómeno ilusorio donde el sujeto (en este caso en formación docente), desarrolle la “omnipotencia” necesaria para ser él mismo creador activo.

Las actuales grupalidades adolescentes en formación, visibilizan subjetividades portadoras, en muchos casos, de diferentes dificultades en la capacidad de comprender, analizar y elaborar representaciones acordes a un nivel educativo terciario. Realidades subjetivas que nos interrogan en el modo de intervenir desde nuestro rol de coordinadores de grupos en formación.

La modalidad de taller es un dispositivo, que nos ha permitido generar las

condiciones para alojar los nuevos modos de "ser en el mundo" de los adolescentes, de las nuevas formas de producción simbólica, entendidas como nuevas modalidades de puesta de sentido de los elementos exteriores a la psique, en tanto y en cuanto movilizan al aparato psíquico adolescente en su conjunto.

Las intervenciones como coordinadores de los grupos en formación, en un primer momento, se dirigieron a albergar a los alumnos, a la construcción de una morada donde ellos pudieran alojarse subjetivamente. Primer tiempo lógico de alojamiento subjetivo, que fue permitiendo el advenimiento de la trama grupal, red simbólica propiciada por los sistemas de interacción derivados de las diferentes estrategias didácticas implementadas.

Si, como plantea el Psicoanálisis, el sujeto se constituye en relación a Otros significativos, el proceso grupal desarrollado en los diferentes talleres, permitió la construcción de legalidades, donde el otro se convirtió en semejante, espejo de reconocimiento y sostén.

Teniendo en cuenta que la fluidez de ciertas situaciones contextuales-sociales se han convertido en arenas movedizas, donde los adolescentes encuentran enormes dificultades para la construcción de su identidad, la modalidad de taller se ha ido desplegando en un tiempo-espacio previsible y estable, donde los sujetos en formación pudieron ir estructurando proyectos, armando historias, creando futuro, en definitiva, estableciendo continuidades propiciatorias en la línea del desarrollo yoico adolescente.

Creemos como Cullen (2009) que: "La formación docente "acontece", instituyéndose cada vez en los escenarios educativos. Pero, justamente porque "acontece" y "vive", es simplemente algo nuevo y de alguna manera una reinauguración" (p.21)⁹ Este acontecer, esta experiencia, este "ir haciendo", logró generar condiciones para la producción de subjetividades pedagógicas y posibilidad reflexión en el hacer, enseñar y aprender.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y otras (2009): Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Cap. 7. Bs. As. Paidós.
- Aisenstein, A. (2005) En el templo del saber no sólo entra el espíritu. Aprendiendo a "poner el cuerpo". En G.Virtz (compiladora) Textos para repensar el día a día escolar. Santillana. Bs. As.
- Bleichmar, S. (2009): El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del YO. Topía. Bs. As.
- Calmels, D. (2001): El cuerpo en la escritura. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As. Cullen, C. (2009): Entrañas éticas de la identidad docente. Bs. As. La Crujía.
- Edelstein, G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Paidós. Bs. As. Jasiner, Graciela (2008), "Coordinando grupos", Lugar Editorial, Bs. As. Krichesky, Marcelo (2005), "Adolescentes e inclusión educativa", Noveduc, Bs. As.

Tercera Jornada de Psicología Institucional

“Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas”

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

Ledwith, A. (2008) JORNADA INMIGRACIÓN, EXILIO E INTERCULTURALIDAD FACULTAD DE FILOSOFÍA, CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y HUMANIDADES. Maestría en Estudios Culturales Latinoamericanos “Una mirada desde las instituciones educativas: Itinerarios, intervalos y reediciones.”

Ledwith, A. Naddeo, C: “**Desafíos de la lectura en la formación docente: representaciones, implicancias y roles**” 37.ª FERIA INTERNACIONAL DEL LIBRO DE BUENOS AIRES. 14.º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro. **Lema: Si nosotros leemos, ellos leen** 6, 7 y 8 de mayo de 2011

Ledwith, A- Naddeo, C (2010) “Campo de Prácticas: Andamiaje de significaciones y creencias.” Prácticas y Residencias en la formación docente. IV JORNADAS NACIONALES -7, 8 y 9 de Octubre de 2010- CÓRDOBA.

Rother Hornstein, María Cristina (2006), “Adolescencias: Trayectorias Turbulentas”, Editorial Paidós, Bs As.

Souto, Marta (2003), “Hacia una Didáctica de lo Grupal”, Editorial Miño y Dávila, Bs. As.

Notas

¹ Anijovich, R. y otras (2009): Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Cap. 7. Bs. As. Paidós.

² Dirección General de cultura y educación. Pcia. De Bs. As. Diseño curricular. Formación docente. Profesorado de educación Física. (2009) “El eje del Taller integrador interdisciplinario es *Ciudad educadora*”⁴⁴. El sentido de este Taller es proporcionar al sujeto en formación los elementos centrales para reconocer, comprender e interactuar con los múltiples y complejos espacios y actores de la ciudad que, en la actualidad, forman subjetividades, contribuyen a la construcción de ciudadanía y llevan adelante procesos de enseñanza y aprendizaje. Esos espacios y actores (que se hacen visibles en los niños, adolescentes, jóvenes, adultos, adultos mayores y sus prácticas) desafían la cultura escolar, penetran en la escuela y hacen más compleja la tarea docente.” (p.61)

³ Bleichmar, S.: El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del **YO**. Topía. Bs. As. 2009.

⁴ Ledwith, A. (2008) JORNADA INMIGRACIÓN, EXILIO E INTERCULTURALIDAD FACULTAD DE FILOSOFÍA, CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y HUMANIDADES. Maestría en Estudios Culturales Latinoamericanos “Una mirada desde las instituciones educativas: Itinerarios, intervalos y reediciones.”

⁵ Aisenstein, A. (2005) En el templo del saber no sólo entra el espíritu. Aprendiendo a “poner el cuerpo”. En G.Virtz (compiladora) Textos para repensar el día a día escolar. Santillana. Bs. As.

⁶ Calmels, D. (2001): El cuerpo en la escritura. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.

⁷ Ledwith, A. Naddeo, C: “**Desafíos de la lectura en la formación docente: representaciones, implicancias y roles**” 37.ª FERIA INTERNACIONAL DEL LIBRO DE BUENOS AIRES. 14.º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro. **Lema: Si nosotros leemos, ellos leen** 6, 7 y 8 de mayo de 2011 Ledwith, A- Naddeo, C (2010) “Campo de Prácticas: Andamiaje de significaciones y creencias.” Prácticas y Residencias en la formación docente. IV JORNADAS NACIONALES -7, 8 y 9 de Octubre de 2010- CÓRDOBA.

⁸ Edelstein, G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Paidós. Bs. As.

⁹ Cullen, C. (2009): Entrañas éticas de la identidad docente. Bs. As. La Crujía.

Procedimientos Inmunitarios. Clínica y Filosofía

María Florencia Moratti Serrichio

florencia_moratti@yahoo.com.ar

El siguiente escrito se corresponde con una indagación bibliográfica e interrogantes clínicos sobre las últimas obras de Roberto Esposito, en el marco de mi inscripción en la cátedra de Psicoterapia II, Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. El autor mencionado dedica tres de sus últimas obras^{1a} la reflexión sobre la Biopolítica foucaultiana y a una tesis original sobre cierta fenomenología contemporánea: *¿Cómo es que la biopolítica amenaza con convertirse en una tanatopolítica?* Pese a la bastedad del desarrollo de R. Esposito, lo inmune, médula de las tres obras, me ha servido como herramienta de pensamiento clínico, cuestionamientos y problematizaciones sobre su producción y éticas de intervención. En el presente escrito vuelco parte de mis diálogos y discusiones con las argumentaciones del autor, como así también instrumentaciones y delimitaciones singulares de lo que entiendo como "procedimientos inmunitarios". En primera instancia realizare un recorrido conceptual, para comprender cuales son los fundamentos de la propuesta de Esposito. Luego, en un segundo apartado, propondré una instrumentación clínica del concepto y algunas reformulaciones:

Para R. Esposito, la dinámica inmunitaria se constituye en el eslabón faltante de la argumentación foucaultiana entre biopolítica y modernidad. La modernidad es el lugar de un tránsito y viraje respecto de la lógica soberana: la vida entra directamente en los mecanismos y dispositivos del gobierno de los hombres. Como resultado, todas las prácticas políticas de los gobiernos tienen como meta la vida (sus procesos, necesidades, fracturas); ya que entra en el juego del poder no sólo por sus excepciones patológicas sino en toda su extensión, articulación y duración.

En palabras de Foucault "habría que hablar de **biopolítica para designar lo que hace entrar a la vida y sus mecanismos en el dominio de los cálculos explícitos y convierte al poder-saber en un agente de transformación de la vida humana.**"

Es entonces cuando R. Esposito se pregunta ¿Si la biopolítica fuera solo hacer vivir, a que se debe la proliferación de hacer morir? En este punto plantea que el vacío semántico entre los dos polos de la biopolítica, Vida y Poder, se puede rastrear en el paradigma de la inmunización. La inmunidad no es únicamente la relación que vincula vida con poder sino **el poder de conservación de la vida**. La inmunización salva, asegura, preserva al organismo, individual o colectivo, **pero lo hace reduciendo su**

potencia expansiva. Así como la vacunación en el cuerpo del individuo, la inmunización del cuerpo político funciona introduciendo dentro de él una mínima cantidad de la misma sustancia patógena de la cual quiere protegerlo, bloqueando así el desarrollo.

Lo inmune es una **Respuesta de protección ante un peligro** que se presenta como intrusión. El lugar donde se sitúa la amenaza es invariado, está en la frontera entre el interior y lo exterior; lo propio y lo extraño, lo individual y lo común. Lo que antes era sano o seguro, idéntico a sí mismo, ahora está expuesto a una contaminación que lo pone en riesgo de ser devastado. Lo inmune entonces es algo que **irrumpe el circuito social de donación recíproca, característico de una Comunidad.** Configura unos Individuos Absolutos, rodeados por unos límites que a la vez los aíslan y protegen. Destaca su **carácter antisocial, anticomunitario.** Produce unos individuos que **preventivamente** se liberan de la deuda que constituye el vínculo comunitario, y, en cuanto **exentos, exonerados, dispensados de ese contacto** que amenaza su identidad, se protegen del posible contagio que conllevaría la relación. Aparte de **privativo** es un concepto **comparativo**: más que la exención en sí misma, su foco semántico es la diferencia respecto de la condición ajena. Se llama inmune a quien no cumple con ningún deber, ya sea estatal o societario; quien está dispensado de esos deberes societarios que son comunes a todos. Respecto de tal generalidad la inmunidad **es una condición de particularidad**; siempre es propia, en el sentido específico de perteneciente a alguien, y por ende, no común. Lo único que se sostiene como común es la reivindicación de lo propio. **La idea es que una forma más atenuada de infección puede proteger de una más virulenta del mismo tipo.** De ahí la deducción de que inocular cantidades no letales de virus estimula la formación de anticuerpos capaces de neutralizar por **anticipado** las consecuencias patógenas. Siendo esto una reacción (no una acción) más que una fuerza propia, se trata de un contragolpe, de una contrafuerza, que impide que otra fuerza se manifieste. Esto significa que el mecanismo de la inmunidad PRESUPONE la existencia del mal que debe enfrentar. Es el **riesgo** de infección lo que genera la medida profiláctica.

La pregunta sería ¿Por qué es conservativo de la vida? **Porque la conserva en el interior de un orden que excluye su libre desarrollo,** porque la retiene en una situación supuesta, por una anticipación se instala lo TRASCENDENTE: de este modo, si es capaz de prevenir cualquier acontecimiento que pueda suceder, cualquier accidente que pueda excederla, se inmuniza el devenir: haciendo de él un ESTADO, UN DATO, UN DEVENIDO. La identidad personal es a la vez la médula y el envoltorio de la protección inmunitaria. Para salvarse de modo duradero **la vida debe hacerse Privada, Individuada, Indivisa; se crea un vacío artificial alrededor de cada individuo,**

una relación negativa entre entidades no relacionadas. Se sacrifica la intensidad de la co-existencia, por la necesidad de preservación.

Un concepto filosófico – una instrumentación clínica posible: Un concepto demuestra su potencia en tanto instrumento eficaz de lectura o intervención fáctica. Es por esto que, con ciertas reformulaciones, retomo el concepto de inmunidad como herramienta clínica: Resulta interesante la vinculación entre inmunidad y comunidad, la retomo, pero en términos de una comunidad inmanente que existe en tanto y en cuanto unos problemas singulares la componen. Planteado en términos de producción de subjetividad, ella existe en una composición que le es propia, sin reglas trascendentes que le otorguen su ontología, ni numeración válida de cuerpos que la hagan suficientemente válida, ni atributo especial distribuido en el todos y cada uno de un agrupamiento. Una comunidad tendrá una existencia tan perecedera como sus mismas lógicas inmanentes lo determinen. En el mismo sentido, el despliegue de procedimientos inmunitarios, no se reduce a un-individuo/cuerpo o varios o sus interrelaciones; sino a **un movimiento que conforme a las reglas propias de ese común, produce unos mecanismos específicos como único modo de supervivencia**. Entendiendo "supervivencia" como restricción en los posibles, en una perpetuación de baja intensidad que haga tolerable, soportable, la existencia en tales coordenadas. Lo inmune entreteje unas barreras que individúan en el común; bajo la égida de aquello que evidentemente se ha presentificado, se compone como defensa específica para una situación singular que no será pasible de ser traspolada a otras. De esta manera, disiento sobre lo "Preventivo" citado por Esposito. No puede plantearse un *a priori* de lo experimentado. Sino que al ser un despliegue *inmanente*, es una *producción colectiva que tiene lugar en la actualidad de la experiencia* (no obstante la producción artificial de una trascendencia a la que se apela como salvaguarda de la deriva de intensidades, circulaciones y despliegues impensados).

Los procedimientos inmunitarios se componen e instrumentan frente a un peligro, el cual necesariamente se deduce en una amenaza vital que debe experimentarse. Por ende no hay modo de catalogar un listado de "peligros válidos", ni tampoco la unificación de qué vitalidades intentan preservarse, de manera anticipada al trabajo clínico que permita elucidarlos. La pregunta clínica consistirá en ¿Por qué se hacen necesarios como único modo de supervivencia? ¿a qué peligros vienen a responder los procedimientos inmunitarios desplegados? ¿Cuándo, cómo y por qué intervenirlos?

Esposito cita un pasaje de Rousseau: "aquel que a fuerza de concentrarse dentro de sí, ya no siente, ya no vive, está ya muerto", y continúa -precisamente porque está concentrado en el esfuerzo de autoconservación para vivir más, termina por vivir menos,

dado que el tiempo empleado en conservar la vida se pierde para su utilización, debe sustraerse. Su vida transcurre insensiblemente, fuera de ese sentir común que es la existencia.

Ante tal exposición enfatizo dos puntuaciones: 1 - La sustracción como aparente desconexión con los otros, es una de sus manifestaciones posibles; y no por ello la única: Como ejemplo de Sustracción, cito un recorte de lo producido por una estudiante en su ensayo clínico: "me centraré para el desarrollo de este trabajo, en la falta de interés por aquello que el otro realiza, en la falta de incentivo que me genera la modalidad de la clase, en donde no logro encontrar el espacio para comenzar a portar como así también a aportar algo; en donde muchas veces me encuentro yendo a la facultad a dejar que transcurran las dos horas de cursada, dejando que todo "fluya" y que los demás hablen intentando de alguna manera evadir esta situación. (...) en este (nuestro) caso sería el hecho de necesitar aprobar la cursada de la materia para poder cursar el año que viene sus correlativas y de esa manera no atrasarnos en la carrera. Pero *¿Es sólo eso la tarea?, ¿No hay nada que pueda movilizarme más allá del cumplimiento con lo académico?* Hasta el momento la única respuesta que encuentro es negativa. *¿Seremos (seré) parte de lo que se denomina como grupo "frío", en los que "nadie le da bola a nadie"?* lo reflexivo aparece en el grupo (o en mí) cuando el pensamiento se vuelve sobre sí mismo y se interroga no sólo sobre sus contenidos, sino sobre sus saberes presupuestos y fundamentos. *Con esto de reflexivo estoy queriendo darme una respuesta acerca de aquello que en mí no encuentro, y que es la necesidad de ponerle un rotulo al lugar al que "pertenezco", para poder empezar a sentirme parte de esto.*" Fernanda -2010-

2 - No toda manifestación de sustracción es respuesta de un despliegue inmunitario. Es necesario que pensemos en producciones de subjetividad contemporáneas que no se configuran como respuestas inmanentes a un peligro vital, sino como singular modo de subjetivación.²

Continuando, lo inmune no es un acto voluntarista ni se agota en un fenómeno de sustracción: Un cuerpo indisponible a la resonancia, enquistado en lo inmunitario, puede ser perfectamente un cuerpo que retome en sus artilugios defensivos el *código camuflador*, la-clave de supervivencia acorde para una situación. Un ejemplo para clarificar: En el trascurso de los prácticos de una de las comisiones en las que participé, las crónicas de los estudiantes van adquiriendo una tonalidad singular. En el equipo coordinador no entendíamos con claridad qué elemento o característica era el que hacía interferencia: eran crónicas con un cierto despliegue de afectaciones en nombre propio, sin inhibiciones notorias, ni restricciones llamativas. En un intento de pensamiento sobre la extrañeza que causaba su lectura, se empiezan a desplegar sus características: la

enumeración de afectaciones íntimas, aparecían sin mención alguna de otras afectaciones, reflexiones, pensamientos de compañeros, ni desarrollos conceptuales expuestos en el encuentro práctico. Lisa y llanamente todo muy "afectado", pero paradójicamente, muy poco intenso. En semejantes condiciones, podía leerse que los procedimientos inmunitarios se implementaban **en el instrumento escrito de puesta en común y reflexión sobre las propias afectaciones en los encuentros**. La designación de cronistas en el práctico había sido posterior al elogio de una crónica del espacio teórico producida por uno de los estudiantes de este mismo práctico: poco después la conocimos como la "crónica estrella"; cuyo autor permanecía generalmente en silencio, pasando desapercibido en los encuentros presenciales. En este caso singular, la decisión ética fue la intervención. ¿Por qué? Elucidábamos que el peligro presentificado era: "acá, si no hablás de lo que te pasa, desaprobás." Lo vital: Aprobar la cursada. El peligro: quedar en el camino por ser desaprobado. La clave inmunitaria de supervivencia: Escribir "puras afectaciones". En simultáneo, concebíamos que ciertos gestos de confianza recíproca se estaban produciendo; y fueron estas condiciones las que propiciaron la decisión de intervenir el modo de realizar las crónicas; en tanto su fundamento era cada vez más ruidoso.

Por lo tanto, **la intervención** estaba sopesada por la **creación de ciertas condiciones de confianza que podrían asegurarnos un mínimo de condiciones de encuentro para poner en diálogo y exponer tanto los temores como afectaciones singulares, con el peso y riesgo de exponer ante otros lo "incorrecto" y lo "impertinente"**. Muchos potenciales y pocos reaseguros... como toda intervención requiere de un riesgo; no hay salvoconductos ni procedimientos redentores; hubo, hay, una decisión, y una apuesta. *"Parece que las crónicas dejaron de ser un registro en sí mismo, hecho por una persona y propio de esa persona, con sus opiniones plasmadas. Empiezo a entender el lugar de las crónicas y creo que por eso la estoy haciendo en este momento. En realidad, estoy pudiendo darle un lugar, no se si se trata de entender su función. Lo que tal o cual nos lee deja de ser para mí, sólo lo que él piensa y nos lo muestra, sino también lo que de nosotros ve y dónde le toca. Pero creo que no termina ahí, acá entra la "devolución", o algo así como la crónica de tu crónica, es decir qué me produce tu crónica. Parece que de esta forma ya no sería un juicio de valor, ya que no se trata de que esté bien o esté mal, sino de qué nos produce"* - Federico -2009-

Sin embargo una producción inmunitaria situacional, en otra configuración nos sitúa ante otros panoramas. De manera inmediata me surgen dos experiencias: una de ellas, se me constituyó en la posibilidad de pensar **las éticas de la intervención de**

los procedimientos inmunitarios, por haberme reconocido en la corporalidad misma de lo inmune.

