

Memorias

**Séptimas Jornadas de
Psicología Institucional**
“Pensando juntos cómo
pensamos:
Un análisis de las prácticas
instituidas”

*En Homenaje a
Virginia Schejter*



9 de septiembre de 2023

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

Coordinadores generales

Mariana Funes Molineri, Néstor Rivero y Laura Selvatici

Organizadores

Departamento de Jornadas y Congresos - Secretaría de Extensión, Cultura y Bienestar Universitario
Cátedra I Psicología Institucional

Comité organizador

Mariana Funes Molineri, Néstor Rivero, Laura Selvatici, Julia Cegatti, Jazmín Barrientos, Paulette De Raco, Florencia Ugo, Trinidad Cocha, Gabriela Furlan, María Eugenia Velázquez, Marilín Pancani, Paula Font Guido, Paula Dombrovsky, Virginia Croatto, Carmen Ayza, Sol Carrera Mandalunis, Martín Bagdadi, Nadia Taubin, Graciana Melotto, María Daniela Cohen María Eugenia Flores, Bruno Stellavato, Fernanda González y Viviana Loponte

Comité científico

Mariana Funes Molineri, Néstor Rivero, Laura Selvatici, Julia Cegatti, Jazmín Barrientos, Paulette De Raco y Florencia Ugo

Compilación de Memorias

Florencia Ugo, Santiago Randazzo y Bruno Stellavato

Índice

De incomodidades, intervenciones y perspectivas	6
¿Competencia y/o cooperación? Un objeto de análisis para la psicología institucional	7
Acevedo, María José	7
Jugamos y nos jugamos	16
Clur, Noemí; Cano, Vanesa; González, María Alejandra; Vargas, Yésica; Boncek, Yanina; Mascó, Cecilia; Cataldi, Silvana; Vázquez, Agustina; Esteva Díaz, Juana y Schmidt, Vanina	16
Advertencia: Cualquier parecido entre los hechos investigados y la sensibilidad de la investigadora no son pura coincidencia	20
Luhr Trad, Isabela	20
Pensar. Pensar juntas... una osadía instituyente	24
Satulovsky, Silvia	24
La travesía de construir lazos amorosos	30
Intervenciones instituyentes como herramientas de transformación desde un gremio docente	31
Balbuena, María Heleder; Clur, Noemí; Junco, Cynthia; Gorkin, Etelvina; Grinberg, Magalí; Madrid, Norma; Navarro, Adriana; Rastelli, María Laura y Romeral, Cristina	31
Análisis de una experiencia institucional: grupo objeto y producción de subjetividad	35
Boffelli, María Florencia, Garriz, Catalina y Marquez, Jennifer Daiana	35
El encuentro como línea de fuga. Acerca de las prácticas de la cátedra Psicología Institucional de FHAYCS UADER	40
Caraballo, Paola Lorena; Ecurra, Ana María; Galarza, Vanina Carolina; Leiva, Francisco Marcelo; Dobry, Marcelo Luis; Widmer, Gabriela; Fonseca, Maia; Sacks, Nerina y Haberkón, Griselda	40
La amorosidad como Institución creadora en los vínculos	46
Clur, Noemí y Gimenez, Roxana	46
De lo real de las ilusiones	51
Daneri, Mariela y Dobry, Marcelo	51
Construcción de saberes desde una perspectiva de género	54
La ESI como analizador de las miradas cotidianas. ¿Qué puede aportar la psicología institucional en los procesos de implementación de la ESI? Entramando experiencias a partir de relatos en las aulas de la facultad de psicología	55
Furlan, Gabriela y González, Fernanda	55
Andamiaje de las Prácticas Docentes en el abordaje de la ESI	62
González, Daniela Nora y Florentín, Irma Beatriz	62
Toda su subjetividad es para mí, Trans-formadora	69
Ponce, Valentina; Castro Pervanas, Valentina; Rosa, Candela; Oksman, Francisco; Reckoblit, Julián y Musso, Macarena	69
El abuso de poder hacia la mujer policía dentro de la institución policial	75
Zolabarrieta, Stephanie Tamara	75