En mi experiencia, las condiciones laborales en las que me encontraba estaban teñidas de excesos. En plena "emergencia sanitaria" declarada públicamente por la epidemia de la gripe A, trabajaba en un organismo estatal provincial, tareas administrativas abocadas a todo el personal de la Provincia de Buenos Aires de este organismo. Si los lectores recuerdan, la producción de pánico se esparcía por las bocas de todos los mass media en grandes cartelones colorados, en las calles, en los diarios, en los negocios y en la producción masiva de alcohol en gel. Se otorgaron días de licencias para cuidar a los niños en casa, barbijos, guantes, precauciones de estornudos y demás reaseguros. En mi caso, como las misiones y funciones del área se abocaban al personal, el trabajo se quintuplicó. Quienes no teníamos ni embarazos ni niños, ni éramos viejos ni asmáticos, trabajábamos cerca de 12 horas diarias en condiciones de agotamiento, explotación, desorden, atendiendo alrededor de 400 llamados telefónicos por día, más otra cantidad de gente personalmente en la sede que reclamaba días, cuidados del estado, demandaban derechos de protección por hijos enfermos, parientes, insalubridad en las oficinas y demás. Seríamos 10 personas, para gestionar y atender a las casi 5000 que nuclea el organismo. En tales condiciones, mi jefe decide y me menciona secretamente *"te voy a pasar 300 pesos más porque te lo mereces, pero por favor, no le digas a nadie"*. Las sensaciones fueron múltiples y desordenadas, pero ninguna agradable ni menos que menos satisfactoria. La decisión estaba tomada, según me dijo, y nada de lo que pudiera decir, lo iba a hacer retroceder en su decisión. Más allá de incompatibilidades ideológicas, no podía pensarlo. Después de esta escena, seguí y seguimos los "sanos", trabajando en las mismas condiciones, cada cual con sus múltiples tareas, en horas que nunca estaban claras porque no podíamos anticipar a qué hora saldríamos cada día. Mucho cansancio, pero nada más. No necesitábamos pensar demasiado; no podíamos pensar demasiado; no debíamos, si pretendíamos seguir asistiendo día a día para no perder las horas extras, ni ser "castigados" por no estar engripados. En tal contexto, en una intensa reunión de cátedra, comenzamos a elucidar sobre ciertas condiciones de trabajo, pensamiento y producciones colectivas. En ese espacio podía estar plenamente inmiscuida en varios pensamientos, afectaciones, sensibilidades. Un tanto más disponible y por ende vulnerable. En tales condiciones alguien enuncia y dice sobre la "explotación moral", sentirse compelido a un plus de rendimiento en nombre de las buenas intenciones, lo "piola", los amiguismos, los guiños de reconocimiento. Algo quedó. Unos días después, cuando al cobrar las horas extras me encontré con los 300 pesos, cual topadora, literalmente me pasaron por encima

todas y cada una de esas palabras junto con las ininterrumpidas horas de trabajo sin descanso, el agotamiento, la robotización, y resonaba de fondo: "*te lo doy porque te lo mereces... no le digas a nadie*". Algo se quebró. Las estrategias de sustracción, individuación, absolutez sin contradicción para el funcionamiento diario, forjada entre los que allí trabajábamos, me resultaron imposibles de retomar. Esto no fue gratuito, ni amplió mis posibles; por el contrario, me produjo un estado de angustia permanente, imposibilitada de implementar cualquier recurso para sobrevivir en esas condiciones. No podía faltar, porque las horas extras y los descuentos no me lo permitían, pero tampoco podía estar y funcionar con la mínima vitalidad que me permitiera estar sin padecerlo de manera continua y sin estrategia posible. Una defensa negativa de la vida... un modo de sobrevivir, que en este caso, al ser intervenido, devino en la imposibilidad absoluta de supervivencia.

En otro contexto laboral, un operador de una central de emergencias le dice al coordinador de un taller de reflexión, que él no va a asistir más, porque el pensamiento sobre las condiciones de descuido y padecimientos cotidianos le impide seguir trabajando. El coordinador, que sabe la caducidad y fragilidad de unos talleres implementados sin una estrategia integral de sostén de los trabajadores, lo acepta sin intentar forzar la intervención sobre la única estrategia posible de supervivencia.

Una y otra vez resuena la necesidad de la **pregunta ética sobre los por qué, cómo y para qué se interviene una producción inmunitaria**. Cuáles son las condiciones que permiten y requieren su intervención, sin desbaratar, en una especie de furor intervencionista, las únicas estrategias posibles de sobrevivir con que cuenta un agrupamiento. La intervención en pos de la expansión de intensidades, factibilidad de disponibilidad para hacer con los otros unas estrategias que no sean meramente restrictivas, sino exponenciales y creadoras, debe ser instrumentada en la complejidad de la situación clínica, donde no podemos (y hablo de un no poder por *imposibilidad*, no por valoración) estar ajenos como clínicos. La posibilidad de reflexión y hacer clínico con ellas (es decir, inmiscuidos en las redes actuales de su producción), compone una apertura a estrategias colectivas enriquecedoras, como modos singulares y plurales de ampliar *una* vida, la vida de ese común.

No obstante, una vez más, la decisión ética se instaure cada vez, requiriendo de la pregunta inmanente sobre la **pertinencia, modos específicos de intervención, y potencialidad del agrupamiento para producir otros modos vitales de existencia**, de modo de no desarticular modos únicos de supervivencia, sin sostén, redes, o entramados capaces de potenciar nuevos recorridos.

Tercera Jornada de Psicología Institucional

"Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas"

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

Referencias bibliográficas

Esposito, R. "Communitas" Amorrortu (2003).

Esposito, R. "Immunitas" Amorrortu (2005).

Esposito, R. "Bios". Amorrortu, (2006).

Berardi, F. "Generaciones Post- Alfa. Patologías e imaginarios del semicapitalismo". Tinta Limón. (2007).

Deleuze, G. "En Medio de Spinoza" Segunda Edición aumentada y corregida. Cactus. Serie Clases. (2008).

Notas

¹ "Communitas" Amorrortu, 2003; "Immunitas" Amorrortu, 2005; "Bios". Amorrortu, 2006.

² Podría ampliarse tal referencia con los aportes de Berardi, Franco "Generaciones Post- Alfa".

Una visita a la cárcel compartiendo con los compañeros que estudian con nuestros docentes...

Martha E. Nepomneschi, Liliana E. Goldberg, Marta Tschernikof y Alejandro C. Capanegra

marthanepo@gmail.com, lilianagoldberg@gmail.com, martasand@hotmail.com y capanegra.57@gmail.com

Presentamos la experiencia del abordaje conjunto de una clase con alumnos, que para esta ocasión llamamos "externos", de la Carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales-UBA y alumnos "internos" que están alojados en el Penal Correccional de Villa Devoto de la Ciudad de Buenos Aires. Los alumnos "internos" están inscriptos en el Programa UBA XXII que implica que la UBA dicta diversas carreras, en este caso Sociología, dentro de ámbitos denominados "Centros Universitarios" dentro de los Penales de Devoto, Ezeiza (varones y mujeres) y Marcos Paz.

En este caso la clase conjunta se llevó a cabo en el "CUD" (Centro Universitario Devoto) espacio de autodisciplina dentro del penal en el que los internos circulan sin la presencia o mirada de los guardia-cárceles que quedan fuera desde la última reja que da entrada al CUD. Obviamente los guardias tienen acceso pero éste se limita a llevar o retirar documentos u objetos determinados, comunicar algún asunto particular o simplemente realizar alguna recorrida de vigilancia, que suelen hacer con argumentos "confiables" que tapan el verdadera cometido...

A todos los alumnos de la facultad, que venían por primera vez, los sorprendieron las instalaciones del CUD por sus dimensiones, como así también la organización del estudiantado.

Aparece rápidamente en todos, especialmente los alumnos internos, la preocupación por develar las expectativas de unos y otros compañeros: "...las expectativas que los alumnos del grupo visitante tenían respecto de cómo se imaginaban físicamente al CUD, la libertad de movimiento de los estudiantes en ese ámbito, que pensaban rodeados de custodios. Tal vez no era de esperar menos luego de tener que cruzar tantas rejas y observar tantas medidas de seguridad y cantidad de personal uniformado. Sin embargo se encontraron con un ambiente de estudio universitario de características similares a los de la universidad en contexto de libertad, lo que nosotros pensamos sería distinto por lo menos en cuanto a la cantidad de alumnos por clase, a lo cual los estudiantes invitados nos comentaron que el grupo de ellos no era mucho mayor que el nuestro. También ellos recibieron de primera mano la realidad de aquellos que estamos en un contexto de encierro y los mitos y verdades respecto de

Tercera Jornada de Psicología Institucional

"Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas"

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

algo que parecía estar constituido por tabúes para el que entra por primera vez de la calle, desmitificando las apreciaciones erróneas y confirmando otras (el trato dado a los internos por un grupo militarizado como el Servicio Penitenciario Federal) transformando la vida de los mismos en un símil de lo que fue el servicio militar obligatorio, la falta de asistencia médica y medicamentos en tiempo y forma, la subordinación del personal psiquiátrico, criminológico, médico y de educación a las ordenes y deseos de un superior ..."

La interacción entre alumnos "de afuera y adentro" se fue construyendo con lentitud, a partir del hecho concreto de que, en una demostración más del ejercicio de poder que ejerce el SPF (Servicio Penitenciario Federal) sobre las personas que ingresan al penal, nos hicieron esperar una hora hasta permitirnos el paso a las siguientes "barreras" (puertas-portón con vigilancia previa y post en cada una) que se van atravesando hasta llegar al CUD, con el subsiguiente "efecto de shock" para los que enfrentan esa experiencia por primera vez. Debo comentar que siempre causa inquietud la entrada a Devoto especialmente por su singular estructura edilicia de paredes altas, frías y con una permanente sensación de aire pesado y no ventilado (a pesar de haber ventanas enrejadas en lo alto de las murallas...).

Los alumnos internos nos esperaban y saludaron a sus compañeros y docentes con buen ánimo, lo que fue rápidamente animado con mate y galletitas que habían sido aportadas por los compañeros de visita... Todos se presentaron con sus nombres de pila.

Paso la palabra a J.C. (interno) para comenzar a describir la clase: ""El día viernes próximo pasado, (15/06/12) se llevo a cabo en el CUD una clase de la materia con la presencia de tres profesoras de la cátedra, entre ellas nuestra conocida Marta, la Prof. Adjunta Liliana Golberg y la titular de la cátedra Prof. Martha Nepomneschi, contando con la participación de alumnos en contexto de encierro y cuatro jóvenes estudiantes (dos varones y dos mujeres) que cursan la materia en la facultad. Por lo tanto se conformo un grupo heterogéneo, lo cual dio pie a la titular para instalar el tema "GRUPOS". En determinado momento uno de los disparadores apunto a las instituciones totales y allí surgieron los enfoques de Goffman, Bentham y Foucault, rescatados y ampliamente compartidos por los presentes. Evidentemente este tema derivó en la cárcel como modelo de institución total, oscilando la charla entre las representaciones de los alumnos de la calle sobre la cárcel y el Centro Universitario Devoto y nuestras propias experiencias, desarrollándose un intercambio donde los jóvenes confirmaban suposiciones por un lado y eran presa del asombro y la consternación por el otro. De nuestra parte se hacia presente ese sentimiento dual de satisfacción por tener la posibilidad que gente del afuera pueda apreciar y oír de nuestra boca en vivo y en

directo, esta realidad que muchos desconocen y los medios no difunden y a la vez esa desazón por comprender una vez más lo marginados que estamos y el desinterés de la mayoría de la sociedad sobre nuestra situación..."

Las docentes fuimos guiando el intercambio hacia el tema del día: grupos. Debo aclarar que constantemente los alumnos (todos) derivaban sus diálogos hacia otros temas, se interrumpía la clase por la entrada y/o salida de otros internos que entraban a saludar, a avisar a un compañero que era requerido fuera del aula, a buscar agua para el mate, mucha dispersión y poca concentración como es de esperar; ya es una situación conocida para las docentes. La clase tomó cerca de una hora y media y luego los alumnos-internos llevaron a sus compañeros invitados a recorrer el espacio del CUD con sus diversas aulas, biblioteca, sala de computación, cocina y sala de juegos. A la entrada (luego de traspasar la última reja) se encuentra la sala del "secretario" del CUD y una sala de reunión de "internos" y abogados.

A continuación algunas apreciaciones de los alumnos "externos": "P" dice: "Me imaginaba un lugar más pequeño, con menos aulas o más limitado en el sentido de que no imaginé los espacios de circulación y pasillos como espacios libres. Me imaginaba que los reclusos eran conducidos por los guardias a las aulas y que solo podían permanecer ahí durante el horario de clases. Me sorprendió la libertad que se respiraba no solo en las aulas sino también en los pasillos y espacios comunes. Después de atravesar muchos portones, cerrojos y scanners uno parecía entrar en otro mundo, o, mejor dicho, volver a él. Me dio la impresión de que debe representar un oasis para los reclusos. Y luego: La experiencia me pareció muy positiva. Valoro haber podido tener un diálogo directo con ellos y enterarme de sus opiniones acerca del programa de la universidad, de cómo ven la institución carcelaria y de sus proyectos. Me pareció que el CUD les permitió (además de acceder a una carrera universitaria, con todo lo que implica), con avances y retrocesos, ganar espacios de organización y autonomía dentro de la cárcel; como por ejemplo el que se haya armado una asesoría jurídica, una biblioteca, talleres de extensión, como el de computación, de cine-debate, de música, que permiten ampliar los beneficios a más personas, no sólo aquellas que cursen carreras universitarias. Así como también significa un espacio de resistencia del que surgen propuestas de reforma y de superación de la institución carcelaria. Otro testimonio: **"...Personalmente, tuve que arreglar diversas cuestiones laborales para poder asistir el día viernes. Realmente lo hice porque tenía muchas ganas de experimentar algo así, pero sinceramente me sorprendió mucho más de lo esperado. Para empezar, al llegar al lugar me impactó la estructura edilicia. No conocía el penal de Devoto, ni ningún otro tampoco. La puerta estaba**

abarrotada de gente que venía a visitar a sus familiares. Al entrar y ver el trato de los penitenciarios hacia nosotros y hacia las personas que allí había, me sentí un poco avasallada. El ruido del hierro me generaba incomodidad y molestia. Luego de unos largos minutos de controles nos hicieron pasar. Fue muy fuerte ver esos pasillos interminables, lúgubres y llenos de hierro alrededor. Hasta que al fin llegamos al CUD. Luego: Lo que más deseaba al estar ahí era poder interactuar con los internos sobre temas más allá de la materia. Me interesaba que pudieran compartir la situación de encierro en la que viven. No me sentí incómoda en ningún momento, siempre sentí un clima de profundo respeto y agradecimiento por haber ido. Noté que ellos necesitan mostrar el mundo en el que viven, sin que nadie de afuera los juzgue. Creo que es una experiencia súper rica que todos deberíamos experimentar; me interesó para poder comprender cómo funciona una institución total que, además, está dominada por la corrupción. Jamás sentí la necesidad de juzgarlos, es más, olvidé que habían cometido un crimen. Intenté dejar a un lado lo individual para poder pensar en el sistema carcelario como tal, y en la necesidad de que se modifique. Percibí que muchos internos eran reincidentes, cosa que me llamó poco o nada la atención. La salida es aún peor; cuando salen, y por más que muchas veces se diga lo contrario, estas personas tienen pocas o ninguna posibilidad de reinserción, por lo que vuelven a cometer un delito. Creo que es "entendible" desde el momento que nos disponemos a entender el tipo de sistema en el que vivimos, sistema que no para de excluir en ningún momento..."

Otro testimonio: "... Cuando imaginaba el CUD, pensaba en un lugar pequeño, frío, estéril con guardias armados custodiando a los internos, que tendrían poco o ningún contacto con los profesores, ningún tipo de murmullo, ni grupos reunidos, sino más bien una férrea disciplina militar. Imaginaba que serían pocas personas, y algo frías, distantes, temerosas, resentidas, esquivas, de cierto cuidado, ambiciosas de las pequeñas cosas, cigarrillos, dinero, objetos intercambiables, golosinas...En mi experiencia, las situaciones incómodas, o de cierta tensión siempre fueron generadas por las autoridades del penal, mi sensación fue de calidez y camaradería con los internos, y de distancia y frialdad con los guardia-cárceles. Prácticamente al pasar por la puerta del CUD tuve una sensación de comodidad y fraternidad, pero también de curiosidad morbosa, ¿quiénes serán, por qué estarán ahí, qué querrán? Algunos tal vez dirán que al rato de estar en el CUD se olvidaron de donde estaban, a mi diría me pasó al instante en que pasé la puerta, la sensación de estar en un lugar familiar fue muy rápida. No obstante, la curiosidad por saber que habría hecho cada uno de mis interlocutores nunca dejó de rondarme, ni tampoco la fantasía de pensar en las

Tercera Jornada de Psicología Institucional

“Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas”

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

consecuencias que habrían tenido las acciones de los actos que cometieron y los confinaron al penal. Alcancé un alto grado de empatía con algunos de ellos, en mi corta estancia, pero al mismo tiempo, me obligué a mantener cierta distancia, soy desconfiado en cualquier lado de quién no conozco, y no lo sería menos allí. Si es algo que me da esperanza ver a los internos leyendo, jugando ajedrez, conversando, claro que hay que relativizar el hecho de que solo son una minoría, pero prefiero ver el vaso medio lleno en general...”

Las docentes han recogido el impacto de la experiencia en términos de verificación de cómo somos “modelados”, somos “portadores” de estereotipos, prejuicios, temores y miedos respecto de lo que no conocemos o de los lugares que, como la cárcel, están cerrados a la vista del ciudadano... Y podemos ir siguiendo a través de los testimonios la presencia de los contrapuntos permanentes que se juegan en la experiencia: libertad/encierro, dentro/fuera, amigo/enemigo, bueno/malo y tantos otros...

Y una vez más revivimos en los alumnos “externos” nuestro “primer shock” a la entrada de la cárcel....

"Las chicas de la facultad"

Claudia Orleans, Julieta Veloz y María Laura Lavarello

orleansclau@hotmail.com

La experiencia que nos proponemos compartir aquí, se encuadra como proyecto de extensión del Centro de Extensión de la Facultad de Psicología, de la UNLP, efectuado por integrantes de la cátedra de Psicología Institucional. Experiencia iniciada a partir del pedido a la Facultad de una ONG que asiste a personas mayores en situación de calle.

El pedido, encargo a la facultad, se inicia en el año 2011, como colaboración ayuda, en función de las problemáticas que se presentaban en la casa donde alojaban a las personas adultas en situación de calle y en las callejeadas que realizan a la noche en varias zonas o barrios de la ciudad de La Plata. En ese marco se desarrollaron encuentros preliminares con las autoridades de la fundación, y con miembros — voluntarios— del equipo a fin de efectuar un proceso de diagnóstico de la situación, y posibles líneas de trabajo.

Durante las dos primeras entrevistas con quienes efectuaron el encargo, se fueron configurando aquellos problemas que fundaron el pedido a la facultad: "alguien que nos ayude". Tales problemas se centraban en situaciones suscitadas con la población asistida, y que eran atribuidas a problemas psicológicos (consumos, transgresiones, no querer salir de la situación de calle, etc.). Al pensar dichas situaciones como "problemas psicológicos", por parte de los integrantes de la institución, el pedido consistía en que brindemos atención específica a la población que concurría a la institución.

Lo desplegado en dichas entrevistas mostraba cómo los problemas que se presentaban eran atribuidos a conflictos individuales y psicológicos de las personas usuarias; lo cual fundaba un pedido de atención individual de dichas personas, y centraba el problema en exterioridad al dispositivo institucional que habían diseñado para atender a las personas en situación de calle. Se presentaba así una distancia entre las significaciones construidas por ellos acerca de qué significaba "la situación de calle", y que fundó el dispositivo institucional, y lo que acontecía con cada una de las personas que concurría a la casa.

Dicha distancia entre cómo significaban la situación de calle y lo que hacían dichas personas, producía altos montos de angustia en los/as voluntarios/as, que, en el mismo movimiento, se podía visibilizar los grados de sobreimplicación existentes. De

modo tal que estas primeras entrevistas posibilitaron el despliegue de varios de los hilos, que en el modo particular de estar plegados, hacían de las problemáticas que se presentaban con las personas asistidas, problemas psicológicos; y fundaron el pedido: atención psicológica.

Nos parece importante señalar esta articulación, entre como ver el problema y la práctica que acompaña la solución del mismo. Aspecto este que la organización no podía entender, invisibilizando la situación de exclusión social, en su dimensión política, libidinal, gremial, familiar, económica, institucional. Como proceso de multideterminaciones. Por lo cual generaban prácticas caritativas, desmintiendo la historia institucional de las personas que ellos encontraban. Las prácticas institucionales que desplegaban se encontraban aisladas, encerradas sobre sí mismas, y solo ellos eran su "tabla de salvación".

La dimensión de la red social comunitaria, el rescatar las historias de vida, singulares y colectivas, la calle arma colectivo y lazos de pertenencia muy fuertes, eran negados por la organización, pero sus efectos no se hacían esperar a la hora de organizar lo que ellos enunciaban como acompañamiento o tutoría, suerte de compromiso de a dos, para iniciar el proceso de re inserción social.

Estos primeros encuentros, nos permitieron pensar las primeras hipótesis de trabajo y posibilitaron armar el dispositivo de abordaje con los voluntarios y el equipo directivo.

Fueron referencias para el campo de análisis propio de este trabajo, lecturas relativas a la exclusión social, que lejos de pensarla como un fenómeno monolítico, en relación a un grupo o sector poblacional homogeneizable, la comprendemos como el resultado de diferentes trayectorias y procesos de desagregación siempre particulares. Los individuos a los que concierne no hacen más que compartir cierto perfil biográfico, en sus vidas han sufrido rupturas, desfases e interrupciones, de donde cobran importancia las nociones de precariedad y vulnerabilidad. Los fenómenos de exclusión son manifestaciones de la diferencia y no de la aglomeración social, indican una falla del tejido social. También fueron referencias para el campo de análisis lecturas que nos permitieron conocer e historizar diferentes características de la participación de las organizaciones de la sociedad civil en las políticas públicas en nuestro país. El complejo entramado de organizaciones sociales tampoco es un conjunto homogéneo. Su gran crecimiento y su mayor injerencia responden a diversas variables, como lo fue la crisis de representación política del 2001 y en particular la nueva cuestión social. El llamado fortalecimiento de la sociedad civil ha significado muchas cosas distintas e incluso contradictorias, organizaciones que llevan consigo herencia de las sociedades de la

beneficencia, otras quienes persiguen el control del Estado desde una postura anti estatal y anti-política, otras que delimitan espacios socio-comunitarios que dan cuenta de la invención de otro modo de lo común: lo público no estatal. A partir del dispositivo diseñado, campo de análisis e intervención institucional, nos propusimos desplegar un trabajo con ellos que: Potenciara la construcción de modalidades y dispositivos de trabajo, que posibilitaran un movimiento de reflexión y elucidación de las significaciones productoras de la tarea institucional, que desarrollan los voluntarios de la Fundación, para el abordaje de personas en situación de calle. Así como, la construcción y transferencia de herramientas de abordaje grupal, socio comunitaria y vincular, para intervenir en la problemática de personas adultas en situación de calle, de la ciudad de La Plata.