Nuestras prácticas interpeladas en el qué-hacer institucional	79
Prácticas instituyentes en la enseñanza de historia de la educación. Los casos de Profesorado de Educación Inicial y de Educación Primaria	80
Ledwith, Andrea y Martedi, Marcela	80
Algunas reflexiones e interrogantes post pandemia	87
Markwald, Diana	87
Ciclo de Ateneos Clínicos: Enfoques Institucionales. Pensar las Dinámicas Críticas en Contexto de Pandemia COVID 19. Impacto del COVID 19 en el Ser Estudiante Universitario en Contexto de Pandemia. (Ateneo IV). Relato de experiencia	92
Silva, Ana María	92
Una experiencia docente en pandemia: entre la demanda de adaptación y la apuesta a la construcción colectiva de sentidos	98
Taubin, Nadia; Pancani, Marilín; Flores, María Eugenia y De Raco, Paulette	98
Prácticas colectivas promotoras de cuidados	104
El acompañamiento psicosocial a personas migrantes desde el SJM - ARU, la importancia de la hospitalidad	105
Anex Castillo, Marco Adrián Víctor	105
La construcción de lo colectivo como una práctica de cuidado para el equipo	112
Ayza, Carmen; Estarellas, Marcela y Rago, Romina	112
Dispositivos de intervención con niñas y niños en parajes rurales, andinos y de frontera del centro oeste mendocino para pensar la relación escuela comunidad	119
Reghitto, Claudia y Elgueta, Víctor Martín	119
La covisión de la práctica docente como dispositivo de acompañamiento y cuidado	125
Villar, Federico; Montenegro, Luisina; Bagdadi Dziubek, Martín; Stellavato, Bruno Luciano; Schembri, Lihuen y Ugo, Florencia	125
Salud pública: Tensiones y resignificaciones en las prácticas	130
Redes de apoyo y acompañamientos en enfermedades crónicas	131
Blazzkiewicz, Erika Paula y Ugo, Florencia	131
Herencias y resignificaciones en las prácticas del servicio social de un hospital de alta complejidad	138
Cegatti, Julia; De Raco, Paulette; Ferradas, Carolina; Otarola, Silvia y Tsakoumagkos, Inés	138
Sobre los discursos que naturalizan y legitiman prácticas precarizadoras en Salud Pública	143
García Suárez, Fabián y Yablonovsky, Talia	143
Reflexiones en torno a la construcción de sentidos comunes en una institución hipercompleja	147
Laub, Claudia; Baglietto, Albertina y Cegatti, Julia	147
(Re)pensando dispositivos de formación: Movimientos instituyentes, tensiones y desafíos	153
Reflexiones sobre las prácticas de enseñanza del análisis institucional en dos cátedras universitarias: influencias de Virginia Schejter	154

Amarillo, Matías y Velázquez, María Eugenia	154
Formación psicopedagógica. Re-instituir escrituras y producir ligaduras subjetivantes	160
Catrambone, Rosa y Ledwith, Andrea	160
Fuerzas instituyentes en aulas universitarias	166
Lestani, María y Heras, Ana Inés	166
Formación docente en artes: Dispositivos y vínculos interinstitucionales	177
Penalva, Anabella y San Juan, Malena	177
La enseñanza del psicoanálisis en la Universidad argentina. ¿El porvenir de una ilusión?	183
Pérez Sucunza, Daniel	183
Campo de intervención y campo de análisis: Preguntas y reflexiones desde el hacer	188
“Quiero que nos digan qué tenemos que hacer”, reflexiones sobre una experiencia	189
Boffelli, María Florencia; De Gregorio, Julieta; Gonzalez, Clara; Rochetti Yharour, Ma. Cecilia y Salum, Javier	189
Lo Institucional como dimensión	194
Bonano, Osvaldo	194
La autogestión en la intervención institucional. Sus efectos y desafíos	201
Cocha, Trinidad; Funes Molineri, Mariana y Ugo, Florencia	201
Experiencia de intervención en una fábrica cooperativista	207
Vidal, Iara Vanina y Garcia Lafranchini, Yaco	207

De incomodidades, intervenciones y perspectivas

¿Competencia y/o cooperación? Un objeto de análisis para la psicología institucional

Acevedo, María José

Mail de contacto: mrjs.acevedo@gmail.com

Resumen

En un tiempo en que el debilitamiento de las instituciones a nivel mundial es evidente, en que la última pandemia ha puesto una vez más en cuestión el valor del trabajo, profundizando un repliegue aún mayor en el individualismo y la inmediatez, nos ha interesado examinar dos formas específicas de relación que las organizaciones del trabajo prescriben y estimulan simultáneamente, aunque representan perspectivas muy distintas para pensar los ámbitos institucionales, visiones diferentes acerca del sentido del hacer humano, e incluso sobre la vida de los sujetos en esos contextos.