Para lo cual se estableció un dispositivo de intervención socio analítico-institucional grupal, organizado en encuentros quincenales con grupos pequeños, en dos franjas horarias. El mismo se sostuvo por un período de cuatro meses, que finalizó con un espacio asambleario donde participaron todos los integrantes de la institución, más allá de haber concurrido o no, a los otros encuentros. Asimismo el equipo interviniente sostuvo espacios de supervisión de la tarea, diseñados a tal fin al interior de las actividades de la cátedra de psicología institucional.

Lo desplegado hizo posible problematizar "la situación de calle", descapturando dichas situaciones de sentidos atribuidos a un orden psicológico o de "falta de amor". Esta última línea es la que se visibiliza con mayor potencia y se actualiza en cada modo de hacer con las personas asistidas, fundando una lógica de caridad-tutelar. Dicha línea de sentido organiza prácticas caritativas que a la vez produce-reproduce prácticas de exclusión.

Lo trabajado durante el año 2011, dio origen a un nuevo espacio de encuentro para este año. Actualmente, en función de las líneas trabajadas anteriormente, se construyó otra modalidad de encuentros. El dispositivo diseñado e implementado es en un grupo amplio, dado que la fundación efectúa diversas actividades (callejeada, alojamiento, alfabetización), y consideramos pertinente el armado de un espacio tiempo común donde compartir las tareas que cada uno realiza.

Decíamos que es la experiencia que deseamos compartir, pero también es la experiencia que problematizamos, interrogando intensidades, dando visibilidad a aquello que organizó el primer encuentro con esta institución. En este sentido hemos recortado un punto, una travesía posible, que permite desplegar estos pliegues que se nos aparecen desde los primeros encuentros en una textura viscosa, aglutinada.

Estos aspectos son los que señalamos como puntos del malentendido. El canto

Tercera Jornada de Psicología Institucional

"Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas"

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

popular dice "piden pan, no le dan, piden queso, le dan hueso y le cortan el pescuezo...". Pensar este canto invita a reflexionar en las continuidades interior exterior, quien da, quien pide, que dan, que damos. Interrogar capturas, cristalizaciones de sentidos.

La organización enuncia: "fuimos a la facultad de psicología a buscar psicólogos para los que están mal, que son ellos". Nosotros, integrantes de la cátedra de psicología institucional hasta ese momento, escuchamos otra cosa y proponemos un dispositivo de intervención socio analítica.

Señala Ana María del Cueto "Una de las especificidades del análisis institucional es su encuentro con grupos múltiples y heterogéneos, unidos en una actividad concreta, que tiene en los dichos y en los hechos una misión que cumplir no siempre explícita, para todos".

Esto tuvo sus efectos, no dimos lo que pedían, pero tampoco éramos lo que creían "voluntarios". Quiénes eran esas chicas de la facultad, que hablan de lo que nosotros hacemos y sabemos.

Entre las misiones no explicitadas por la institución y los psicólogos que no atendíamos individualidades, se organiza el malentendido, pero también se potencia un encuentro.

A un año casi de ese encuentro, también podemos decir que se produjeron desterritorializaciones, se agruparon, se re agruparon, otros se fueron agrupándose.

Movimiento que interrogaron objetivos institucionales, aquello que los sostenía ilusoriamente como grupo, como institución para asistir la exclusión social. Ya nada se veía como era, los objetivos institucionales nada tenían que ver con la realidad de las personas que asistían y sus prácticas se fragmentaban, sus deseos se interpelaban. Nosotros como grupo en el abordaje institucional, también fuimos interpelados. Mutar de "chicas de la facultad" a "analistas institucionales" fue una labor propia de visualizar nuestras implicaciones, la transferencia, el lugar de la coordinación, la supervisión como lugar estratégico en el dispositivo de trabajo. Queremos pensar junto con los textos de Ulloa este aspecto, nos interesa puntualizar frases que nos permitan entender estas líneas de análisis, la institución, nuestras implicaciones, que hacemos con su sobre implicación, con aquello que se expresa complaciente "gracias chicas por venir", y que a nosotros nos hace volver al encuadre de trabajo, a la demanda al pedido, al dispositivo diseñado al mismo tiempo, al interior de otra institución Facultad de Psicología, que atraviesa y determina.

Este aspecto arma otro territorio, para poner a analizar. En el sentido que los dispositivos que se organizan para el trabajo también deben tener concordancia con los objetivos institucionales del Centro de Extensión de la Facultad de Psicología, con sus

propias temporalidades. Acoplar tiempos-espacios, disposiciones administrativas, académicas, con encuentros socio analíticos, he ahí el armado del dispositivo, sus estrategias.

Ulloa plantea:

Estar psicoanalista aparece como una función ligada a la existencia o no de la demanda, y ahí toma relieve la importante cuestión de la pertinencia, habida cuenta que con frecuencia un psicoanalista es convocado por una institución, o solamente tolerado, pero sin ser demandado en las funciones que le son propias....Es posible, no obstante, que si todo queda reducido a este proceso, la situación tenga más efectos sobre el psicoanalista y su disciplina que logros psicoanalíticos sobre la institución.

Una situación semejante presentan con frecuencia los campos institucionales, cuando aparecen impermeables a un abordaje crítico....aquí lo grave tanto puede designar la magnitud de un conflicto como la fijeza de lo instituido, totalmente inmune a cualquier novedad instituyente, que configura una verdadera cultura monolítica o tan sólo una resignada mortificación, opuesta a todo lo que perturbe la paz sepulcral que la silencio. (*Novela Clínica Psicoanalítica*, Ed. Paidós, p. 15)

Se nos figura un "entre", o mejor líneas de fuga, desmarcándonos de lo pedido, escuchando otras intensidades, se fue gestando el análisis institucional. Espacio que se construyó en la medida que no reforzamos, ni forzamos dispositivos tecnocráticos, si no que, tomamos esta idea del encuentro, abrir interrogantes y que se interrogaran, pudimos escuchar los desacoples entre los objetivos explícitos de la institución y sus prácticas cotidianas. Las significaciones sociales que dejaban a las personas en situación de calle, sin historia, en desigualaciones "ellos nosotros", "buenos excluidos-malos vagabundos". La invisibilización de la dimensión política, deseante, de los procesos institucionales de la exclusión social. Dimensiones que aparecían fragmentadas, relatadas al pasar, pero que producían efectos en los voluntarios. ¿Por qué estaban ahí ellos? trabajar sus implicaciones, compartir que los unía y que los des unía, fue creando condiciones de posibilidad. Este trabajo forma parte del dispositivo de intervención institucional, en la medida que dimensiona a partir de la letra, del encuentro entre nosotros, del compartir, aquello que aún sigue preguntando, ¿cómo se gesta una intervención socio analítica? ¿Cómo producir movimientos, que permitan problematizar los instituidos que ellos mismo crearon?

El grupo fue produciendo en la medida que se apropiaron de ese espacio tiempo, hablando y pensando lo que les pasaba, de las escenas que fundaban las prácticas

Tercera Jornada de Psicología Institucional

“Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas”

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

cotidianas, se fue desanudando las repeticiones, y se pudieron trabajar los padecimientos, lo que soportaban con angustia, la impotencia que devenía cuando no podían. Compartir estas situaciones fue desterritorializando, armando nuevas cartografías institucionales que movilizaron los objetivos instituidos. Tornar fluida la comunicación, escucharse, permitió movimientos en los grupos en la medida que se pudieron interrogar certezas.

Para finalizar vamos a tomar una escena que se produce en el primer encuentro pautado para el trabajo de este año, en el espacio de asamblea trabajábamos lo que cada uno espera-desea para este año de la institución, como integrante del grupo se encuentra Juan a quien el grupo lo define como una persona que estuvo en situación de calle y que ahora vive en la casa con un nuevo rol, el vive ahí y trabaja para la fundación en la organización diaria. Juan dice “yo espero que la institución se termine” esto provoca incomodidad, murmullo, miradas incómodas... y agrega “porque las instituciones se terminan, ¿no?”

Preguntas claves:

¿Cómo se construye la demanda en la intervención socio analítica?

¿Ante qué pedidos expresados por la institución, hay posibilidad de construir un espacio socio analítico?

Referencias bibliográficas

- Del Cueto, Ana María. Diagramas de Psicodrama y Grupos. Cuadernos de Bitácora II. Cap. Notas Meta Institucionales: el concepto de transversalidad y su aplicación. Ed. Madres de Plaza de Mayo.
- De Piero, Sergio “La sociedad civil frente a las políticas públicas: control, beneficencia, conflicto y articulación. Actores y visiones luego de la crisis 2001” presentado ante el VI Congreso Nacional de Ciencia Política. UNR, noviembre 2003.
- Foucault, Michel. Saber y Verdad. Cap. El juego de Michel Foucault. Ed. De la Piqueta.
- Rosanvallon, Pierre La nueva cuestión social. Repensar el estado providencia. Ed. Manantial, 1995.
- Ulloa, Fernando Novela clínica Psicoanalítica. Historial de una Práctica. Ed. Paidós.

Pensando futuros. Inter-venir en una escuela secundaria

Marta Koltan, Marilín Pancani, Tamara Giudici, Luisina Varona y Laura Hernández Hermida

mpancani@hotmail.com y hernandezhlaura@hotmail.com

Introducción

Abordaremos la experiencia en una escuela media nocturna de la Ciudad de Buenos Aires, siendo una de sus particularidades el hecho de que la población estudiantil está constituida por jóvenes y adultos que se acercan a la institución luego de varios *intentos* fallidos por terminar sus estudios secundarios, algunos incluso empezando este nuevo ciclo al que nunca habían accedido. La mayoría trabajan y tienen familias a cargo.

Nos acercamos a la institución en el año 2005 y trabajamos con continuidad hasta el presente. En principio, conociendo los distintos turnos (mañana, tarde y noche), los proyectos institucionales y lo que -para ese entonces- era algo relativamente "novedoso" en la dinámica escolar: la función de los tutores en la escuela.

A partir de los diferentes encuentros con los miembros de la institución, visibilizamos algunas problemáticas que atravesaban el turno noche: situaciones de violencia entre alumnos, bandas que se enfrentaban, peleas en la puerta de la escuela con intervención policial. En ese momento, nos solicitan realizar entrevistas individuales con los alumnos, argumentando que era necesario que alguien trabajara con ellos, ya que no contaban con un psicólogo en la institución.

Este encargo nos lleva a complejizar el análisis de la situación con las autoridades (Rectora y Vice-Rectora del Turno Noche) y a reformular el pedido ubicando que sería más enriquecedor para la institución trabajar con los tutores-docentes por ser ellos quienes están en contacto cotidiano con los alumnos, son receptores de las dificultades y dinámicas que se generan en los cursos, con la idea de poder compartir con ellos cómo visualizan dichas problemáticas, qué y cómo las encaran.

A su vez, tenía el sentido de reflexionar acerca de las particularidades de "ser docente en la actualidad" y lo que conlleva enfrentarse con situaciones que exceden "lo académico" o lo que consideran propio de su tarea (así es como lo vivencian los docentes).

Este trabajo llevó varios cuatrimestres donde constantemente nos chocamos con la resistencia de los tutores, posicionamiento que comenzó a tornarse inmovible y que derivó finalmente en la expresión del malestar en términos de "dejen de mirarnos a nosotros los docentes, trabajen con los alumnos". Momento de transición y de revisión

del proceso, que nos permitió analizar nuestras propias estrategias, nuestros instituidos respecto de lo que suele llamarse "rol del psicólogo institucional" y de las formas posibles de abordaje desde una perspectiva institucional.

Llegamos a establecer un nuevo "contrato" en el que la propuesta conservará el objetivo pero a partir de la realización de otras actividades: pensar las prácticas docentes apuntando al enriquecimiento de la actividad institucional desde el compartir el trabajo en el aula.

Los talleres con alumnos de la escuela: "inter-venir" desde lo posible

Podemos ubicar una segunda etapa en el proceso a partir de ese momento de transición donde reaparece el pedido explícito de trabajar con los alumnos.

Este tipo de encargos son frecuentes en las instituciones, suelen convocarnos para hacer aquellas tareas que no se llegan a cubrir por el personal de las instituciones. Lo primero que hacemos frente a estas situaciones es escuchar, ampliar el número de interlocutores, para luego desde allí intentar comprender la lógica desde la cual nos piden lo que nos piden.

En este caso el pedido es analizado por nosotros tomando en cuenta diferentes variables en juego: no solo lo resistencial y el malestar que imprimía a nuestro vínculo, sino también la imposibilidad para armar espacios de diálogo fecundo con los tutores ya que, como es sabido una característica del nivel secundario es la constante movilidad docente y la poca carga horaria que tienen en cada escuela, yendo de un trabajo a otro sin mediar tiempo suficiente entre horas de clase.

Al mismo tiempo, nos planteamos lo valioso que podría resultar un trabajo que incluyera a los alumnos en el análisis de los imaginarios y el quehacer cotidiano de la escuela. El equipo de la Práctica decide proponer la realización de talleres con los alumnos tomando como temáticas aquellos aspectos que las autoridades y docentes ubicaban como preocupaciones emergentes.

La Vice-Rectora del turno noche nos hace llegar la inquietud de los docentes respecto del vínculo entre pares en uno de los cursos y la frecuente aparición de dichos discriminatorios por lo que proponemos un espacio a modo de taller para reflexionar sobre este tema con los alumnos.

Nos pareció importante acercarnos a los alumnos desde sus propios intereses y no imponiendo un tema a trabajar, desde la convicción de que, sin importar la dinámica y la temática propuesta, las diferencias y connotaciones discriminatorias se harían evidentes y el espacio sería propicio para reflexionar sobre el tema que preocupaba a los docentes.

El objetivo del taller se va configurando como un espacio donde elaborar cuestiones del vínculo entre los alumnos de ese curso, evitando "dar lección" sobre el tema para, en todo caso, trabajar desde la perspectiva de la integración.

En el transcurso del taller, de varios encuentros con alumnos, vamos encontrando espacios de intercambio con otros actores: preceptores, tutores, docentes, autoridades y visibilizando cómo el tema de la discriminación nos atraviesa a todos, no solo a los alumnos. En este sentido, volvemos sobre una cuestión fundamental: la idealización de los alumnos del pasado y la impotenzación frente al trabajo docente en la actualidad.

En los siguientes cuatrimestres, el dispositivo de taller con alumnos se fue institucionalizando. Comienza a configurarse la idea de realizar talleres de orientación vocacional. El discurso de la escuela va corriéndose de una posición de añoranza y restitución de "lo perdido" y comienza a insistir en ellos una creciente preocupación —y ocupación— respecto de formar alumnos que continúen los estudios superiores.

Ante todo, comenzamos analizando qué entendíamos por talleres de orientación vocacional y agregando una palabra que nos resulta clave: vocacional y ocupacional. Esto por la fuerte connotación que imponía la idea de vocación en relación a una idealización de los estudios universitarios por parte de las autoridades del colegio. Asimismo, construimos un espacio que se distanciara de ciertas propuestas tradicionales que apuntan a lo individual y a la utilización de técnicas y test. Nos enfocamos en la idea de culminación de una etapa y comienzo de otra, orientados hacia la planificación del proyecto de vida, a través de encuentros grupales donde ubicar los atravesamientos comunes y singulares, reflexionar sobre el trayecto escolar y las herramientas que les ha brindado ese tránsito por la escuela para encarar una nueva etapa vital.

Desde una perspectiva institucional, nos pareció fundamental ir encontrando canales de acercamiento e intercambio con los docentes y tutores de la escuela, al mismo tiempo que realizábamos los talleres. Los invitamos constantemente a programar juntos esas actividades y a participar de los mismos.

La escucha y la reflexión conjunta entre los miembros del colegio y la Práctica tuvieron un lugar crucial, posibilitando re-pensar constantemente el dispositivo del taller, complejizando aquello que aparecía como dificultades que planteaban los docentes en relación a los alumnos como también aquello que surgía como quejas, pedidos y expectativas de los alumnos respecto de la escuela y de la Práctica.

De los docentes a los alumnos y de los alumnos a los docentes

Nos pareció importante compartir una síntesis del recorrido para ubicar las preguntas que acompañaron y acompañan actualmente este proceso. ¿Cómo leer el

pedido de "dejar de mirarlos"? ¿Desde qué posicionamiento abordar el encargo de "trabajar con alumnos"? ¿Desde dónde, por qué, cómo, para qué y para quiénes realizar los talleres?

Una de las primeras líneas de análisis resultó ser respecto del imaginario del psicólogo, particularmente atravesado en esta experiencia por la mirada que se tiene del psicólogo de gabinete en las escuelas: aquel que reproduce la lógica de la clínica individual y trabaja sobre los "alumnos problema" y solo con ellos, aislando e invisibilizando aquello que va más allá de las características particulares de un alumno y que hace a la problematización necesaria, si lo que se pretende es abordar la complejidad del objetivo de la institución: la educación.

A su vez, el imaginario del psicólogo suele ser un motivo de largo proceso de deconstrucción en el vínculo con las instituciones en general. Particularmente en la escuela surge una caracterización de nuestro "rol" como "evaluador". Por otro lado, resultó un impensable para nosotros el hecho de pasar de trabajar con docentes a trabajar con los alumnos. Esto nos abrió interrogantes respecto de cómo encararíamos dicho trabajo desde una perspectiva que nos permitiera correr de la lógica escolar que ubica a "los alumnos como el problema" y a los psicólogos como "solucionadores de problemas".

Estas preguntas nos llevaron a construir un dispositivo que hoy pensamos como analizador construido, ya que permite la visibilización y desnaturalización de imaginarios que circulaban tanto en torno a los alumnos, docentes, directivos y otros miembros de la escuela, como también en torno a nosotros docentes y a los alumnos de la práctica profesional. ¿A qué imaginarios nos referimos? A todos aquellos ligados a lo que es la escuela, su función en la sociedad, lo que es ser alumno, ser docente, lo que es el trabajo, el estudio, imaginarios ligados a las diferentes culturas, a lo que es ser adulto, adolescente, entre muchos otros.

Resulta un observable llamativo el impacto que tiene en su identidad, en la autoestima y en la capacidad de imaginarse a futuro, el imaginario social sobre la población escolar del turno noche.

Asimismo, circula fuertemente en la escuela la idea de que los alumnos están "a destiempo" y esto se impregna en el discurso de los propios estudiantes como una marca imborrable que los hace diferentes en un sentido negativo respecto de otros alumnos de secundaria. Una marca en sus historias que hasta suele nombrarse entre risas como "prontuario". En el espacio de devolución intercambio se realizó un señalamiento acerca de cómo este instituido era repetido por docentes y preceptores, y que tenía un efecto muy fuerte en los alumnos adultos.

Otro de los instituidos que resultan motivo de análisis es el de que los estudios superiores son el siguiente escalón a la secundaria. Pareciera no existir otra posibilidad y que cualquier otro porvenir resultará insuficiente, como si redundara en un nuevo fracaso. Esto nos convoca a un gran esfuerzo por acercar perspectivas distintas tanto a los alumnos como a los docentes, comprender que la carrera universitaria no es la única opción ni necesariamente la mejor, dar valor a la dimensión del deseo que se pone en juego en cada proyecto.

El análisis compartido de estas cuestiones se da no solo en el espacio particular del taller sino que también se va desplegando en otros espacios de trabajo con la escuela. Esto permite ir transformando aquello que se presenta como "problema" en "problemáticas" sobre las que reflexionar y accionar conjuntamente.

El taller se constituye como un disparador que produce un "de qué hablar", un "para qué juntarnos", un "cómo seguir": dispara temas, interrogantes, ideas, proyectos.

De la escuela a la Práctica: el aprendizaje en el trabajo con la comunidad

Para concluir no quisiéramos dejar de tomar en cuenta los efectos que produce el Taller de Orientación Vocacional-Ocupacional en la Práctica y particularmente en nuestros estudiantes, estando ellos mismos en un momento de transición de la universidad al campo laboral-profesional. El análisis de la implicación resulta una herramienta para abordar las fantasías temidas, la re-valorización de herramientas que ha brindado la formación y la reflexión sobre las dificultades particulares de la inserción profesional del psicólogo.

Entendemos que este entrecruzamiento escuela-práctica, lógica escolar - lógica de la psicología, nos permite ir construyendo juntos herramientas para abordar nuestros campos de acción desde la perspectiva de la prevención y promoción de la salud. En este sentido, nuestra idea de intervención ubica un "venir entre", un encuentro, una producción que destaca el proceso y que apunta a un trabajo conjunto que permite la desnaturalización de roles profesionales asignados y asumidos históricamente, imaginarios lo que se supone es contenido de aprendizaje y enseñanza, de lo que se supone es tarea del psicólogo.

Referencias bibliográficas

- Ardoino, J. (1987). La intervención: ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?. En J. Ardoino, F. Guattari et. al. La intervención institucional (pp. 13-42). México: Folios.
- Castoriadis, C. (1998). La creación en el dominio socio-histórico. En Los dominios del hombre. Encrucijadas del laberinto. Barcelona: Gedisa.
- Corea, C. & Duschatzky, S. (2007). Las instituciones en la pendiente. En Chicos en banda. Los caminos de la

Tercera Jornada de Psicología Institucional

“Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas”

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

- subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós.
- Corea, C. & Lewkowicz, I. (2005). Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires. Paidós.
- Devereux, G. (1977). La Contratransferencia en la ciencia del comportamiento. En *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento* (pp. 67-75). Méjico: Siglo XXI.
- Kaminsky, G. (2001). Escuelas en escena. Imágenes institucionales que estallan el discurso educativo. En Duschatzky, S. & Birgin, A. (Compiladoras) *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Lewkowicz, I. (2006). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- Lourau, R. (1991). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. Morin, E. (1994). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Buenos Aires. Gedisa. Taller de los Sábados (2008). *Un elefante en la escuela: pibes y maestros del conurbano*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Schejter, V. (2005). ¿Qué es la intervención institucional? *La Psicología Social como perspectiva de conocimiento*. *Clepios*, 38, 105-107.
- Ulloa, F. (2012). *Prescrito que se recibió de prólogo*. En *Salud ele-Mental*. Con toda la mar detrás. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

La ciudad de los locos: relato de una experiencia en Trieste

Analia Pérez y Cecilia Mabel Taboada

analianoemiperez@gmail.com y cecilia.taboada@hotmail.com

En este escrito nos propondremos plasmar una lectura posible en relación con el sistema de salud mental en Trieste, Italia, luego de la experiencia que hemos realizado allí por un periodo de tres meses. Partiremos de la afirmación de Manonni: "El modo en que la locura se despliega es función del marco en que se la recibe"¹, para intentar trabajar *la relación existente entre marco y locura*. A fines prácticos es posible comenzar con dos preguntas: ¿Es distinta la locura en Trieste?, ¿Es distinto el marco que la recibe? En un principio diremos que estas dos preguntas se contestan con un sí. Ahora bien, es preciso definir qué entendemos por marco. Cuando hablamos de marco, diremos que es un dispositivo, planteado como "...un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente lo dicho y también lo no dicho, estos son los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos"². Definido esto, nos parece además, que para poder hablar de la experiencia italiana, es necesario situar el marco con el que, su impulsor, el psiquiatra Franco Basaglia se encontró en sus inicios. A comienzos de la década de 1950, luego de haberse doctorado en Medicina en la Universidad de Padua, ingresa en la Clínica Universitaria de enfermos nerviosos y mentales. Más de 10 años después, decide alejarse de la formación universitaria y concursa para el puesto de director del Hospital Psiquiátrico de Gorizia, sostenido en lo que más tarde afirmará: la psiquiatría no puede enseñarse en la universidad, el estudiante atosigado de definiciones y clasificaciones no sabe lo que es la práctica psiquiátrica y por esto debería salir de la universidad e ir al manicomio para encontrar a los enfermos y comprender sus problemas.³ De su experiencia en el Hospital de Gorizia, Basaglia escribe el texto "La institución negada. Informe de un Hospital Psiquiátrico", en el que el análisis le llevará a sostener que "el problema no es el de la enfermedad en sí (...) sino el tipo de relación que se establece con el enfermo."⁴ Es en este sentido que afirma "las consecuencias de la enfermedad mental difieren según el tipo de aproximación que se establece con ella. Estas consecuencias (y nos referimos al nivel de destrucción y de institucionalización de los internados provinciales), no pueden considerarse la evolución directa de la enfermedad, sino que deben imputarse al tipo de relación que el psiquiatra, y por lo tanto, la sociedad que este

representa, implanta con el enfermo"⁵. Relación esta que nos remite a lo que anteriormente situábamos como marco, es decir, al dispositivo. Aquí es importante aclarar, que si bien Basaglia enfocara su lectura a partir de establecer que el manicomio debe ser suprimido y superado, lleva a cabo este propósito sobre la base de establecer que el problema sobrepasa el área de la institución psiquiátrica definiéndolo como un problema político y resaltando que lo que debe destruirse son los mecanismos de la institución que tienen sus raíces en el sistema social, político y económico. Es en este punto que creemos que Basaglia piensa al manicomio como una lógica, como un dispositivo, susceptible y necesario de ser pensado en y más allá de él. Y nos interesa este planteo porque va a ser el que de alguna manera justifique entender que la alternativa verdadera a los sistemas de opresión, no tienen que ver con los establecimientos, sino que se centra en el cuestionar al interior de las relaciones, los lugares que las componen y los fines que estas persiguen. Para esto es necesario hacer una pequeña introducción. En el texto "La institución Negada", Basaglia dice concretamente que el problema es que las instituciones sobre las que se basa nuestra sociedad, son instituciones de la violencia y englobará entre ellas a la familia, la escuela, la fábrica, la universidad y el hospital. Dirá que "lo característico de dichas instituciones es una tajante separación entre los que detentan el poder y los que no lo detentan"⁶ El punto que el autor plantea y sobre el cual hace luz para avanzar, es que la sociedad denominada de bienestar no puede mostrar abiertamente su rostro de violencia y es entonces que encuentra un nuevo sistema que consistirá en extender la concesión del poder a los técnicos que lo ejercerán en su nombre y seguirán creando nuevos excluidos, ahora a través de otras formas de violencia, por ejemplo, la violencia técnica.⁷ Será entonces a partir de su lectura sobre la distribución del poder en la institución psiquiátrica que dirá que la objetivación del enfermo es el único tipo de relación que esta permite dado que su organización se asienta sobre una estructura jerárquico-autoritaria. Pero irá más allá y dirá que un proceso de cosificación no puede ser de una sola vía, por lo cual la cosificación del enfermo supone recíprocamente la cosificación del técnico. Es así que el manicomio, entendido como dispositivo de control (y no de curación), produce la objetivación, la cual Basaglia entiende como la sustitución de la identidad de la persona por la identidad que le otorga la institución, proceso este que actúa sobre el sujeto "negando cualquier idea, cualquier acto, cualquier aspiración autónoma que pudieran permitirle sentirse siempre vivo, siempre el mismo. Se convierte en un cuerpo vivido en la institución y por ella, hasta el punto de ser asimilado por la misma, como parte de sus propias estructuras físicas"⁸ Lo importante entonces, es retener que donde se pondrá el acento es en la transformación de las relaciones entre

cada uno de los componentes de la relación, mediante la problematización y puesta en tensión de los roles cristalizados con el fin de buscar y construir nuevos roles que posibiliten la liberación tanto de los técnicos, como de los enfermos.

Aquí lo interesante del planteo, es que una vez establecido este proceso de cuestionamiento, si se quita todo aquello que mediante acciones destructoras la institución impone al cuerpo del enfermo, lo que Basaglia afirma es que lo que aparece no es la "verdadera enfermedad" sino un *conjunto de necesidades y de demandas*. En sus palabras: "cuando se abre un manicomio, el enfermo habla finalmente con su voz, no más con la voz que quiere el médico", y es en este movimiento en donde podemos situar la reestructuración en la relación entre los técnicos y el enfermo que tendrá que ver fundamentalmente con el concepto de reciprocidad ya que la misma es la que permitirá que a través del reconocimiento de la palabra del otro, aparezcan las necesidades y las demandas que el enfermo comenzará a manifestar y que el técnico ahora deberá tener que comenzar a pensar la manera en la que las satisfará.

Ahora bien, la producción de este movimiento, que rompe con la rigidez de los roles del médico y del enfermo (como figuras representativas de posiciones sociales) apuntando así a la subjetivación y rehistorización de las personas, es necesario pero no suficiente para modificar el estado de las cosas. Dado que, luego de desprenderse de las "incrustaciones institucionales" el loco seguirá siendo objeto de violencia de la sociedad en la "...medida en que -antes de ser un enfermo mental- es un hombre sin poder social, económico ni contractual"⁹. Es así que la tarea de transformación no incluye solo la reconstrucción histórica de la persona, si no también la de su identidad social y jurídica. Y es aquí donde cobra especial relevancia uno de los pilares de la reforma triestina: inventar día tras día las vías de acceso a oportunidades y derechos sociales¹⁰.

Claro que para llegar a este punto, el proceso en Italia, tuvo que lograr una conquista política, progresiva, que partió de la apertura del manicomio, siguiendo por la modalidad de comunidad terapéutica (entendida como un proceso transitorio y como el lugar donde las contradicciones de la realidad son el material del cual surge la acción terapéutica), y llegando finalmente a la sanción de la ley 180 donde el concepto de peligrosidad fuera abolido y sustituido por otro concepto que establece que las organizaciones médicas y sociales tienen el deber de responder a las necesidades reales de la gente¹¹. Entendemos a Trieste entonces, como la muestra de que puede existir una distribución del poder diferente a la que plantea el manicomio y que es entonces esta alternativa, al interior de las relaciones, la que establecerá un marco distinto para que, por ejemplo la locura, sea desplegada. Pensémoslo con la experiencia.

Trieste es una ciudad pequeña al nor-este de Italia, a orillas del mar adriático, que cuya población es de 240.000 habitantes. El sistema de salud mental, para esta población se compone actualmente de cuatro centros de salud mental territoriales, distribuidos por distritos (60.000 personas por centro). Este sistema de salud mental, incluye además un servicio de "Diagnostico y Cuidado" que funciona en el Hospital General. Es dentro de este sistema que nos insertamos durante tres meses cada una en un centro de salud distinto, es decir, dos de los cuatro que actualmente funcionan. Decimos que nos insertamos dentro del sistema porque si bien teníamos asignado un centro específico, dada la configuración en red en la que el sistema se organiza, necesariamente el trabajo se va a hacer vinculándose con el resto de los efectores en la comunidad. ¿Por qué decimos que necesariamente se trabajará así? Justamente porque creemos que el origen de este sistema o red no puede sino situarse en referencia a la apertura que decíamos se establece en cuanto a los roles -tanto del médico como del enfermo-, apertura que dará lugar a un nuevo marco que permitirá el surgimiento y la escucha de las necesidades y demandas de quien padece. Es decir, que al no haber una única demanda o necesidad, tampoco habrá una única manera de responder a ella. Es así entonces, que para cada persona que consulta, se establecerá un mapa de trabajo que, necesariamente, pondrá en conexión a la persona con los diferentes sectores de la comunidad que se orienten a dar respuesta a su problemática. ¿Por qué? Porque como antes decíamos, se tratará todo el tiempo de reestablecer la contractualidad social que la persona ha perdido, es decir, se trabajará en función de recuperar una identidad social. Para esto, el concepto articulador será el de *Proyecto Personal*, entendido justamente como aquel concepto que engloba las diferentes estrategias u abordajes construidos en el equipo a partir de reconocer en quien habla la expresión de un conjunto de necesidades, que van más allá o más acá, de la enfermedad. Es decir, y aquí también introducimos otro concepto fundamental, y es que este más allá tiene que ver con que ya no se hablará de un diagnóstico sino de lo que se tratará es de una *crisis vital*. ¿Esto que implica? Básicamente, es otro modo en el que se evidencia el pasaje de la objetivación a la subjetividad, que el replanteo de los roles genera. Y si hablábamos de Proyecto Personal, debemos introducir una de las cuestiones que más llamaron nuestra atención al ingresar a nuestros respectivos centros de salud. Y esta cuestión tiene que ver con lo que quizás se presenta como una cuestión de denominación, pero que rápidamente uno empieza a percibir -porque aun no comprende- que se trata en realidad, concretamente, de una modalidad de trabajo. La denominación a la que nos referimos es con la que se nombran todos los trabajadores del centro, esto es la de "*operadores socio sanitarios*". Como ya venimos analizando, entendemos que esta

Tercera Jornada de Psicología Institucional

“Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas”

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

denominación se encuentra en estrecha vinculación con la característica que adquiere la nueva relación. Los operadores, tendrán entonces la función de llevar adelante, en conjunto con el usuario, la familia y referentes de la persona, ese Proyecto personal definido en la singularidad de cada caso.

Para finalizar, retomaremos la noción de *fin común*, como aquella noción encargada de sostener esta modalidad de trabajo, en donde los diferentes saberes se articularán en función una finalidad común, es decir, en definitiva, política.

Referencias bibliográficas

Agamben, G “Qué es un dispositivo?”, Conferencia en la UNLP, 12/10/05.

Basaglia, F “La condena de ser loco y pobre”, Ed Topia, 1 edición, 2008.

Basaglia, F “La institución negada. Informe de un Hospital Psiquiátrico” Cáp. “La institución de la violencia”. Ediciones Corregidor, 1970

Colucci, M, Di Vittorio, P “Franco Basaglia” Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 2006.

Dell’Acqua, G “Prevenire, curare, riabilitare, guarire: si puo” en La guida ai servizi di Salute Mentale”, Trieste, 2010.

Mannoni, M. “El psiquiatra, su loco y el psicoanálisis.” Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2004, p. 55

Notas

¹ Mannoni, M. “El psiquiatra, su loco y el psicoanálisis.” Bs As, Siglo XXI editores, 2004, p. 55.

² Agamben, G “Qué es un dispositivo?”, Conferencia en la UNLP, 12/10/05.

³ Véase, Colucci, M, Di Vittorio, P “Franco Basaglia” Buenos Aires, Ediciones Nueva Vision, 2006.

⁴ Basaglia, F “La institución negada. Informe de un Hospital Psiquiátrico” Cáp. “La institución de la violencia”. Ediciones Corregidor, 1970, p.139.

⁵ Basaglia, F “La institución negada. Informe de un Hospital Psiquiátrico” Cáp. “La institución de la violencia”. Ediciones Corregidor, 1970, p. 137.

⁶ *Ibíd.* Pág. 131.

⁷ *Ibíd.* Pág. 132.

⁸ *Ibíd.* Pág. 155.

⁹ *Ibíd.* Pág. 145

¹⁰ Dell’Acqua, G “Prevenire, curare, riabilitare, guarire: si puo” en La guida ai servizi di Salute Mentale”, Trieste, 2010.

¹¹ Basaglia, F. «La condena de ser loco y pobre», Editorial Topia, 1º edición, 2008, pág. 103.

Y el que no y el que no... ¿Una prenda tendrá?

Ana Pérez del Cerro

apdelcerro@yahoo.com.ar

"La luna ignora que es tranquila y clara

Ni siquiera sabe que es la luna"

Suelo tener palabras para desarrollar "mis" ideas, pero hace días que doy vueltas para iniciar este trabajo y me pregunto por qué. Pienso y pienso por qué no puedo pensar-me. Y es que partiré de "mi" experiencia. Voy a narrar una historia en la que me hallo implicada y me siento como si estuviera enredada en una madeja. ¿O la madeja seré yo?

Por razones imperiosas tuve que pedir el pase a otra escuela: 20 módulos de Lengua y Literatura. No había donde. Me sentí un modular a ser mudado. Tuve que pedir las antes llamadas "tareas pasivas" (Aunque yo "no voy en tren, voy en avión"); ahora se denominan "cambio de funciones". Así es que aterricé en una escuela técnica y me encomendaron en la mudanza el rol de tutora. Me encantó. Un cambio de piel.

Todo resultó de maravillas: los chicos empezaron a confiar en mi escucha, los profesores me empezaron a ver como una colega para acompañar-los en lo vincular con los adolescentes.

A esta altura debo decir que tengo una formación sólida en el campo de lo grupal, lecturas, escritos y experiencia sobre las problemáticas de la adolescencia y que en su momento opté por escuelas de los llamados sectores populares. En la UBA estoy en la cátedra de Semiología, así que me gusta andar leyendo entrelíneas las palabras y las cosas.

Pero un día llegó el E.O.E. y el dire afirmó: "A partir de ahora la estrella de la escuela es el equipo de orientación. Yo, que también soy actriz y cantante, no me había dado cuenta: estaba en un set de televisión y el show iba a comenzar. A partir de ese momento la historia cambió: en el equipo, la trabajadora social y socióloga resultó ser una ex alumna del secundario y yo la profesora que había dejado una excelente e imborrable huella; la psicóloga reconoció que era su primera vez en ese rol institucional y que estaba encantada con que yo me integrase al equipo, tal como lo había propuesto el director.

Yo caí en la ilusión grupal. Muy difícil trabajar en equipo dentro de las escuelas en virtud de diversas circunstancias. Por fin iba a poder hacerlo.

La ilusión duró poco. La ex alumna a la que llamaré C., generó una situación que me dejaba afuera (literal y simbólicamente porque no quiso que ocupara la oficina que, antes asignada para mí, pasó a "pertener" al equipo, a pesar de que yo pedí estar allí sólo cuando ellas no estuvieran según el horario). Entretanto, la psicóloga. M., decía: "Bueno, no discutamos".

C. terminó disculpándose y explicando que estaba muy nerviosa por cosas personales. En fin, volví a caer en la ilusión grupal. Seguí con el trabajo, pero otra vez, súbitamente, C. volvió a exaltarse y, de manera unilateral decidió que "el equipo era de dos" y no daba para un tercero. "Nosotras no somos tus jefas. Yo no tengo la culpa si no tenés un lugar. Decíle al director que te diga qué hacer y donde ponerte". Yo nací en una villa y sé lo que tengo que hacer... (Sic)

Yo elegí trabajar en escuelas a las que asisten chicos de los llamados sectores populares. ¿Tendría que habérselo dicho ya que ella fue "mi" alumna y yo la profe que le cambió la vida? Por supuesto que no; sólo estoy ironizando. El director no sabe nada sobre mis competencias; tampoco sobre mis incumbencias.

Sin embargo siempre ha elogiado mi trabajo y hasta lo ha hecho por escrito. Pero el E.O.E. es la estrella.

E.O.E. ¿quién te ha visto y quién te ve? Hace años se lo denominaba gabinete. Actualmente la cuestión parece ser de puertas abiertas, aunque a mí me cerraron la puerta en la cara.

Sé que soy tranquila y clara. ¿Y la luna? ¿Qué es la luna?

Yo no sé nada (O. Girando)

Los módulos me volvieron un modular. El director me dijo que esperara instrucciones; mientras las espero, leo sobre adolescencia, psicología, grupos y las incumbencias de una tutora en algún escritorio que esté libre.

La Jefa de preceptores pidió al E.O.E. un informe por escrito sobre sus incumbencias. El E.O.E. me pidió a mí las mías. ¿No es el director el que tendría que hacerlo dada la verticalidad de la organización? C y M aceptan el pedido de la Jefa de preceptores, yo preparo las incumbencias de una tutora sobre la base de bibliografía y un documento del Ministerio, pero nadie me las pide; el director me dice que no es necesario, que yo no soy tutora porque vine con un pase con cambio de funciones y "si quiero te pongo a hacer tareas administrativas" Y es así. Él tiene la potestad de aceptar o no mi permanencia en la escuela y designarme para las tareas que él decida.

Tú no sabes nada (O. Girando)

Él no sabe nada... (O. Girando)

Empezando a teorizar

Si desde Foucault entendemos las prácticas como formas de actuar y de pensar podemos ver cómo, cuando una situación nos interpela, parecería enriquecedor darle cabida a lo múltiple, a lo diverso. Sin embargo, las instituciones suelen poner "cercos de sentido".

Los roles rígidamente distribuidos por normativas institucionales evitan la interdisciplinaria y favorecen las relaciones de poder obturantes de un trabajo en equipo. Los actores de una "organización" (Así se plantea sin dimensionar la diferencia entre institución y organización) entran en una red donde quien mantiene en sus manos un plus de incertidumbre para los otros, controla el entramado de la red. No hay autoridad, sólo control y, en el mejor de los casos, gestión, en orden a cumplir con lo que el sistema exige desde lo burocrático. Por un lado, no acepta la flexibilidad de los roles; por otro, maneja la incertidumbre como quien tiene un as en la manga.

¿Qué implicancias tienen las normativas y las incumbencias) ¿Los espacios? ¿Los saberes? ¿Las experiencias? ¿La ideología?

Nosotros no sabemos nada (O. Girando)

Toda mirada es una mirada desde un marco conceptual.

Ustedes no saben nada (O. Girando)

Dice Ganttari que sólo si se consolida la transversalidad en un grupo habrá un diálogo nuevo [...] Permitirá el surgimiento de aspectos trascendentes que estaban reprimidos. *Ellos no saben nada* (O. Girando)

Normativa o disciplinamiento

Las normas son inherentes a las instituciones. Sirven básicamente para la organización institucional. Sin embargo, esas normas suelen funcionar como una forma de disciplinamiento, se constituyen en máquinas reglamentarias que impiden que lo instituyente dialogue con lo instituido y pueda producir transformaciones. Sin embargo, Castoriadis afirma la posibilidad de resquicios que permitan flujos de la imaginación radical.

En la experiencia que he narrado, se esgrime una reglamentación que oblitera la capacidad de actuar.

Incumbencias

En muchas escuelas quienes tienen alguna cuota de poder insisten en las incumbencias, pero no se ocupan de conocerlas y pensar sobre ello. ¿Qué de esto me concierne? es la pregunta implícita. Es en este punto donde planteo el interrogante

acerca del marco o el límite. Establecer marcos es una práctica saludable, un organizador de sentido. Pero cuando aparece como un límite infranqueable tiende a dejar al Otro sin capacidad para operar.

Se establece una lucha por el territorio y se fractura la posibilidad de interactuar. Las incumbencias de una tutora/or son muy amplias en documentos del Ministerio de Educación y en la bibliografía. Sin embargo, el director desconoce tales materiales y el E.O.E se cierra ante la aparición de un tercero.

Al mismo tiempo presenté diez proyectos, entre ellos uno de Radio escolar que no han encontrado cabida. Desde la retórica argumentativa, Plantin incorpora un actante, el Tercero que es el que suscita las preguntas. No es imprescindible, desde este punto de vista, resolver el conflicto sino preguntarse acerca de él y transitarlo con el Otro. *El mundo se vuelve interesante cuando se hace signo, se abre en sus complejidades y pierde su unidad tranquilizadora* (Dutchasky – Farrán – Aguirre). La dimensión socio – histórica que destaca Castoriadis, aparece asimismo en Plantin, aunque desde otra esfera y otra visión del mundo: *Escoger un tema es siempre un problema social, ético y político. Y esto tiene una significación en la práctica educativa* (Plantin).

El camino del conocimiento está, desde mi punto de vista, en el encuentro con las preguntas, en el desafío de conjeturar, en las encrucijadas y en las paradojas. Me pregunto por el "entre" y por el "con" en dirección al "nosotros". Si cada cual atiende su juego, alguien se va a ir a Berlín.

Donde hay muro por delante y por detrás... (Gargantúa y Pantagruel, Libro I, Cap. III) *Algo de saber, nada de poder, mucho sabor* (Barthes).