Llevaremos adelante dicho análisis basándonos en una epistemología de la complejidad que postula la multirreferencialidad teórica, y desde nuestra posición y experiencia de más de veinticinco años como interventores/investigadores en el campo de la psicología institucional. Trataremos entonces las tensiones que resultan de funcionamientos institucionales que promueven la *competencia*, al tiempo que recomiendan la *cooperación*. Lo haremos revisando la dimensión social más visible de cada una de esas formas de vínculo, sus determinaciones de orden psíquico y sus posibles efectos en la salud de los(las) trabajadores(as). En este último sentido, nos referiremos a los dispositivos útiles para la prevención y elaboración de situaciones patógenas a nivel individual y/o colectivo.

Palabras clave: epistemología de la complejidad, psicología institucional, competencia, cooperación



¿Competencia y/o cooperación? Un objeto de análisis para la psicología institucional

Acevedo, María José

Introducción

Los análisis minuciosos que, a partir de sus investigaciones y desde hace varias décadas, nos ofrecen figuras relevantes de las ciencias sociales y humanas, alertan sobre los efectos nefastos de ciertos fenómenos que ponen en riesgo las condiciones de vida de las poblaciones y la salud física y psíquica de los sujetos. Según sea el campo disciplinario del enfoque esos peligros son atribuidos a factores económicos, tecnológicos, políticos, socioculturales...

Los ámbitos de trabajo son el escenario micro donde esos hechos se replican y pueden ser más fácilmente visibilizados. No obstante, dado que frecuentemente no coinciden con el discurso oficial de

las organizaciones, y resultan dolorosos para sus protagonistas, son silenciados y hasta negados por el conjunto. Ocultamiento deliberado, o defensa colectiva frente al costo psíquico que supone el participar en el sostenimiento de contradicciones entre lo enunciado y lo actuado, entre la realidad del relato oficial y la vivida; contradicciones, en fin, que de poder ser sometidas a una reflexión de carácter multirreferencial, se revelarán evidentes (Acevedo, 2019). La epistemología de la complejidad en la que nos apoyamos (Ardoino, 1999; Pagès, 2002; Morin, 2003) nos autoriza a emprender ese análisis con quienes solicitan nuestro acompañamiento para interrogarse acerca de tales situaciones productoras de sufrimiento psíquico individual y de conflictos relacionales.

En esos casos, las distintas corrientes que integran el amplio espectro de la psicología clínica ofrecen las herramientas conceptuales y los dispositivos de terreno que posibilitan una búsqueda colectiva de sentidos. Esa reflexión está referida a las distintas dimensiones de la vida institucional, y a las maneras en que esas esferas se superponen y combinan. La puesta en palabras y la toma de conciencia de los sujetos acerca de la diversidad de los factores y lógicas que intervienen en los hechos sociales analizados, les permite superar la encerrona de las explicaciones lineales. También contribuirán a que los sujetos involucrados tengan la ocasión de revisar su posicionamiento frente a las singularidades de sus respectivos contextos. Un posicionamiento vinculado a la propia historia y, por ende, con variaciones a lo largo del tiempo; una revisión que permitirá a cada uno(a) repensar la coherencia, o no, entre sus proyectos originales y sus deseos y elecciones actuales y futuras. Ese proceso de análisis colectivo habilitará la construcción de acuerdos y la toma de decisiones para la modificación de las cuestiones responsables del malestar institucional, como así también la evaluación del costo y la eficacia de las defensas, individuales y colectivas, utilizadas hasta ese momento para enfrentar los obstáculos cotidianos.

Es cierto que el descubrimiento de facetas de la realidad antes ignoradas o negadas, y de la propia subjetividad involucrada en ellas, moviliza en los(las) participantes temores, ansiedades y afectos de distinto signo. Lo delicado de ese doble trabajo explica entonces, por un lado, la atención a la rigurosidad de los dispositivos institucionales implementados; dispositivos ampliamente testeados y adaptados siempre a las particularidades del terreno. Por otro lado, pone en evidencia el valor de la configuración grupal de dichos dispositivos, y de la posición de tercero requerida a los practicantes. Esas exigencias están destinadas a asegurar, no solamente las condiciones necesarias para el desarrollo de la reflexión y la deliberación de los participantes, sino la protección psicológica que requiere una elaboración en el curso de la cual la dimensión fantasmática de los hechos tratados será ineludiblemente convocada.