Referencias bibliográficas

- Barthes, R., *El placer del texto y lección inaugural*, Méjico, Ed. Siglo Veintiuno, 1986 Bourdieu, *Sociología y cultura*, Méjico, Grijalbo, 1990
- Deleuze – Guattari, *Rizomas*, Valencia, Pre – textos, 1976
- Dutchatzky, S. – Corea, C., *Chicos en banda*, Bs. As., Paidós, 1986 Kaës, r. –Bleger, J. – otros, *De la paradoja al grupo*, Montevideo, Letra Viva, 1997.
- Fainsod, Darío, *Dirección orgacional*, Bs. As., Univ. Hernandarias, 1996.
- Fernández, Ana María, *Las lógicas colectivas*, Bs. As., Biblos, 2007.
- Lourau, R., *Hacia la intervención socioanalítica* (En *El análisis institucional*, Cap. VII, publicación cátedra Schejter).
- Plantin, C., *Argumentación, emociones, humanidades y ciencias*, Jornadas de Humanidades, Univ. De Catamarca, 2008.
- Satulovsky – Theuler, *Tutorías: un modelo para armar*, Bs. As., Noveduc, 2009.

La Resiliencia y lo transdisciplinario: Una experiencia de grupo

Eler Francisco Pipino

franciscopipino@gmail.com

Universidad Católica De Cuyo, Sub Sede Río Cuarto, Cervantes Estudios Superiores

El presente trabajo se realiza en el marco de la III Jornadas de Psicología Institucional: **"Pensando Juntos cómo Pensamos: un Análisis de las Prácticas Instituidas"**, llevadas a cabo como actividades de extensión de la carrera Licenciatura en Psicología en la Universidad de Buenos Aires, Provincia de Buenos Aires.

Se intentará plasmar en el siguiente relato las experiencias que fueron recogidas en las prácticas institucionales, realizadas en el marco de la cátedra Psicología Clínica II, de la Universidad Católica de Cuyo, aula externa Río Cuarto.

Si bien este análisis es el resultado de las experiencias realizadas a través de las prácticas dirigidas y estructuradas desde la cátedra Psicología Clínica II, desde el primer momento surgieron interrogantes que dan como resultado una planificación de actividades respecto de diferentes intervenciones llevadas a cabo en la actualidad.

La práctica se realiza en una institución que funciona como Centro de Día y contiene a pacientes desde 12 años edad en adelante con discapacidades múltiples. En este lugar trabajan profesionales de distintas áreas como música, plástica, actuación, educación física, etc., con el objetivo de brindar al sujeto que asiste al Centro una formación multidisciplinaria. El equipo de trabajo es un dispositivo terapéutico que funciona con el objetivo de brindar herramientas para el desarrollo de la autonomía en las tareas diarias.

El interrogante que emerge después del primer período de observación es si estos jóvenes/adultos podrían desarrollar la capacidad de autonomía en el marco de la discapacidad que padecen y en el contexto familiar en el que viven. Entenderemos el concepto de autonomía según lo define la Real Academia Española (2012) como la condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie.

Este concepto deja de lado algunos aspectos fundamentales, como por ejemplo la relación social, la contención afectiva, el desarrollo de habilidades sociales, etc., que resultan importantes para la construcción de la autonomía del sujeto. Los fenómenos que se desprendieron del análisis son dos: la resiliencia y el *Rêverie* Grupal. Amen de la enumeración, el segundo es un producto del primer factor. Florentino (2008) establece que en las Ciencias Humanas se utiliza el concepto de resiliencia para designar la capacidad que permite a las personas salir transformados y enriquecidos al enfrentar

situaciones adversas. En muchos estudios, se la ha relacionado con la capacidad sorprendente que han tenido muchos niños maltratados (hijos de padres alcohólicos, abusivos, delincuentes, etc.) o que viven en situaciones de alto riesgo (en comunidades de extrema pobreza, zonas de guerra o de desastre natural) de sobreponerse y mantener su salud y bienestar psicológico. También, se han referido a cómo muchos pueblos pudieron resistir frente a la destrucción y salir fortalecidos construyendo programas y proyectos superadores. Este fenómeno se produce no solamente en las personas asistidas por el Centro, sino también en los integrantes del equipo de trabajo que lo conforman. La resiliencia en estos equipos cumple la doble función de generar un buen clima de trabajo y desarrollar la tolerancia a la frustración.

Otro de los aspectos importantes generado a partir de la observación en el grupo terapéutico es el denominado *Rêverie* Grupal, que definió Bion, basado en tres elementos:

- La contención emocional, que surge con el aumento de la comunicación y de la capacidad de simbolizar las experiencias.
- La *mitopoesis*, o capacidad de elaborar mitos que favorezcan la pensabilidad sobre hechos traumáticos.
- La oscilación entre avances y retrocesos del trabajo grupal.

Dichos fenómenos son fundamentales en la construcción de la identidad grupal, y sirven como herramientas para afrontar situaciones adversas que hacen a la cotidianeidad del trabajo en equipo. Es importante destacar que estos aspectos se producen de manera inconsciente en el grupo, es decir, surgen a medida que se desarrollan las actividades.

A partir de lo anterior, se pueden plantear los siguientes interrogantes: - Los equipos multidisciplinares ¿realmente logran elaborar los procesos de resiliencia y/o *Rêverie* Grupal?,

- El grupo de trabajo ¿sufrir una desintegración de su identidad o tal vez nunca logren constituirla?
- ¿El grupo es realmente un equipo de trabajo?
- ¿Existe una integración de los conocimientos de cada uno de los integrantes?

Es menester considerar la predisposición de los integrantes del equipo para relacionarse con otros miembros y adaptarse tanto a los objetivos del lugar de trabajo, como también al objeto de estudio de la Psicología o de la Psicopedagogía, que no es otro que el sujeto. El grupo debe funcionar de manera articulada, relacionando e integrando diferentes corrientes o teorías.

Los equipos transdisciplinares trabajan con el propósito de asistir al sujeto y su

padecimiento, el cual no tiene límite disciplinario. Este tipo de enfoque tiene una concepción de límite fundante, es decir, genera nuevas posibilidades de trabajo con el paciente, brinda una atención de salud más abarcativa, legitima al paciente, evita la división de los profesionales de la salud, facilita la entrada del mismo a un sistema de atención integral y mejora la resolución de problemas (Silber y otros, 1997). Para que un equipo transdisciplinario pueda funcionar o sentar bases para su trabajo, existen determinadas características que se desprenden de la observación, como la interacción, comunicación, cooperación recurrente y el estímulo de la reciprocidad y diversidad. El equipo debe poseer flexibilidad, comprendiendo los puntos de vista de los diferentes integrantes, sin perder la perspectiva más amplia dada por la interacción.

Por último, se desprende la necesidad de realizar una intervención intra grupal en la cual se puedan fomentar acciones que comprometan el equipo a la construcción de un trabajo integrador.

La propuesta de intervención a realizar toma como base la teoría psicoanalítica considerando a Bion en *Experiencia con Grupos* (1980) quien aporta una perspectiva nueva, fundamental y revolucionaria para el conocimiento y conducción del grupo en aspectos vinculados con su origen y estructura. El autor proporciona las bases para integrar el enfoque psicoanalítico clásico, focalizado sobre el individuo, con los conceptos kleinianos de identificación proyectiva y con las técnicas y conceptos del enfoque de la dinámica de grupo. Bion ha establecido un repertorio de conceptos que hacen comprensibles conductas aparentemente extrañas e indescifrables, detectadas a partir de las observaciones realizadas de diferentes contenidos y del tono de los intercambios entre:

- paciente-paciente,
- paciente- terapeuta en el grupo terapéutico,
- el significado de lo que se dice y de lo que no se dice,
- de la mímica y los silencios

La comprensión de la mentalidad de grupo que Bion suministra en su obra enriquece la fundamentación racional de los procedimientos para la terapia de grupo y sirve al terapeuta para establecer su propio rol, así como también la naturaleza de sus interpretaciones.

Desde el psicoanálisis retomaremos a Freud en *Psicología de las Masas* (1935), la construcción de la identificación proyectiva o del inconsciente colectivo. Por último se utilizarán técnicas de educación popular elaboradas por Freire, que retomaremos de Coppens y Val den Velde (2005) para acelerar los procesos de comunicación y fomentar una intervención sin que el equipo se sienta evaluado respecto de sus conocimientos.

Tercera Jornada de Psicología Institucional

“Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas”

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

Referencias bibliográficas

Bion, Wilfred R. (1990). *Experiencia en grupos*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica

Diccionario de la Real Academia Española de Lenguas. (<http://www.rae.es>)

Florentino, María Teresa (2008) La construcción de la resiliencia en el mejoramiento de la calidad de vida y la salud. *Concepto de Resiliencia*, pp 4.

Freud, Sigmund (1935). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Biblioteca Nueva

Silber, Tomás José. Medicina de la Adolescencia: una nueva sub especialidad de la Pediatría y la Medicina Interna en la América del Norte. *Adolescencia. Latinoamericana*, (1997), vol 1, Nº 1, p.11-15.

Partiendo de la tarea...

Néstor Rivero

nestorrivero@gmail.com

El presente trabajo pretende compartir reflexiones a partir de una intervención institucional realizada en el marco del Programa de Extensión Universitaria, de la Cátedra de Psicología Institucional, Prof. Tit.: V. Schejter, de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

La intervención fue solicitada por un equipo conformado por cuatro trabajadorxs, pertenecientes a la función pública de un municipio. Quienes realizan una intervención profesional, en equipo interdisciplinario. La actividad que llevan a cabo es a demanda de otros trabajadores de la función pública, se encuentren estos en menor, igual o superior nivel jerárquico. El resultado de su accionar incide en la trayectoria educativa de muchos niños.

Al cambiar la gestión política del municipio, se produce un reordenamiento del equipo, lo que genera tensión al interior del agrupamiento. Tanto en las relaciones interpersonales, la satisfacción de la tarea, como las relaciones interinstitucionales. Esto último sobre todo con los representantes de la nueva gestión.

Esta nueva gestión trae otro modo de pensar la función de este equipo de trabajo (y otros dos de igual función en el mismo municipio) tanto en los objetivos de la tarea, su modo de realización, como así también las relaciones interinstitucionales.

El grupo en la consulta

En un primer momento los encuentros de intervención estaban invadidos de quejas hacia lineamientos recibidos desde la nueva gestión (que contrariaban la lógica en que era pensada la tarea en su totalidad) y de aspectos especulares entre los integrantes del grupo. Sobre todo, entre dos que estaban desde el origen del grupo y que cumplían funciones jerárquicas diferentes.

De modo que el grupo transitaba momentos de confrontación (malos encuentros: Spinoza por Deleuze -1978) en relación a: como se relacionaban con el "afuera" del grupo, los otros sectores de la misma área. Cómo se tomaban las decisiones, que grado de horizontalidad era posible para la situación actual. Cómo circulan los recursos materiales. Quién porta el saber y la experiencia. La sensación de no reconocimiento de pares.

Un poco de (pre) historia

Este agrupamiento, más allá de los diferentes cambios en la composición de su grupo y de su organigrama, siempre contó con prestigio tanto de los otros sectores que cumplían igual función como de los que ocupaban los cargos políticos de conducción de gestiones anteriores.

La última modificación en la conformación del grupo de trabajo junto con el cambio de gestión puso en el tapete tensiones que no venían manifestando contrariedad alguna en la realización de la tarea. Sobre todo en relación con un trabajo de grupo más horizontal o la necesidad para el mismo grupo de dar consistencia a un rol de coordinación ya existente.

Considerando que antes pudieron asimilar las diferentes conformaciones del grupo, ya sea en términos personales como disciplinares y de organización interna; el momento en que se produce la consulta de este grupo interpela sobre el grado de "afección" (Spinoza por Deleuze -1978) de las políticas de estado en grupos que pertenecen al ámbito público.

Dado que todos tenían un cargo de planta, y para realizar dicha tarea estaban en comisión de servicio, en el peor de los casos, si se hubiese dado una supuesta reestructuración, implicaba volver al cargo de origen. Entiendo, entonces, que la estabilidad laboral, la conservación del puesto de trabajo, no los inmuniza. Es decir, que un grupo de trabajadores que vienen metabolizando diferencias en el cumplimiento de la tarea puede verse estallado en su interior por nuevos lineamientos políticos.

El centrarse en la tarea

Tomando en cuenta la pregunta que se me formuló: ¿Cómo intervenir en grupos reducidos cuando los aspectos especulares entre los miembros ocupan el centro de las escenas institucionales relatadas? Entiendo que en principio no habría por qué suponer que las dimensiones del grupo determinan la intensidad del cruce de aspectos especulares o narcisistas. Si pensamos con Kaës (1987), las formaciones psíquicas intermediarias que permiten y dan sostén a la conformación del grupo son comunes a cualquier agrupamiento. Entonces, esa pregunta tiene que ser ligada solamente al impacto que en mí produjo dicha intensidad. La que quizá estuviese facilitada por las características de la consulta: la que se desarrollaba en un bar, alrededor de dos mesas en torno a las que nos juntábamos en la mayor proximidad los, en el mejor de los casos, seis integrantes de la consulta. (¡Muchas veces éramos solo cinco, tres miembros de la organización y los dos del equipo interventor!)

De todos modos, más allá de aquella pregunta y también por ella, la intervención

institucional se direccionó o se centró en la tarea.

La tarea, su objetivo, era lo común al grupo. Tanto en la concepción acerca de la misma, como en lo concreto de sus funciones (estaban ahí para hacer eso) Analizar la práctica. Esa concepción en la actualidad de la consulta pero sobre todo en el proceso de cómo se fue instalando ese modo de hacer. Hacer una genealogía de esa praxis (Foucault), permitió recuperar de manera sistematizada los imaginarios y sentidos que subyacían a ese hacer y por ende a su satisfacción. En tanto la práctica tenía que ver con evaluar recursos de niños para pensar prácticas escolares. La dimensión Ética de su práctica se centraba en pensar lógicas inclusivas. Al recuperar la visión integral e inclusiva recuperaron la dimensión política de esa práctica.

Desde el acento de la lógica inclusiva que transforma deficiencia en diferencia. Para pensar lo posible para cada quien. (Potencia en términos de Spinoza) Permitted disminuir la confrontación especular y posibilitó la escucha de los acuerdos y disensos de todos los integrantes al interior del grupo. Lo que bien sabían hacer hacia el afuera con los niños, familias y agentes escolares que trabajaban, pudieron incorporarlo como modalidad de vinculación entre ellos. Se reubica así la dimensión ideológica posibilitando la catexia del grupo, a través de un ideal común. Lo que determina otra relación entre pares y con la tarea (Malfé 1982).

Más allá del grupo y su tarea

La vertiente especular podría pensarse que también se hizo presente en el orden a las relaciones interinstitucionales, y sobre todo, frente a los funcionarios de la nueva gestión. Digo especular en tanto imposibilidad de reconocer al otro como interlocutor. Los integrantes del grupo reconocían incluso, su desacuerdo ideológico con dicha gestión.

En este punto, el centrarse en la tarea, en su genealogía, permitió elucidar un coeficiente de Transversalidad (Lourau 1970) que posibilitó definir un posicionamiento activo frente a la gestión y a la diferencia ideológica mencionada. Salir de la queja a la protesta en términos de Ulloa. Definir las tácticas del accionar como grupalidad, dado que, como mencioné anteriormente, en términos individuales tenían claro su posición ideológica frente a la gestión. Pero hay diferencias entre posiciones individuales y una posición del grupo.

El reconocimiento de cómo era pensada la tarea, ese hacer que fueron construyendo dio paso a recuperar y producir escrituras de esa conceptualización, y la circulación de ese saber hacer. Esto contribuyó a conmovir posiciones de victimización y persecutorias en las que se suele caer cuando el otro, que ostenta el poder de estado

Tercera Jornada de Psicología Institucional

“Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas”

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

lo hace de modo irreflexivo. No estoy evaluando aquí la realidad de la persecución por parte de la gestión, sí, en tal caso, la consistencia que se le da al otro, lo que le permite instalar con mayor facilidad esas lógicas de sumisión. Así, decía, dan apertura a un espacio para dialogar con los otros grupos que realizaban igual tarea, como así también mostrar y aportar sentidos a los representantes de la nueva gestión, sobre los objetivos de la tarea desde los resultados de esa práctica. Esto aporta al grupo y a sus integrantes un empoderamiento y el recupero consecuente del placer por la tarea.

El recorte que hago del trabajo de la consulta, deja por fuera otras preguntas y niveles de conceptualización. Pero me permite también, en el ámbito de estas queridas Jornadas y por la temática convocante, reflexionar acerca del alcance del análisis de las prácticas.

El devenir de la presente consulta, centrado en el análisis de las prácticas, permitió podemos decirlo con Spinoza, encontrar modos de buenos encuentros. Donde el grupo y sus propios integrantes pudieran metabolizar grados de afección, tanto de las corrientes libidinales como de los atravesamientos políticos. Lo que da paso a incrementar la potencia del grupo y su consiguiente afecto de alegría.

A modo de conclusión

Más allá de lo propio de esta consulta. Podemos pensar que, el análisis de las prácticas no se agota en el reconocimiento de los imaginarios presentes allí, sino que también abre la posibilidad de pensar un posicionamiento político en términos de construcción de espacios (territorios) que sustenten las prácticas en una suerte de co determinación, quiero decir, que prácticas inclusivas requieren de construcción de espacios (territorios) de igual composición.

Así la tarea y el grupo se consolida en el reconocimiento de su dimensión epistemológica: modos de hacer, y de su dimensión política: transversalidad.

Referencias bibliográficas

Deleuze, Gilles. “Clase XVII Elementos para una cartografía. Longitud y latitud de un cuerpo. 15/02/1977”.

En: Derrames, entre el capitalismo y la esquizofrenia. Ed. Cactus 2005.

“Spinoza y Nosotros” (Enero de 1978) En: Spinoza: Filosofía Práctica. Ed. Tusquets, primera reimpression argentina en Fábula: febrero de 2006.

“Anexo. (24/01/1978)”. En: En medio de Spinoza. Ed. Cactus, primera edición 2003. Foucault, Michel.

“Nietzsche, la Genealogía, la Historia” En: Microfísica del Poder. Ed: La Piqueta 1992.

Kaës, René. “Realidad Psíquica y sufrimiento en las instituciones”. En: La institución y las instituciones. Ed. Paidós, segunda reimpression 1996.

Lourau, René. El Análisis Institucional. Ed. Amorrortu, tercera reimpression en castellano 1994.

Malfé, Ricardo Psicología Institucional Psicoanalítica. Revista Argentina de Psicología, 30 (pp. 27-44) 1982.

Tercera Jornada de Psicología Institucional

“Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas”

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

Schejter, Virginia. ¿Qué es la intervención institucional? La Psicología Institucional como perspectiva de conocimiento. *Revista Clepios*, 38, 105-107. 2005.

Trosman, Nora. De qué efectos es capaz una institución. Inédito

Ulloa, Fernando. *Novela Clínica Psicoanalítica. Historial de una Práctica*. Ed: Paidós, 1995.

Orquestando intercambios

Laura Florencia Rosenfeld

laurosenfeld@gmail.com

En el marco de la cursada de la materia Psicología Institucional, durante el primer cuatrimestre de 2011, realizamos, en grupo, un trabajo con la orquesta de la Radio La Tribu. El mismo implicó, en primer término, la elección de la institución con la cual trabajar, que estuvo guiada por la temática de nuestro práctico (la autogestión) y por los intereses de los miembros del grupo. En un primer momento apareció la coincidencia en el grupo alrededor de la temática de lo cultural y lo recreativo, lo que nos llevó a elegir a esta orquesta para trabajar. Sin embargo, desde un principio, apareció una gran preocupación por parte de los miembros del grupo por la cuestión de lo autogestivo: ¿qué es la autogestión?, ¿qué vamos a ir a buscar en esta orquesta que TIENE que ser autogestiva? (en términos de la consigna del trabajo).

Más tarde, se nos planteó la necesidad de pensar cuáles eran nuestros supuestos, nuestras ideas previas acerca de lo autogestivo, de las instituciones culturales y, en particular, de la orquesta con la que trabajaríamos. Y, habiendo reflexionado sobre los mismos, comenzamos a realizar una serie de entrevistas y observaciones de la orquesta.

Luego, pasamos a la instancia de realizar un cruce entre los diferentes discursos de los entrevistados y las prácticas observadas, y fue allí que aparecieron grandes contradicciones, no sólo internas de la orquesta, es decir, entre estos discursos, sino también entre los discursos y las prácticas de la orquesta como institución. Esto provocó situaciones de cierto estrés, confusión y enojo en nuestro grupo. Más allá de las mismas, logramos cumplir con la entrega de un trabajo de campo que, en términos de lo esperable dentro del ámbito académico, era muy correcto. Y correcto en todos los sentidos del término, sobre todo, desde mi punto de vista, adaptado y en línea con la propuesta de participación que cuatrimestre a cuatrimestre la mayoría de las materias nos hace a los "alumnos".

Luego de realizada la entrega del trabajo, y de su corrección por parte de los docentes, incluso luego del examen final, se nos propuso realizar efectiva la devolución o intercambio que habíamos planteado como posible en la escritura de nuestro trabajo. En el marco de esa convocatoria, decidí, junto con mis ganas de participar, escribirles a mis compañeras de grupo para que lo hiciéramos juntas: obtuve respuesta de una sola, que luego terminó desertando.

El resultado de este panorama fue que yo decidí realizar por mi cuenta el

intercambio con la orquesta. Eso implicó una serie de reflexiones previas al encuentro con sus miembros que, más allá de las cuestiones particulares que se trabajaron en esa instancia con la institución, abrieron, para mí, el juego de poder pensar en las prácticas de nosotros, los estudiantes universitarios.

En un primer momento, entonces, me reuní con un integrante de la Cátedra, con quien hicimos un repaso del recorrido del trabajo, y repensamos algunas cuestiones que habían empezado a aparecer en un teórico de Virginia Schejter en el que yo comenté nuestra experiencia con la orquesta y en la que empezó a aparecer algo de nuestra rigidez como grupo.

Luego, me encontré con los directores de la orquesta que, a diferencia de lo que yo pensaba, se mostraron sorprendidos, interpelados (en el buen sentido de la palabra) y muy agradecidos por el nivel de reflexión sobre su institución al que habíamos llegado. El intercambio, en realidad, fue una instancia llena de preguntas que yo tenía para hacerles a ellos. Y fue grato encontrarme con que muchas de ellas no tenían respuesta y ya habían sido pensadas. Muchas otras no habían sido planteadas hasta ese momento.

La instancia del intercambio, en este punto, configuró, para mí, un primer acercamiento a la práctica en el sentido de un primer acercamiento clínico, lleno de verdaderas preguntas y signos de interrogación, de curiosidad, más allá de la pregunta formal que uno como alumno lleva cuando va a hacer una entrevista.

Después de la realización de la devolución/intercambio, me quedé pensando en el proceso que había transitado y que me había llevado hasta esta experiencia subjetivamente muy importante para mí y surgieron una serie de reflexiones:

En principio, apareció la cuestión de los supuestos, de los presupuestos, de los prejuicios: la cátedra nos propuso escribir, antes de acercarnos a la institución, acerca de las ideas previas con las que nos acercábamos a ella, a su campo y a su forma de organización. Hacerlo implicaba (esto pude verlo recién al final) tener en cuenta la carga previa con la que veníamos para poder, en algún punto, separarnos de ella, dejarla en la puerta antes de entrar, o, al menos, saber de su existencia para poder trabajar. Sin embargo, al releer el trabajo puedo ver que algo se quedó paralizado, rigidizado allí, en la instancia de los presupuestos. Considero que esa fijación de nuestro grupo en ese punto fue una de las causantes de tanto enojo. En particular, creo que estos supuestos se confundieron con expectativas, sobre las cuales nos costó pensar, por lo que el desencuentro con ellos produjo una sensación de decepción y confusión en el grupo.

En esta línea, apareció otra cuestión que terminó siendo parte del centro de mi reflexión sobre el pasaje por esta experiencia. Creo que la confusión de nuestro grupo tuvo que ver con la necesidad de cumplir las expectativas que creíamos que se tenían

de nosotras y de nuestro trabajo. Así, nuestro trabajo comienza diciendo: "El presente trabajo responde a un requisito de la asignatura "Psicología Institucional" (cátedra I), Facultad de Psicología, UBA". Esta necesidad de "cumplir requisitos" en la que muchas veces se transforma nuestro paso por la Facultad es un tema a pensar y repensar: hace que tratemos permanentemente, no sólo de adaptarnos a lo que se espera de nosotros, sino de adaptar o hacer encajar a los sujetos con los que trabajamos cuando tenemos que salir al campo a nuestras expectativas sobre ellos que están, además enredadas con las primeras.

Mi pasaje por la materia Psicología Institucional y, sobre todo, la satisfacción y la capacidad de "amigarme" que me ofreció la instancia del intercambio con la orquesta me permitió repensar todo mi pasaje por la Universidad. En primer lugar, porque implicó una instancia de trabajo por fuera del sistema de evaluación de la facultad, convirtiéndose en un primer paso de una experiencia a nivel profesional, vinculada desde otro lugar con la Universidad. En segundo término, porque implicó una posición ética totalmente diferente a la instituida en la facultad: ya no se trata de una ética basada en lo discursivo, sino en pensar la práctica psicológica como un INTERCAMBIO *real* con OTROS y OTRAS diferentes, en los que DE VERDAD los entrevistados no son nuestros objetos experimentales a los que exprimimos para obtener una calificación por parte de nuestros docentes, sino que son otros SUJETOS que tienen algo para darnos a nosotros y a los que nosotros tenemos algo para darles.

Apareció, entonces, para mí, la posibilidad verdadera de un COMPROMISO con algo perteneciente al ámbito de la psicología, más allá del compromiso con la carrera en tanto mundo académico y acumulación de notas y de conceptos, sino basado en la posibilidad de tener EXPERIENCIAS CON OTROS. Es este punto que aparece el sentido de pensar nuestra implicación: no se trata de un PLUS del trabajo, sino que es la esencia del mismo, ya que tiene que ver con nuestra presencia, en términos de compromiso subjetivo, con la tarea y con la práctica. Esto lo pienso en la necesidad de reflexión acerca del vínculo no sólo con la institución de la orquesta, sino también con mis compañeras y con la Universidad y la psicología como instituciones. Considero que a veces la capacidad de compromiso en la facultad está limitado por la necesidad de cumplir, aprobar, recibirse, etc. En parte, considero que este aplastamiento que nos genera a veces nuestra institución está dentro de los motivos por los cuales me quedé sola a la hora de darle un cierre al trabajo.

Surgen, entonces mil preguntas: ¿Cómo se plantea una posición ética en la facultad?, ¿cómo se juega la idea de compromiso dentro de nuestra institución?, ¿cuál es lugar en ella para el análisis de la implicación, y para la reflexión sobre nuestras

propias prácticas? Considero que un esbozo de respuesta a todas estas cuestiones hay que buscarlas en la idea de INTERCAMBIO. Intercambio como reflexión en conjunto, intercambio como cambio, intercambio como dar y recibir en el marco de la construcción de una ética profesional, intercambio con otros y otras semejantes, docentes, instituciones, "objetos" de estudio. Sin intercambio no pareciera haber lugar para la reflexión ni para lo instituyente. El no intercambio es la reproducción siempre de lo viejo, de lo esperado.

En este sentido, todas las instancias de la realización del trabajo de campo implicaron un intercambio: desde la realización del trabajo más formal con mis compañeras en una primera instancia, hasta esta presentación, pasando por las conversaciones con los docentes y la "devolución" realizada a la orquesta. Mi presencia en esta instancia de presentación de experiencias de trabajo es un intento más de realizar un intercambio, esta vez con ustedes, que permita salir del encierro y de la soledad, y que abra un espacio en el que compartir ideas, experiencias, acciones, pensamientos, generando una dimensión dinámica, de movimiento.

Redes de asistencia, formación y producción de conocimiento en terreno en salud

Virginia Schejter, Julia Cegatti, Laura Selvatici, Paula De Raco, Florencia Ugo, Malena Jesiotr, Marcela Bovisio, Sandra Blassi y Patricia Elmeaudy

virginiaschejter@gmail.com

Introducción

El Hospital de Pediatría J. P. Garrahan, inaugurado en 1987, fue diseñado como un Hospital de alta complejidad. Desde su origen, se lo concibió como un hospital pediátrico de referencia a nivel nacional para la alta complejidad que suponía la asistencia especializada, presencial e intramuros con un gran desarrollo de tecnología.

En el momento de su apertura, se creía que recibiría sólo pacientes derivados de otras instituciones de salud. Sin embargo desde el inicio la creciente demanda espontánea de patología de baja complejidad que no correspondía al nivel de atención programado dificultó la organización de la asistencia.

Con frecuencia se observaba cómo las familias llegaban al Hospital sin haber sido orientadas o derivadas por su médico, comprobándose luego que el traslado había sido innecesario o inoportuno. La falta de una programación adecuada de la consulta generaba demoras en la resolución de los problemas y perjuicios de todo orden a la familia, que podrían haberse evitado ofreciendo diferentes modelos de respuestas. Existía otro tipo de dificultad, que cuando el paciente era dado de alta llevase la información adecuada para que los médicos locales pudieran continuar con el seguimiento asistencial. Además, el traslado a centros asistenciales distantes de sus lugares de residencia, implica altos costos tanto para la familia como para el Estado.

Con el objetivo de modificar esta situación el hospital creó un programa para resolver parte de las consultas a través de la Comunicación a Distancia. Además, la detección de nuevas necesidades condujo a crear nuevas prácticas *asistenciales* (interconsultas a distancia, derivaciones pertinentes, seguimientos a distancia y continuidad en el cuidado interinstitucional de los pacientes), *docentes* (formación de distintas disciplinas y especialidades y también de agentes sanitarios, idóneos, auxiliares y la comunidad misma), *de gestión* y *de investigación*. Lo hace combinando instancias presenciales y recursos de Telemedicina. Tienen como objetivo favorecer la atención coordinada de patologías de alta complejidad con la participación de centros asistenciales de todo el país para promover la resolución local de los problemas, fomentar la regionalización de la atención y equilibrar asimetrías asistenciales, por medio

de la colaboración entre referentes locales e instituciones de nivel nacional. Para hacerlo ha organizado la interacción entre hospitales, entre especialidades, entre el sistema de salud y el de educación (con escuelas primarias, universidades, ministerios de educación) y entre provincias. Ha conseguido, además, el apoyo del ministerio nacional y de varios de los provinciales para hacerlo. Pero la coordinación fundamental de los intercambios surgió de acuerdos facilitados por relaciones informales y semiformales entre actores de los distintos hospitales, basadas en vínculos de confianza y transferenciales.

La creencia en la buena intención mutua, en la capacidad de los otros, en su formalidad y su apertura, dan el sostén fundamental a la asociación que tiene lugar (2003, Luna, M.). Las autoras somos parte de un equipo que sostiene una línea de investigación interdisciplinaria sobre este tipo de intercambios, dentro de la Programación UBACyT. El proyecto actual -2010- 2012- se propone caracterizar modalidades colaborativas de asistencia, formación y producción de conocimiento pediátrico en situación de trabajo, entre hospitales de diferentes niveles de complejidad, así como el modo en que estas inciden en cambios institucionales. Nuestra metodología de investigación han sido las observaciones de encuentros presenciales en las provincias y por medio de videoconferencias, además, entrevistas a referentes del Hospital Garrahan y de las provincias, y a usuarios de los programas.

El propósito de este artículo es conceptualizar algunos de los procesos que se dan en la constitución de estas redes interinstitucionales.

Preguntas que organizaron esta presentación: ¿Cómo imaginaban las prácticas de los miembros de los otros hospitales antes de conocerlos? ¿Qué condiciones necesitan para comunicarse y entenderse? ¿Cómo se leen las necesidades? ¿Cómo se produce conocimiento en ese encuentro? ¿Cómo superan las grietas existentes entre culturas, códigos y conocimientos diferentes para armar una red interinstitucional? ¿Qué efectos genera el encuentro entre instituciones con miradas distintas y objetivos comunes?

¿Cómo imaginaban las prácticas de los miembros de los otros hospitales antes de conocerlos?

Delineamos tres momentos en el proceso de transformación de los imaginarios acerca de las funciones del Hospital Garrahan y de los hospitales provinciales.

En el inicio de estas experiencias de intercambio los integrantes del Hospital Garrahan imaginaban que su función era atender toda la alta complejidad nacional y que en las provincias no contaban con recursos, ni conocimientos suficientes para hacerlo.

Complementariamente en muchos de los hospitales provinciales predominaba el convencimiento de la necesidad de derivar a los pacientes de alta complejidad considerando que sus posibilidades para resolver estos casos eran acotadas.

Los límites de todas las instituciones para ofrecer una buena asistencia en estas condiciones llevó en un segundo momento, a que en el Hospital Garrahan se descubriera que para cumplir bien con su rol de asistir en la alta complejidad necesitan tener interlocutores formados en las provincias, y de este modo, otras instituciones podían ocuparse de parte de la asistencia. La modificación de sus modos de entender el problema amplió su percepción y desde diferentes especialidades se descubrieron referentes locales interesados en participar en la atención de problemas de salud hasta ese momento no abordados, e incluso en formarse para poder hacerlo.

En un tercer momento programan conjuntamente el seguimiento compartido del paciente, la derivación programada en las situaciones en que ésta es necesaria y diferentes espacios de formación para hacerlo posible. Para esto forman médicos con quienes establecer un vínculo perdurable, a partir del cual en las provincias puedan diagnosticar, derivar y hacer el seguimiento del paciente anterior y posterior a la derivación, y, de este modo, se puedan recibir los pacientes mejor derivados y contrarreferirlos a alguien conocido y confiable. Para los profesionales del Hospital Garrahan el viaje a las provincias ha sido el analizador fundamental en la interpelación al modo instituido de redistribución del trabajo. La distancia que toman respecto a ese hospital y a la vez la cercanía con las condiciones de vida y asistenciales provinciales modifica la percepción de los pacientes y del personal de los hospitales provinciales, a la vez que conmueve afectivamente.

En cada provincia, la organización de redes asistenciales estaba en distintas etapas, cuando se inició el trabajo con el Hospital Garrahan. Algunas partían de modalidades previas de organización que la propuesta revitalizó o transformó. En otras, en cambio, ésta era la primera experiencia.

¿Qué condiciones se necesitan para comunicarse y entenderse?

La tensión entre colaboración y colonización

Entenderse requirió un corrimiento narcisista que implicó tanto descubrir que el propio conocimiento no era el único válido, como elaborar obstáculos imaginarios para abrirse a los conocimientos de los otros y a otros modos de pensar, además de elaborar las rivalidades para dar lugar a cierto grado de empatía.

En el Hospital Garrahan, sosteniendo una marca fundacional de ser una institución con un modelo organizacional innovador, se dio lugar a la propuesta de

afrontar los problemas asistenciales del propio hospital creando proyectos que traspasaran sus fronteras. Esta condición permitió imaginarse participando de la elaboración de diagnósticos institucionales de otros hospitales, función anteriormente sólo ocupada por el Ministerio nacional y los provinciales.

Para entenderse en el encuentro interinstitucional se ha tendido a instalar *vínculos duraderos* que permitan explorar modos de asistencia, docencia y gestión articulados. Para esto se visualizó la necesidad de *designar referentes de cada institución* que se co-responsabilicen por la marcha de los programas y oficien de enlace y de traductores de las lógicas de sus instituciones.

En los encuentros docente-asistenciales, además de considerar los contenidos a intercambiar, se organizan condiciones de traslado, descanso y comida adecuadas para el aprendizaje de los asistentes. También se toman en cuenta los criterios locales de distribución del dinero, contrastándolos con los del Hospital Garrahan.

Aunque el alcance de la difusión se define en conjunto entre los referentes de los distintos hospitales, las actividades son abiertas a todos los que desean participar, de este modo médicos y otros profesionales de la salud comenzaron a formarse en conocimientos generales de las especialidades.

¿Cómo se leen las necesidades?

Algunas iniciativas comenzaron en el Hospital Garrahan y otras en los diferentes hospitales provinciales.

En dos de los programas estudiados, en el hospital de alta complejidad visualizaban la escasez de pacientes diagnosticados en relación a los existentes y, además, asistían pacientes cuyas patologías eran detectadas tardíamente, por lo que se interesaron en una detección precoz de esas patologías en el primer nivel de atención, nivel en el que nunca se había pensado en pesquisarlos. Ejemplo de esto son los Programas de Genética e Inmunología que transmiten, a todos los agentes de salud interesados en formarse, los contenidos semiológicos y clínicos de rutina, necesarios para la detección y seguimiento primario de patologías consideradas habitualmente exóticas y sofisticadas.

¿Cómo se produce conocimiento en ese encuentro y qué características singulares adquiere en la interfase asistencia-docencia?

El *cruce de culturas organizacionales diferentes así como de formaciones diversas* dio lugar al cuestionamiento de las prácticas asistenciales instituidas y colaboró en la modificación de los lazos intersubjetivos. Este encuentro entre culturas favoreció la

construcción de intercambios en los que la docencia es pensada en función de las necesidades asistenciales.

Se permiten imaginar a referentes de la especialidad con diversos grados de formación y diseñar en consecuencia modos acordes de acompañarlos en su formación en sintonía con lo que surge como necesidad del seguimiento conjunto de los pacientes y de las realidades locales.

En los casos que lo requieren acompañan a los colegas del interior del país para que armen su propio registro de pacientes detectados generando la posibilidad de demostrar a las autoridades pertinentes el crecimiento de la especialidad en su zona.

En el aspecto docente, el contacto con los interlocutores llevó a que los referentes del Hospital Garrahan revisaran sus modos de concebir la evaluación. Inicialmente imaginaron evaluaciones escritas. Una vez en terreno, en la formación de agentes con muy escasa formación previa, como idóneos y auxiliares, consideraron necesario diseñar exámenes orales presenciales en los que trabajan en conjunto con los alumnos el sentido de las preguntas y sus respuestas, e incorporaron evaluaciones prácticas.

¿Cómo superan las grietas existentes entre culturas, códigos y conocimientos diferentes para armar una red interinstitucional?

Se redefinieron algunos de los roles existentes y se conformaron otros no imaginados previamente, para superar las dificultades de entenderse debido a las grietas existentes entre culturas, códigos y conocimientos diferentes, se crearon funciones de interpretación, contextualización y traducción de sentidos, que hicieron posible sostener las tareas programadas. Por ejemplo, en los hospitales cabecera de las Capitales de varias provincias se constituyeron Oficinas de Comunicación a Distancia (OCD). El requisito para conformarla fue el nombramiento en ese hospital de dos referentes, uno médico y otro administrativo. A medida que se multiplicaron las Oficinas en ciudades del interior de cada provincia, se hizo necesaria una función de organización global del sistema provincial que operara, no sólo como nexo entre asistencia, docencia e investigación, sino que articulara con la Dirección de ese hospital y con el Ministerio de Salud. Esta función de organizar los intercambios, teniendo presente a otros centros asistenciales de la provincia hasta entonces sólo era ejercida, en algunos casos, por los ministerios, pero nunca se realizaba desde un hospital. Los referentes de las OCD de los hospitales cabecera que disponían de los contactos y de la información necesaria para comunicarse entre hospitales, ampliaron sus funciones y pasaron de ser los referentes del hospital cabecera a ser los referentes de la red provincial.

¿Qué efectos genera el encuentro entre instituciones con miradas distintas y objetivos comunes?

Algunos de los programas generaron modos de asistencia que involucran a un clínico atendiendo los diversos aspectos de la salud del paciente sin acotarla a la exclusiva intervención del especialista en la patología principal. Tienden a que la formación llegue a los diversos niveles del sistema de salud, entendiendo que todos tienen funciones que cumplir.

Para garantizar la continuidad en los intercambios a distancia se fomenta la contratación posterior por parte del hospital de más alta complejidad de la provincia de los becarios formados en el Hospital Garrahan.

Además, el valor otorgado al saber de los profesionales del Hospital Garrahan abre el acceso a los niveles más altos de gobierno en las provincias para contar con su colaboración. En investigaciones e intervenciones realizadas desde la perspectiva de la Psicología Institucional sobre algunas de las experiencias del Programa de Referencia y Contrarreferencia, observamos que el intercambio de conocimientos entre personas con disparidad de recursos y conocimientos permite afrontar los problemas de nuevas maneras y potencia transformaciones institucionales. Lo hace de modo diferente a los modelos organizados verticalmente, tanto los planificados por instancias de gobierno – que son visualizados como de auditoría o control, y considerados discontinuos – como los organizados por instituciones académicas.

Mientras algunos programas enfatizan la formación, otros intentan producir cambios institucionales para lo que intervienen globalmente tanto sobre la organización y la gestión (recursos, personal, uso de los espacios y del tiempo, tecnología y su mantenimiento), como sobre el conocimiento requerido para su implementación en la asistencia. Los que conocemos hasta el momento requirieron de instancias de contacto directo de intercambio y de plasticidad para incorporar diferentes modelos. Los aprendizajes en el trabajo cotidiano no suelen estar formalizados. En cambio, el trabajo descrito *entre pares de diferentes hospitales que combinan asistencia y docencia* genera nuevas condiciones asistenciales que dan respuesta a la desarticulación en las prácticas realizadas por instituciones de distinto nivel de complejidad.

La *co-responsabilidad en la definición de las características y contenidos del intercambio* es un factor específico de estas propuestas.

Nueva pregunta: Posteriormente a haber escrito este trabajo se abre una pregunta más específica: ¿Qué tipo de disparidades enriquecen los intercambios y cuáles los dificultan o imposibilitan?

Referencias bibliográficas

- Luna, M. (coord.) (2003). *Itinerarios del conocimiento: formas dinámicas y contenidos*, Barcelona: Anthropos.
- Baczko, B. (1984). Imaginación social, imaginarios sociales. En *Los Imaginarios sociales* (pp.11-53). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Castoriadis, C. (1988). Lo imaginario. La creación en el dominio histórico social. En *Los dominios del hombre, las encrucijadas del laberinto* (pp.64-75). Barcelona: Gedisa.
- Rhéaume, J. (2003). Dimensiones epistemológicas de las relaciones entre teoría y práctica. En J. Barceló (Comp.), *Sociología Clínica* (pp.45-53). Montevideo: Universidad de la República.
- Devereux, G. (1977). Reciprocidades entre Observador y Sujeto. En *De la Ansiedad al método en las ciencias del comportamiento* (pp. 43-61). Méjico: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1997). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Una clínica institucional en el aula

Virginia Schejter, Alicia Zappino, Néstor Rivero, Gabriela Furlan, Trinidad Cocha, Beatriz Meno, Laura Hernández Hermida y Marta Koltan

aliciazappino@hotmail.com y nestorrivero@gamil.com

Cátedra I de Psicología Institucional, Facultad de Psicología, UBA

El presente escrito pretende compartir algunas de las conclusiones del "Proyecto de Investigación-Intervención Dispositivos Analizadores de la formación y práctica profesional del psicólogo". Un proyecto de investigación que surgió en el seno de la Cátedra I de Psicología Institucional y articula las dimensiones de investigación, intervención y aprendizaje, centrado en el análisis de las prácticas de docentes y estudiantes, en la Cátedra misma.

El diseño metodológico de esta investigación constituyó un espacio de producción de conocimiento a partir del análisis de la práctica de los docentes y estudiantes. En tanto los integrantes del equipo de investigación formamos parte de la población estudiada y el trabajo de análisis colectivo de los datos conmueve también nuestras propias prácticas, desencadenó, como primer efecto, un proceso de aprendizaje sobre las mismas. Lo que interpeló al equipo investigador no sólo en su carácter de investigadores sino también de docentes.