El objeto que nos interroga

Desde nuestra perspectiva, cuando se busca comprender los hechos sociales encerrándolos en el más o menos limitado campo de una determinada disciplina, cuando se los reduce a la visión polarizada de las ideologías de turno, o se considera exclusivamente la dimensión fenomenológica de los mismos, se estará expuesto a incurrir en aquellas distorsiones y simplificaciones sobre las que advierte la epistemología de la complejidad. El análisis de la realidad social, aun cuando se la sitúe histórica y localmente, no aspira a agotar sus sentidos; ese intento supone siempre, además, la elección de un primer punto para iniciar el abordaje. En este caso se tratará de un fenómeno al que atribuimos carácter de analizador (Lourau, 1991) por cuanto revela una contradicción macro-social, observable en el terreno micro de las instituciones: la superposición naturalizada en los espacios de trabajo de dos tipos de vínculo que, en nuestra experiencia de varias décadas de intervención/investigación en esos escenarios, se han revelado claramente antitéticos, cuales son la competencia y la cooperación.

Los orígenes y el devenir de cada una de esas modalidades de relación entre los(las) trabajadores(as), que el paradigma científico clásico invitó a estudiar por separado sin ocuparse demasiado en señalar las razones de su incompatibilidad, pueden muy bien ser rastreados en la historia de las culturas y las concepciones sobre el trabajo que, desde la antigüedad hasta nuestros días, ha tenido cada una de ellas (Acevedo, 2015).

Debemos aclarar aquí que, si bien es cierto que el enfoque que defiende la psicología se opone a la simplificación que mencionábamos, no deja de reconocer la existencia de la ambigüedad en todo sistema e, incluso, de aconsejar enfáticamente su relativa tolerancia (Morin, 2003). También entiende que el conflicto es inherente a la vida de los grupos y de las instituciones, y que la perpetuación de un orden inalterable conduciría las organizaciones a una entropía mortífera. Cuando afirmamos entonces que los conflictos deben ser reconocidos y tratados, es porque hemos constatado que las contiendas suelen derivar en crisis y que éstas no siempre implican crecimiento, frecuentemente llevan a la parálisis o la disolución e, inevitablemente, dejan secuelas penosas a nivel de los protagonistas y de sus vínculos. (Acevedo, 2016). Esas situaciones –decíamos- son alimentadas por contradicciones que, si bien no pueden ser totalmente eliminadas, tampoco deberán naturalizarse, a riesgo de resultar patógenas para la vida de los(as) trabajadores(as) y de la organización misma.

Las contradicciones a las que nos referimos hacen a la complejidad de las instituciones; ahora bien, para que estas últimas logren cumplir con su función de apoyatura al desarrollo y bienestar integral de quienes las habitan, será necesario que los sujetos se apropien de los instrumentos conceptuales para una comprensión en profundidad de los hechos productores de malestar, como así también de los medios capaces de contribuir a su modificación. Esa es precisamente la preocupación que impulsan las investigaciones de los psicólogos que, recogiendo la valiosa herencia de Elton

Mayo, Jacob Moreno, Kurt Lewin, Wilfred Bion... retoman y amplían hoy aquellos descubrimientos en un mundo que se nos revela cada vez más incierto.

Los estudios contemporáneos sobre el trabajo han demostrado que este es, desde el punto de vista de la psicología, la vía regia para la sublimación y la construcción identitaria de los sujetos, y, desde el punto de vista social, el espacio privilegiado de contribución de cada uno(a) a la obra del conjunto. (Dejours, 2013), El sujeto psíquico, ese sujeto dividido, sujeto al lenguaje, pero con capacidad de poner el código al servicio de su capacidad imaginante (Castoriadis, 1974), ese sujeto asume verdaderamente su condición social cuando, haciendo uso de la fuerza de creación propia de la especie, transforma la realidad con sus actos (Mendel, 2004). Las instituciones son entonces el terreno propicio para esa realización.

Pero ¿es esta una empresa solitaria? ¿los actos del sujeto individual están desgajados de los de sus congéneres? Y si no fuera así ¿se trataría de la simple sumatoria de actos parciales, cuya finalidad común se desdibuja? Estos interrogantes fueron los que guiaron a de los investigadores de las ciencias humanas y sociales preocupados por los efectos de la Organización Científica del Trabajo.