La Psicología Institucional es concebida, desde la perspectiva de la Cátedra, no sólo como una especialidad del campo psicológico que se ocupa de las organizaciones sociales, sino sobre todo, como una perspectiva de conocimiento (Schejter, 2005) en tanto se propone conocer y revisar los imaginarios socialmente compartidos, que atraviesan y co-constituyen la subjetividad de los actores sociales, determinando las prácticas colectivas. Esta indagación, al mismo tiempo que produce conocimiento, da lugar a la reconstrucción del sentido de las prácticas transformándolo, dado que lleva a los actores sociales a imaginar otras formas institucionales posibles.

El objeto de la investigación-intervención son las prácticas sociales, definidas como aquellas actividades sistemáticas producto de un saber hacer empírico y teórico que permiten la acción en la realidad y sobre la realidad para transformarla (Rojas Crispo, 2006). Estas prácticas están sustentadas en una trama de imaginarios instituidos tanto sobre los modos de hacer como sobre los objetos de la acción. Al hablar de instituidos hacemos referencia a aquellas significaciones que se encuentran habitualmente naturalizadas en los discursos, las prácticas y/o los modos de interrelación entre actores o de ellos con los objetos de sus prácticas. Las regularidades reflejan sentidos cristalizados que anudan pensamiento y acción.

El modelo epistemológico que sostiene esta concepción de la Psicología Institucional conjuga investigación-intervención y docencia, dimensiones que habitualmente permanecen disociadas. Desde esta perspectiva investigación e intervención se construyen mutuamente: al indagar una realidad intervenimos sobre ella y, además, para intervenir resulta necesario recabar datos y sistematizarlos. Asimismo, no hay posibilidad de aprender sin revisar lo que se cree saber, en consecuencia el aprendizaje requiere una intervención sobre las concepciones instituidas en el ámbito social del que se trate.

Desde esta perspectiva se hizo necesario reencuadrar el modo en que se enseñaba, en nuestro caso, Psicología Institucional. Ofertar en el espacio del aula la posibilidad de revisar lo que se cree saber, creencias que se hacen visibles en el encuentro con el otro (en este caso, las organizaciones en las que los alumnos realizan el trabajo de campo).

En el encuentro se contrastan imaginarios. Para crear las condiciones para dicho análisis retomamos el modelo clínico de Ulloa, que propone conceptualizar prácticas en vez de practicar teorías, atendiendo a lo que ahí acontece, más que a lo que la tradición supone que debe acontecer (Ulloa, 1987, 1995 y 2001). Para hacerlo diseñando un dispositivo de intervención institucional en el ámbito de los trabajos prácticos, para revisar críticamente los modos instituidos de aprender y enseñar en la formación del psicólogo y de posicionarse en el campo profesional.

Trabajando con un modelo clínico, docentes y estudiantes realizan una investigación en común, que produce conocimiento no sólo acerca de las organizaciones indagadas, sino también sobre el quehacer de ellos mismos en el aula, a partir de un vínculo intersubjetivo singular en el que la alteridad da lugar al surgimiento de relaciones y sentidos no percibidos, facilitando la creación de otros nuevos y posibilitando el cambio (Enriquez, 2003).

Este trabajo de desnaturalización de los instituidos requiere del análisis de la implicación, como dimensión central del trabajo de todos los participantes en el aula, de modo de visualizar y relativizar las verdades y adhesiones de cada uno (Lourau 1991).

En este trabajo se da especial relevancia a la dimensión política del campo universitario con el objetivo de comprender las determinaciones socio-históricas de las posiciones que ocupan estudiantes y docentes en los juegos de poder propios de este campo y los grados de libertad existentes para la revisión de jerarquías imaginarias, la democratización del saber y la toma de posiciones más autónomas.

Pensar la práctica docente desde un modelo clínico como el de Ulloa es un

descentramiento del rol del docente instituido y reubica a éste como otro participante del proceso. A la vez que la disposición del mismo a pensar cómo se piensa y al análisis de su implicación, que rompe con el ideal de objetividad y de neutralidad, provoca sorpresa en los estudiantes que no se conciben a sí mismos como profesionales implicados.

Queda redefinido entonces el rol de los docentes como aquellos que: o Acompañan: ayudan, fomentan el trabajo activo de los estudiantes y valorizan la palabra de éstos y los saberes que transmiten.

- "Tutorean": supervisan, no indican cómo deben hacer el trabajo sino que construyen estrategias en conjunto con ellos, transforman el error o malentendido en oportunidad para el aprendizaje.
- Cuestionan la distribución tradicional del espacio con un único frente. o Instalan un dispositivo de supervisión colectiva, agregando debates plenarios de cada trabajo de campo a la discusión en los pequeños grupos.
- Generan las condiciones para el análisis de la implicación.
- Leen críticamente los avances de los trabajos realizados por los estudiantes y les hacen devoluciones durante el proceso.
- Promueven dispositivos de evaluación colectiva y de autoevaluación.

De este modo, la intervención sobre los imaginarios compartidos en el aula es una práctica en la que reflexionan conjuntamente valorando las producciones de los alumnos. Aprovechando la diversidad de perspectivas piensan juntos cómo se piensa, preguntan y se preguntan, escuchan para escucharse, revisan creencias y supuestos —de los docentes sobre los alumnos y de éstos acerca de los primeros— y, además, se enriquecen con las diferencias de miradas entre el ayudante y el coayudante. Se corren así de las prácticas docentes tradicionales centradas en la transmisión para provocar el corrimiento de alumnos respecto a sus propias prácticas tradicionales, por ejemplo, nombrando de nuevas maneras espacios y roles, sistematizando el material según las categorías de los alumnos, sosteniendo la devolución sobre sus producciones indisolublemente unida a la búsqueda del sentido de su propia práctica. En estas condiciones habilitan a divertirse, enojarse o sorprenderse, dando lugar a la novedad y a la co-construcción de conocimiento y descubriendo la reproducción de la institución en el grupo.

Concepciones instituidas en la formación universitaria: Esta concepción de la práctica docente y la formación profesional, difiere de otras en las que se entiende la formación académica como incorporación de teoría, saber claramente jerarquizado, y la práctica es entendida sólo como un medio para la apropiación de textos y la

"articulación" entre bagaje empírico y formación académica. Domina la creencia de que primero se lee y después se practica.

Se desconectan los aprendizajes en el aula de las prácticas en terreno. De este modo, se pierde el sentido de esos conocimientos -dimensión del saber para una práctica-. Estas concepciones obstaculizan la concreción de un intercambio de los estudiantes con las organizaciones visitadas, en los que comuniquen y reflexionen sobre lo aprendido, a la vez que vivan la experiencia del quehacer profesional.

Los estudiantes creen que el saber lo "poseen" los docentes y los autores de los textos y que su trabajo implica hacer propios estos conocimientos, habitualmente sin una lectura crítica de éstos.

En esos modelos se espera un docente interpretador de textos y no se valoriza de igual modo el arte de interpretar la práctica, propio de la mirada clínica. El saber hacer docencia y el saber disciplinar se piensan en términos dicotómicos.

Así mismo, la vigencia del paradigma positivista sostiene la creencia en una relación asimétrica entre sujetos y objetos de estudio y la creencia en la objetividad y la neutralidad del observador.

La formación es entendida como aprender a interpretar lo que les pasa a otros. El análisis de la implicación institucional y de su propia posición en el campo no es considerado parte de la formación ni del trabajo profesional.

La producción del trabajo de campo se estructura, como respuesta a la demanda docente, quien resulta, de este modo el destinatario lo que se producido por los estudiantes. La consigna de realizar una "devolución" (término reformulado) genera tensión con esa creencia.

Los alumnos entienden al campo profesional del psicólogo como un espacio donde se van a "insertar en el futuro" y no lo visualizan como un campo en el que ya se encuentran insertos.

Esta sistematización es consecuencia de los efectos de análisis dentro de los dispositivos que se fueron ensayando desde una mirada clínica del aula, teniendo en cuenta la noción de analizador (Lourau, 1991), dispositivo privilegiado para develar las significaciones instituidas y sus posibilidades de resignificación y transformación.

De este modo, los analizadores resultan articuladores entre intervención, docencia e investigación ya que, en el mismo momento en que develan los sentidos que subyacen a las prácticas, generan las condiciones para su transformación y son el camino para un aprendizaje en la práctica misma. La sistematización de los analizadores y los nuevos sentidos otorgados a las propias prácticas da lugar al surgimiento de nuevos conocimientos. Constituyen así el pilar de un proceso en el que

Tercera Jornada de Psicología Institucional

“Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas”

Edición bienal, Número 3, Primer número en línea, ISSN 2313-9684, 2 y 3 de agosto de 2012

todos los actores son objetos de la intervención dado que, además del análisis de las prácticas del psicólogo en formación, involucran las del docente-analista-investigador, dispuesto a conmover su subjetividad y a transformar su hacer.

El transcurrir de esta investigación-intervención, ha reflejado hasta ahora algunas transformaciones en las prácticas docentes que permitieron fundamentalmente repensar la instancia práctica como un intercambio con la comunidad. Esto deja planteadas dos líneas de preguntas:

- ¿Qué características tomó el dispositivo a partir de estas transformaciones? ¿Cómo fue el proceso que posibilitó estas transformaciones? Tenemos respuestas sobre ambas preguntas en los registros de distintos espacios, sólo falta ordenarlos para aprender y compartir ese conocimiento.
- En relación con la práctica, nos preguntamos sobre la dimensión ética que debe orientar el vínculo con la comunidad, ¿cómo se aprende de y con la comunidad?, ¿cómo se investiga-interviene desde otros modelos que aún no conocemos?, ¿cómo se logran estas tres cosas trabajando con otros?

Referencias bibliográficas

- Enriquez, E. (2003). El análisis clínico en ciencias humanas. En J. Barceló (Comp.), *Sociología Clínica* (pp. 25 a 35). Montevideo: Universidad de la República.
- Lourau, R. (1991). *Hacia la intervención Socioanalítica*. En *El análisis institucional* (pp.262-285). Buenos Aires: Amorrortu.
- Rojas Crispo, R. (2006). *Sistematización de las prácticas*. Buenos Aires: Publicaciones Facultad de Psicología - U.B.A.
- Schejter, V. (2005). ¿Qué es la intervención institucional?. *La Psicología Institucional como perspectiva de conocimiento*. *Clepios*, 38, 105-107.
- Ulloa, F. (1987). Herramientas personales y domésticas de mi práctica psicoanalítica. *Psyche*, 7. Extraído el 20 noviembre, 2010 de http://www.psyche.navegante.com/2004/Articulo/Articulo.asp?id_articulo=2246.
- Ulloa, F. (1995) *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Ulloa, F. (2001). Testimonio de Fernando Ulloa. En S. Álvarez Cantoni & D. Tumas, *Testimonios de la clínica psicoanalítica* (pp. 233-261). Buenos Aires: JVE Psique.

Análisis de las prácticas en instituciones

Silvina Irupé Serrone, Sofía Sarno y Daniel Pérez Sucunza

pesucunza@hotmail.com

U.N.Co. Face

Introducción

El presente trabajo describe las acciones realizadas a través del proyecto de extensión Consultaría, asesoramiento y análisis institucional.

El proyecto tiene como objetivo central recibir consultas de instituciones que, por dificultades inherentes al desarrollo de su tarea primaria, necesitan replantear sus modelos de pensamiento y organización para enfocar la problemática que atienden. La labor de asesoramiento e intervención institucional viene desarrollándose hace varias décadas en diversos países del mundo, bajo diferentes vertientes teóricas. En nuestro medio la psicología institucional tiene su inicio en las conceptualizaciones de José Bleger y continuadores como Fernando Ulloa, Ricardo Malfé entre otros destacados constructores de intervenciones en la denominada numerosidad social. Autores como C. Castoriadis dan un marco conceptual general a una práctica a la que aportan diversos paradigmas teóricos metodológicos: la psicología institucional psicoanalítica, el análisis institucional, el análisis organizacional y el socio psicoanálisis que enfatizan en algún aspecto en particular sin conseguir dar cuenta de la complejidad de lo institucional.

La particularidad de la disciplina implica la consideración de cada caso en función de la implementación metodológica. Toda intervención institucional debe atender variables propias, como análisis de la demanda, características de la misma, dimensiones de la institución, entre otras.

A grandes rasgos implica trabajar con agentes institucionales (en diversos dispositivos creados a tal fin) con dinámicas aplicadas a la intervención psicológica en grupos humanos. A tal fin, esquemáticamente, se puede configurar en los siguientes pasos:

- a) Demanda y su análisis
- b) Diagnóstico institucional
- c) Diseño de dispositivos de intervención
- d) Evaluación de la intervención

El objetivo central del programa es ofrecer asesoramiento y asistencia en psicología institucional a partir de los problemas identificados por las organizaciones de la comunidad. El diseño de intervención a partir de las demandas que surjan y su

particularidad, que serán expresados en indicadores elaborados con el contexto institucional intervenido.

Como consecuencia del esclarecimiento del diagnóstico y modos de gestión adecuados, impactara en el mejoramiento de los condicionantes institucionales para el desarrollo de las tareas específicas propuestas por cada organización.

Bajo este marco conceptual comenzamos a desarrollar el programa a principios del año 2011 un grupo de docentes nucleados en la materia Clínica de niños y adolescentes de la Face Unco, con interés particular por la infancia y los contextos que se desarrolla. Como uno de los principales nominadores de la infancia es la escuela, en principio se orienta a trabajar en contextos escolares, pero con intenciones de ampliar hacia instituciones de salud y acción social.

Sobre las intervenciones.

Principalmente, el desarrollo tomará como foco las vicisitudes del trabajo realizado en tres instituciones escolares de la provincia de Neuquén, con particular interés en el desarrollo de la demanda y cómo se fue articulando con la creación de dispositivos de intervención en cada situación.

Caso 1: Enfoque organizacional. Escuela media.

La presentación de la experiencia se organizó de acuerdo a los tiempos y momentos trazados por la formulación del pedido de asesoramiento.

Se trata de una Escuela Secundaria ubicada en Neuquén Capital, la población estudiantil alcanza los 380 alumnos y su staff docente y no docente alcanza las 160 personas. El pedido se inicia a partir de una asesora pedagógica que se comunica telefónicamente. Se acuerda un primer encuentro en donde nos reciben la directora, la vicedirectora y dos asesoras pedagógicas: El motivo de consulta es el conflicto que hay en el personal docente y no docente con la dirección que se ve agudizado por un cambio en el proyecto institucional y con la implantación de un plan de mejora que es de Nación.

La directora plantea que la institución se tornó muy resistente y que las reuniones de participación eran muy bajas con grupos muy reducidos. Emplearon distintas estrategias participativas a fin de que el personal conozca el documento, esto queda sin efecto porque hubo baja adherencia a la lectura y circulación del material y a participar a través de un buzón. Lo que constatamos en esa primera reunión es la puja de dos discursos que se complementan: "porque no nos consultan" y la complementaria "porque no hicieron nada". Es evidente el sufrimiento y lo conflictivo de la situación, por lo que acordamos con el comienzo de un abordaje gradual.

Con el propósito de no establecer espacios estancos y construir una demanda con los diferentes actores implicados, se solicita participar de una reunión con el Consejo Consultivo. En el segundo encuentro decidimos retomar la palabra y restituir al colectivo los pasos efectuados hasta ese momento. Caracterizan al conflicto de diferentes modos: "cambio institucional que es muy resistido por los docentes más antiguos que están acostumbrados a la escuela democrática y no a esta nueva escuela que es autoritaria", "hay problemas vinculares muy serios, falta de tolerancia, falta del respeto, que no se escuchan se descalifican".

Lo que se propone es un nuevo encuentro con quienes quieran participar. Allí vamos a una jornada institucional, más de 60 personas, se restituye colectivamente lo recorrido entre el equipo y la institución.

Posteriormente favorecemos el discurrir que permite ir situando, desde la complejidad discursiva de cada uno, la conflictiva: Surgen cuestiones en torno a la Novela institucional, "un momento de cambio institucional, con personas que hacen 24 años que están en la escuela en donde el organigrama anterior era más democrático pero ahora no, que evidencia las dificultades en el procesamiento de los valores de la 'vieja institución' y la nueva escuela lo que es vivido como la deshumanización de la escuela".

Fuimos situando colectivamente el deslizamiento sobre las relaciones interpersonales de aspectos vinculados con las funciones y responsabilidades, por lo que proponemos los siguientes ejes de trabajo:

- Trabajar sobre los emergentes de la novela institucional.
- Generar la necesidad de la evaluación de la tarea primaria.
- Favorecer acuerdos de los actores institucionales que orienten la tarea primaria, a fin de legitimar cierta organización que regule las funciones y responsabilidades de cada uno.
- Analizar la estructura organizacional existente con fin de construir la conjuntamente la requerida.

A partir del análisis del material mediante supervisión del equipo de intervención pone de relieve aspectos centrales de la conflictiva: El ataque a la conducción y al objetivo de la institución está estrictamente vinculado a la puja de poder. La queja se instala con el propósito de atacar una mínima organización para trabajar. Lo que podemos constatar en los diferentes encuentros es que cierto lugar trasferencial, precipitado por nuestra propia institución de pertenencia, posibilita cierto marco para repensar ciertos acuerdos y comenzar a formalizarlos. De esta forma cerramos una primera etapa de intervención, que continuaremos posteriormente al trabajo que la

institución se propuso a partir de nuestros encuentros.

Caso 2: Construcción de la demanda y sus dificultades. Escuela media

El primer acercamiento con esta institución es con el cuerpo directivo. Allí se ofrece la posibilidad que el programa trabaje con ellos en función de las dificultades que consideraban relevantes.

Advertimos la preocupación sobre la modalidad de aproximación a la institución y qué efectos puede tener la intervención allí. Afirman que los alumnos van a estar atentos a quienes están en la escuela.

En un segundo encuentro ampliado al consejo consultivo se describen algunas problemáticas: violencia, robos, repitencia, deserción. A esto se le suman las adicciones. Uno de los profesores afirma que muchas veces uno se siente que está trabajando "en el ridículo", ya que tiene que enseñar sobre el átomo, por ejemplo y por otro lado acaban de apuñalar a un alumno. Pero que no debe perderse el objetivo, que es enseñar. Otro profesor sostiene que los alumnos no muestran interés y que "se le acabo la biblioteca", no sabe cómo abordarlos, "socorro de ideas" pide.

Se plantean como dos polos entre el desánimo que produce trabajar en este contexto marginal y aquellos que tienen una mayor identidad con el lugar, con un rol más participativo. Esto trae aparejado otra dificultad que es la inasistencia de los profesores, y el cambio permanente del personal docente. Los preceptores plantean que el docente no avisa y no saben qué hacer en las horas libres.

Otro punto que plantean con preocupación es sobre la formación que reciben esos chicos.

Cómo egresa ese chico, con qué contenidos. Aparece cierto interés por parte del docente por vincular a ese chico con un medio social más amplio. Ellos marcan como una división entre "los chicos del centro y los de la periferia y proponen actividades fuera del horario escolar. Ahí se escucha implícitamente, cómo incorporar a la escuela, valorar la institución dentro de una sociedad más amplia. Y que el alumno este más tiempo en la escuela y no en la calle.

Nos cuentan sobre un proyecto que realizan con el fin de reinsertar a los alumnos que abandonan la escuela, los llaman alumnos "recuperados". Vía teléfono, entrevistas con los padres y el alumno, el gabinete psicopedagógico intenta que el chico vuelva a la escuela. Esto genera un debate sobre "para qué vuelven". Dan como ejemplo el caso de un alumno que luego de dos meses logran que retorne. Esto genera inconvenientes con los docentes, en cuanto al contenido y con sus compañeros, que no lo aceptan dentro del grupo. Hablan sobre la falta de comunicación entre los docentes y el gabinete

ya que muchos no sabían sobre la existencia de estas políticas y se preguntaban con qué fin el chico estaba otra vez en la escuela. Iban a dar clases y se encuentran con un alumno que hace dos meses que no asistía. Incluso llegaron a manifestar que había algunos docentes que no deseaban integrarlos. Esto generó un gran impacto en los directivos y surge que en el siguiente espacio institucional se realice una votación sobre si se debía seguir "recuperando" alumnos o no. Se les pide a las asesoras que realicen un protocolo donde se describan las pautas para la recuperación. Informan que ese protocolo ya está hecho y cuentan los pasos que han hecho con cada alumno.

Otra dificultad que plantearon fue el alto índice de repitencia y las dificultades que se presentaban especialmente con los alumnos de 1er año y 2do año, ubicado como punto crítico.

Nos convocan a que asistamos a la Jornada Institucional en donde se va a discutir sobre las políticas de deserción. Presentan cuadros donde describen los índices de repitencia y deserción escolar en un contexto de marginalidad. Surge que el problema no pasa por ahí, ya que logran retener el 92 % de los alumnos, con estas políticas más activas de retención. Un comentario que escuchamos al pasar, pero que nos parece importante destacar, es el que hace un docente. Afirma que habría que hacer una estadística sobre la deserción de los docentes y que políticas plantearían para retenerlo en el aula.

Al finalizar dicha jornada planteamos que se escuchó que los alumnos críticos son los que comienzan la escolaridad y se propuso trabajar con los docentes de 1er año. El objetivo era reflexionar sobre el impacto que les produce trabajar con esta población. En este tercer encuentro trabajamos con un grupo de aproximadamente 40 docentes de 1er año. Allí proponemos un espacio de reflexión sobre su práctica. A partir de los distintos relatos de los docentes surgen diferentes preguntas:

¿Cómo sostener la relación con alguien que se resiste?

¿Cómo enseñar a alguien que no quiere aprender?

Plantean que ellos no pueden cambiar la realidad social entonces se preguntan cómo trabajar con alguien que no acata normas, que se resiste al encuadre escolar. Producto de estos encuentros los efectos de la institución sobre el equipo eran similares a lo que planteaban los docentes en relación a sus estudiantes; parecía una problemática donde era difícil establecer el dispositivo de trabajo. Las preguntas que nos formulábamos era: ¿Quiénes van a participar, con qué frecuencia? ¿Acotar la tarea y delimitar el grupo de trabajo: los preceptores, el grupo consultivo o pedagógico, los docentes de 1er año?

Problema central: el para qué. El foco es el personal y cómo se sostiene esa

práctica, que está llena de preguntas, de angustias, de ansiedades.

La discusión interna al equipo fue intensa y difícil, surgieron algunas ideas para hacer posible cierta intervención sin reproducir la lógica de la sensación de fracaso y desánimo. En nosotros hay una reproducción silenciosa de no saber cómo hacer ni para qué hacerlo. Pensar con quienes trabajar, seleccionar actores podría ser una alternativa.

Al respecto decidimos acotar y formular una propuesta pequeña, en términos de coinvestigación con un conjunto pequeño de docentes y cuyos ejes serían:

- Trabajar con los que tiene ganas de investigar.
- Tratar de elaborar la pregunta que se hacen y que caminos se pueden tomar para contestar esa pregunta, qué tendría que relevar, conocer.
- Quiénes serían informantes clave.
- La investigación de ellos sería una intervención sobre ellos y una intervención de ellos sobre la comunidad.

Al respecto nos proponemos hacer una presentación escrita de qué fue lo que escuchamos, poniendo de relieve que nos interesa el problema que tienen, vinculado al padecer aspectos de su ejercicio profesional. El objetivo de trabajo sería investigar los condicionantes de su práctica, analizarla y poder a partir de esto encontrar formas de transformación. El acento estaría en pensar que el saber está en el barrio, no en la institución universitaria y eso ya sería toda una intervención.

En este sentido, se propone formar un grupo de aproximadamente 20 personas y proponer reuniones cada 15 días en el horario laboral.

Es llamativo que al momento de escribir este trabajo no restablecimos el contacto con la institución

Caso 3. Trabajo sobre la estigmatización de la niñez. Análisis de la práctica

La demanda estaba vinculada a la supervisión de un servicio de niños con severos trastornos de la personalidad en una escuela especial, de reciente creación. Si bien en un comienzo estaba orientado a un saber más específico de la patología que atienden con el correr de los encuentros esto queda ubicado en relación a los condicionantes de la práctica.

Los primeros encuentros fueron con las docentes psicólogas que realizan la tarea en la sala con los niños. De esos primeros encuentros se trabajan los siguientes ejes:

- Sensación de impotencia por la problemática que atienden
- Dificultades para establecer el servicio en la dinámica de la institución, que por las particularidades de los niños que atienden, se observa cierta segregación de los intercambios con los otros.

A partir del análisis se impone como necesario ampliar el grupo de trabajo, ya tomando un matiz institucional, por lo cual se van incorporando otros actores al trabajo. En la actualidad participan los docentes el equipo técnico y ocasionalmente personal directivo. Se establece encuentros quincenales, orientados a análisis de la práctica con resultados alentadores.

Algunas conclusiones finales.

Si bien se trata de un periodo inicial del programa extraemos algunas conclusiones tanto de las intervenciones llevadas adelante así como principios de análisis de las implicaciones del equipo de trabajo.

El primer aspecto es la menor dificultad de trabajar con casos donde la demanda puede ser explicitada, vale decir se expresa como un pedido, y donde somos convocados con la premisa de un saber que permitiría, más claramente una posición asimétrica donde un campo trasfereencial heterogéneo se despliega. Esta modalidad es la instituida en la formación de psicólogos, por lo cual es el campo reconocido y explorado, donde se ven mayores progresos en el trabajo. Generalmente la delimitación de los dispositivos de trabajo adopta características precisas y con la fiabilidad necesaria para el trabajo de análisis.

La mayor dificultad es el proceso de construcción de una demanda, cuando ella se expresa muda y pensar la ubicación del animador, de forma activa en formular acciones al encuentro de ella y que encuentre modalidades de procesamiento.

Sirve pensarlo en términos acuñados por Ulloa que vincula la mortificación con la imposibilidad de buscar resoluciones a un sufrimiento acallado en los márgenes de la queja. A su vez es frecuente el desconcierto de los integrantes de las instituciones frente a no encontrar dónde y con quién trabajar sus dificultades, acostumbramiento mortificado del circuito que se repite. Para concluir consideramos interesantes, en este modesto recorrido realizado, reflexionar sobre nuestra función como psicólogos y nuestra propia formación: Es nuestro interés incidir en problemáticas institucionales que conduzcan a psicólogos a establecer forma de trabajo ante el sufrimiento en entornos colectivos y el programa de alguna forma se lo propone, no solamente en análisis de la práctica de los otros sino que permita analizar y transformar la nuestra.

Referencias bibliográficas

Lourau, Rene: *El análisis Institucional*, Amorrortu editores, 1991.

Ulloa, Fernando: *Novela Clínica psicoanalítica*, Paidós, 1995.

Con los pies en el teórico

Federico Villar, Julia Cegatti y Trinidad Cocha

federicovillar@gmail.com

Nuestra introducción

En este relato compartimos un modo particular de vivenciar un espacio históricamente reconocido en nuestro recorrido académico universitario: los teóricos. Al mencionarlo, enseguida compartimos representaciones similares en donde nos ubicamos "los unos y los otros". Aquí compartiremos un análisis que docentes de la Cátedra de Psicología Institucional I realizamos desde el segundo cuatrimestre de 2010, a partir de cohabitar el aula de teóricos desde un lugar y propuesta diferentes a las "tradicionales". Realizamos entonces una intervención no sólo al espacio sino también a sus participantes.

Comenzaremos por mencionar el modo en el que surge al interior de nuestra Cátedra la idea de realizar una intervención a/en este espacio.

¿Cómo surge?

El espacio de teóricos es dictado tradicionalmente por docentes titulares o adjuntos. Ante un viaje de trabajo que implicaba la necesaria ausencia de la titular ésta invita a docentes de la cátedra formados en técnicas de psicodrama a que ocupemos ese espacio vacante con una propuesta alternativa. La posibilidad de imaginar un dispositivo de estas características tenía sus antecedentes en dos espacios: a) en el dispositivo de Asamblea Clínica que se había realizado en dos oportunidades invitando a docentes, alumnos y graduados a reflexionar acerca de la práctica profesional y de formación en un ámbito extracurricular; y b) en algunas experiencias con técnicas psicodramáticas que se estaban desarrollando en los prácticos para poder enriquecer el aprendizaje de contenidos curriculares como por ejemplo la instancia de entrevista o la devolución del trabajo de campo a través de la utilización de role-playings.

Ambas situaciones tienen en común el encuentro de intercambio con personas ajenas a la facultad que habitualmente genera ansiedades en los alumnos que no se alcanzan a cubrir con el acompañamiento de las herramientas teóricas o la explicación del docente sino que requieren del pasaje por la vivencia para enriquecer el registro de lo que allí acontece. En el caso de la devolución además se suma el valor agregado de jugar al "como sí" de una instancia fundamental del trabajo de campo, que por diversas razones, en general no se llega a concretar en el marco del cuatrimestre.

Volviendo a la propuesta de la titular, la invitación entonces fue a pensar un dispositivo de intervención a/en el espacio de teóricos. Una asamblea, con técnicas dramáticas. Propuesta que se hizo extensiva a los compañeros de la cátedra para que quienes quisieran pudieran participar desde la gestación del dispositivo. La elección de la técnica se relacionó además directamente con que un número importante de docentes compartían ese lenguaje. Las preguntas que nos surgieron en ese momento fueron las siguientes: ¿Se les anticipa a los alumnos en qué consiste el encuentro? Luego del debate, se decide que es conveniente hacerlo. ¿Cuál es la consigna más adecuada para ese espacio en el marco de esta cátedra? Discutimos acerca de si hay alguna escena o temática que nos parezca interesante trabajar. Se acordó finalmente elegir como temática los intercambios entendidos como un encuentro con la comunidad.

¿Quiénes lo coordinamos?

Como dijimos en el apartado anterior, el espacio fue abierto a los docentes de la cátedra que quisieran participar. Hubo distintos modos de hacerlo: quienes estuvieron en la gestación del dispositivo, en el espacio dramático, coordinando la técnica, como yo auxiliares participando con el colectivo de la consigna o "cronicando" el evento. Todos tenemos distintos grados y tipos de formación, hay docentes formados en psicodrama psicoanalítico, teatro espontáneo, actuación y quienes no tenían formación en estas técnicas.

Queremos subrayar que una de las autoras de este trabajo es alguien que no tiene ninguna formación previa en las técnicas pero lleva adelante este dispositivo cuatrimestre a cuatrimestre, apropiándose de este espacio. Su función produce efectos en los estudiantes, quienes a veces creen, o descreen, que ese lugar es el de "docentes camuflados" que incitan a la participación o al cumplimiento de las consignas. Frente a estas ideas nos preguntamos, ¿Qué tipo de confianza circula en el aula? ¿Porqué por momentos vivenciamos el espacio como un "los unos y los otros", como decíamos antes?

Creemos que todos los docentes que transitamos por este espacio lo hicimos y hacemos porque nos gusta hacerlo, nos divierte, nos interesan estos emergentes y nos mueve el interés por fortalecer en nuestra facultad los dispositivos que desafían las polaridades mente-cuerpo y teoría-práctica desde propuestas pedagógicas vivenciales. Al respecto nos surge la siguiente pregunta: ¿Esta posición interesada de los docentes, influye en la motivación de los alumnos?

Haciendo voces de frases que hemos compartido entre docentes como "Cada práctico es un mundo", o "Cada práctico es una cátedra distinta"; fue un gran desafío congeniar nuestras formas y modos de hacer en el "aquí y ahora", con distintas

formaciones, codo a codo con estudiantes y entre nosotros.

Por último queremos destacar que nos mueve la intención de que este espacio siga siendo una invitación a todos aquellos docentes que estén interesados en crear dispositivos pedagógicos desde los diversos lenguajes que acompañaron su formación profesional para acompañar la reflexión permanente acerca de qué hacemos y cómo hacemos lo que hacemos y por qué no también, para aprender divirtiéndonos aún más. Entonces: ¿Es necesario que se repita la experiencia? ¿Cómo sumar otros lenguajes? ¿Cómo no "instituirlos"? Esta pregunta sigue constantemente operando, nos seguimos preguntando qué otros lenguajes, dispositivos y técnicas pueden seguir enriqueciendo ese espacio.

¿Quiénes son los destinatarios?

El espacio está destinado a los alumnos de la materia Psicología Institucional I. Los teóricos en la facultad de psicología son de asistencia obligatoria. Al respecto aún hoy nos preguntamos si es conveniente que un espacio de estas características sea "obligatorio". Hasta el momento hemos sorteado la tensión voluntario-obligatorio enfatizando la invitación a que participen "de alguna manera", esto es: dejándose llevar por la consigna sin hacer nada que sientan que no quieren hacer o como observadores participantes (a quienes les pedimos que realicen una crónica del espacio que luego nos envían por mail). Creemos que en esto de la obligatoriedad se juegan múltiples cuestiones, encontrándonos muchas veces con "escenas" que nos sorprenden como la de estudiantes leyendo material de otras materias, o desestimando a sus propios compañeros. Allí nos preguntamos, así como lo hacemos con el encuentro entre los distintos docentes en el espacio, ¿cómo se manejan las diferencias? ¿cómo es la apropiación de los espacios?

¿Cómo es el dispositivo?

Su objetivo es poder reflexionar en forma colectiva (de una manera particular, con el uso de estas técnicas) sobre lo que convoca la consigna "Psicología y Comunidad" en la vivencia de los participantes.

Nos interesa aclarar que no busca explicar las técnicas psicodramáticas sino que, en todo caso, el transitar por esta experiencia despierte la curiosidad acerca de esta herramienta. El dispositivo consta de 4 momentos. Es fundamental destacar que en los dos primeros momentos se les pide que no hablen con la intención de que el diálogo se dé desde otros posibles lenguajes que no sean los más reconocidos (el de la palabra, por sobre todos ellos). También porque retirar la palabra facilita el advenimiento de otros

niveles de percepción de los acontecimientos: además de la explicación razonable, las sensaciones e impresiones.

- Caldeamiento: Se prepara el clima del grupo, se lo lleva al mayor nivel de espontaneidad. De esta forma se puede entrar al "como sí" dramático. Se arman los subgrupos de trabajo.

- Armado de la foto en pequeño grupo: Es el momento de desarrollo de la creación colectiva a partir de la consigna "perciban que adviene cuando escuchan psicología y comunidad". Desde allí arman una foto corporal entre los participantes de cada grupo.

- Plenario o "visita a la galería": Cada grupo expone su foto y el resto de los participantes se acercan para observarla y dar cuenta de sus afectaciones. Se los invita a que intervengan sobre esta producción de diversas maneras: soliloquios, doblajes, preguntas, cambios en la estructura de la foto, entre otras posibilidades. El "cierre" de la foto lo decide siempre el grupo que la creó pudiendo incorporar o no alguno de los aportes. Se van realizando las fotos de todos los grupos de la misma manera. Se realiza cierta intervención gradual, tratando los docentes de mostrar primero qué herramientas brindan las técnicas para acercarnos a la escena, y permitiendo que después lo vayan haciendo los mismos estudiantes, en la medida que el clima se vuelva más distendido.

- Ronda final: Es el momento de la reflexión acerca de la vivencia y de que aparezcan los comentarios que no pudieron hacer durante la experiencia. Se elabora el sentido de los acontecimientos en el marco de la materia. Por último se los invita a quienes tengan ganas a que escriban sus comentarios en las cartulinas que ubicamos en el centro del aula.

¿Cómo nos afecta la experiencia?

La actividad comienza invitando a los participantes a reingresar al aula despojados de aquello que los acompaña durante todo el día como carteras, celulares, cuadernos, mochilas, etc. La propuesta, como dijimos, también los invita a hacer lugar al silencio. No se habla, se camina y se los invita a comenzar a registrar los espacios del aula, los lugares, el exterior desde la ventana, las puertas y rincones. El espacio es conocido... ¿o tal vez no? ¿Transitarlo de otra manera lo convierte en un espacio novedoso? ¿Qué otros lugares y posiciones son posibles? Se invita a los participantes a observar-se, a registrar-se y a pensar-se. Luego se van agrupando en dúos, cuartetos, octetos y la suma de encuentros asoma sensaciones y así la propuesta trabaja sobre el aprender a registrarlas, con otros. Los cuerpos comienzan tensionados por la sorpresa y novedad del dispositivo pero también por la resistencia y rigidez en sus cuerpos regidos

por la lógica de lo académicamente esperable en un horario de teórico. Cabe destacar que los docentes que participamos realizando los ejercicios de la propuesta sentimos lo que relatamos aquí, nos incluimos en un conjunto que nombramos como participantes.

Comenzada la actividad, percibimos incomodidad en la mirada, en la mutua observación, en la imitación de los ejercicios, en el silencio con el cual se propone trabajar. Cuerpo a cuerpo, sin palabra, oscilan entre la homogenización en un círculo enajenante hacia la búsqueda de lugares singulares, hasta poder encontrarse en una danza, en un intento de coreografía, de creación grupal. Desaparecen paulatinamente el temor al ridículo, el pudor, la vergüenza. Se comienza en un clima de mucha incertidumbre, desconfianza que denotan las miradas entre los participantes ¿será el desconocimiento del sentido y el objetivo del espacio? ¿será la técnica utilizada?

En el recorrido adviene también lo lúdico y con ello, las risas, la alegría y la diversión. Comienzan a relajarse, sonreírse, algunos bostezos y suspiros suenan también. Ruidos, gritos, humor, y algunos curiosos que espían tras la puerta (¿qué está pasando aquí? ¿esto es una clase?). Los que asisten tarde al encuentro también se sorprenden... ¿teórico de institucional?, y alguien los espera siempre cerca de la puerta invitándolos a participar.

Este trabajo con técnicas psicodramáticas explora el ligamento entre lo racional y lo corporal, es decir entre lo que se piensa y se siente. El encuentro con la pasión, lo que nos enoja, nos sorprende, nos emociona, nos divierte, nos asusta, nos avergüenza. Nuestra academia inviste una guerra contra las pasiones disciplinando los cuerpos a una quietud a veces mortificante. Con la propuesta invitamos a desligarse de los anudamientos coagulantes de sentidos y dar lugar a una posterior enunciación, demorando el pensamiento. El decir con las palabras adviene después: allí, al finalizar el trabajo del espacio psicodramático, y también aquí y ahora en este escrito que compartimos luego de haber transitado una breve pero intensa emancipación de la palabra impuesta. Palabra que allí aparece muy poco, y se le pide que solamente de lugar a compartir la sensación que se "siente" en ese aquí y ahora. La experiencia emerge mostrándonos que a los participantes les resulta sorprendente y hasta difícil nombrar su sensación en ese momento.

La consigna refiere salir al encuentro de: "Psicología y comunidad". Se pone en juego una manera diferente de poner al ruedo los imaginarios respecto del rol del psicólogo, del lugar del mismo en la comunidad, lo que se cree que es el rol profesional y lo que se cree que la comunidad demanda. Se presentan fotos donde alguien que representa la psicología (muchas veces equiparada al psicólogo/a) ocupa una posición con la mirada desde afuera, desde arriba, desde adentro o desde abajo, que puede estar

solo, con otros, entrelazados, separados. Siempre, casi siempre, la psicología "piensa" y lo evidencia notoriamente tocándose la cabeza, haciendo uso y abuso de ella. Puede manifestar actitud y disposición a salir en busca de lugares posibles para trabajar o esperar a que le golpeen la puerta. Las intervenciones que se realizan sobre las fotos también dan cuenta de los imaginarios respecto de la práctica. Aparecen cuando se cree que los protagonistas de las fotos están incómodos, asfixiados, separados, aislados, pensando que un psicólogo solo debe aportar la comodidad o intervenir cuando percibe que algo no funciona bien. Algunos señalan, dirigen, imponen sus formas y modos de hacer a los compañeros que habitan esa escena. "Correte allá", "Ponete así". Acompañamos a quien interviene a preguntarles cómo se sienten, qué les sucede, qué piensan de lo que están mostrando para luego poder intervenir conociendo el lugar del otro. Esto enriquece el registro del ejercicio de análisis de la implicación. Nos interrogamos acerca de la importancia de la comodidad en una intervención.

Surgen peleas que evidencian que no es posible crear una misma escena o foto si todos piensan de manera diferente, buscan cosas distintas. Ponerse de acuerdo parece ser el objetivo, borrando toda particularidad y propuesta para cumplir con una consigna. La relación entre los participantes se vuelve llamativa, aparecen cuestiones que ellos mismos evidencian y a las cuales les ponen palabras en la ronda final "pude conocer a mucha gente con la que curso cada semana y no tenía idea"... "conocí algo más que la nuca de muchos compañeros"... ó también "me enojó mucho que caminaba junto a una compañera y de golpe, sin decirme nada, se sentó y me dejó sola". Estas cuestiones compartidas especifican el sentido que el espacio fue adquiriendo para la materia. La psicología institucional es una materia obligatoria en la licenciatura en psicología pensada desde esta cátedra no sólo como un ámbito de trabajo específico de una disciplina sino como una metodología de construcción de conocimiento que implica los saberes previos compartidos en el imaginario social y otros desconocidos, por saberse aún. La materia invita a reconocerse en un grupo visibilizando los cuerpos, los atravesamientos históricos y sociales que conforman las instituciones de una época y la subjetividad de la misma. La psicología institucional permite el despliegue de dispositivos de visibilización de aquello que los paradigmas enuncian en sus cristalizaciones y lo que echan a las sombras. Aquí tratamos, en todo momento, de que el impacto nos ayude a poder dar cuenta de todo esto con un lenguaje que afecta al cuerpo de todos los participantes ya que creemos, fervientemente, que la salida al campo convoca en un primer momento a los pies, antes que a la cabeza. Allí es donde invitamos a todos, a poner los pies en el teórico. Y a ver qué emerge en ese colectivo.

¿Concluyendo?

Esta propuesta es una manera diferente de participación a un espacio denominado clásicamente como teórico. Aquí la teorización de lo vivenciado queda a cuenta de cada participante quien sistematiza y reflexiona sobre ello dando un lugar diferente a la construcción de conceptualizaciones de una práctica. De este modo los saberes no quedan cristalizados en otro que sabe e imparte algo de ello, sino que se trata entonces de saber-se vivenciando, aprendiendo y construyendo con otros. Intervenir estos lugares posibilita repensar los roles y las pasividades de los mismos trocando por la pasión más relacionada a la actividad y movimiento, y qué mejor que el cuerpo para tomar nota de ello. ¿Quién no ha vivenciado la pasión en lo que hace, en lo que piensa? ¿Por qué entonces dejarla por fuera de la formación? Justamente quizá porque las materias programan no solo lo que se lee y de qué modo se transmite, sino que con ello programan un alumnado sin luz y con ello un sistema de profesional escolástico o eclesiástico al decir de Fernando Ulloa. Se vislumbra la posibilidad no sólo de pensar lugares diferentes sino atravesar los desafíos que ello plantea haciendo la experiencia, practicando en el terreno mismo.

Referencias bibliográficas

- Castoriadis, C. (1988). Lo imaginario. La creación en el dominio histórico social. En *Los dominios del hombre, las encrucijadas del laberinto* (pp. 64-75). Barcelona: Gedisa.
- Lourau, R. (1991). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ulloa, F. (1995). La tragedia y las instituciones. En *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica* (pp. 185-205). Buenos Aires: Paidós.