El(la) trabajador(a) triplemente enajenado(a)

Independientemente de las prioridades a las que responden los dispositivos de las distintas corrientes que integran la psicología institucional, uno de sus objetivos comunes ha sido, efectivamente y desde sus inicios, contrarrestar los distintos niveles de alienación producidos por la OCT. Ahora bien ¿cuáles fueron los argumentos que permitieron a sus investigadores afirmar que ese tipo de organización tiene consecuencias nefastas en la salud física y psíquica de los(las) trabajadores(as)? La fundamentación de tales conclusiones surge del análisis de cada una de las prescripciones de dicho sistema.

En primer lugar la OCT, en su empeño por incrementar la producción en el menor tiempo posible, planteó la división entre quienes conciben y quienes ejecutan. Convirtiendo así al(la) trabajador(a) en el simple engranaje de una maquinaria comandada por una oficina técnica, se lo privaba del ejercicio de sus atributos intelectuales y de los saberes elaborados en el ejercicio del oficio. Esto significó atacar las facultades que lo(la) identifican como sujeto psíquico pensante e inventivo, como así también desconocerlo en tanto sujeto social capaz de contribuir con sus actos de trabajo a una obra común, socialmente valorada. Puesto que esa división técnica implica además un extrañamiento respecto del producto final, el(la) trabajador(a), obligado(a) a centrarse en su acto parcial, pierde la noción de la manera en que éste se combina con los actos de cada uno de sus colegas, y de la medida en que todos esos actos aportan al producto final. Una forma de organización, en fin, a la que el sociopsicoanalista Gérard Mendel considera el obstáculo externo para que cada uno(a) se

apropie del poder sobre sus propios actos de trabajo. Efectivamente, esa desposesión impide que el sujeto tome consciencia de los efectos de sus actos sobre la realidad, descrea de la capacidad colectiva de cambiarla y, en ese camino, pierda progresivamente el sentido de su estar en el mundo.

Desde el punto de vista de las relaciones de poder la división técnica y jerárquica del trabajo tiene consecuencias, tanto de orden sociológico como psicológico. En el primero caso, la separación estricta de las tareas implica la fragmentación del colectivo de trabajo, ubicando a cada trabajador(a) en una posición desventajosa en el plano fáctico, ya que sus argumentos individuales podrán siempre ser atribuidos a pretensiones personales desmesuradas, o a determinados rasgos de personalidad cuestionables. En cuanto a la dimensión psicológica, en el encuentro de un "uno a uno" con la autoridad —como bien advirtió Mendel— las imagos de autoridad, derivadas de la relación temprana con las figuras parentales, resultan activadas. La fantasmática psicofamiliar se impone entonces; la figura jerárquica es vivida inconscientemente como la sucedánea de la autoridad parental, reavivando en cada sujeto el temor más universal y arcaico: el de la pérdida del amor del otro (Mendel, 2004). En esas circunstancias, la capacidad para hacer valer sus intereses se ve fuertemente debilitada. (Acevedo, 2017). La "autoridad" -dirá Mendel- no es, en sí misma, buena ni mala, pero pone al descubierto la existencia del síndrome abandonico que condiciona la vida de los seres humanos.

De esta manera el sufrimiento en el trabajo, que tanto el Sociopsicoanálisis mendeliano como las Clínicas del Trabajo (Lhuilier, 2006) atribuyen a las organizaciones taylorizadas, derivará finalmente en enfermedad. Patología individual o grupal cuando los mecanismos defensivos fallan; violencia relacional cuando las organizaciones son incapaces de instaurar los espacios necesarios para la reflexión y elaboración colectiva de las situaciones de trabajo. La Escuela de las Relaciones Humana, movimiento que sucedió al taylorismo, atenuó más tarde en algo ese sufrimiento. Lo hizo con promesas engañosas de contribución al bienestar de los(las) trabajadores(as), a cambio, claro está, de su adhesión incondicional de cada uno(a) al espíritu y misión de la organización.

En síntesis, la OCT no resistió las críticas y pocos se atreverían hoy a defenderla, no obstante, vemos surgir actualmente formas más sofisticadas de aquel sistema que logran instalarse subrepticamente en ámbitos de trabajo muy diversos (Acevedo, 2022). No es difícil, sin embargo, reconocer que si la estrategia se revela tan efectiva en esos casos, es porque existe un imaginario social, globalizado y poderoso, que asegura el consentimiento.

Fuentes culturales y dinámica de la competencia

El imaginario al que nos referimos es el de la sociedad managerial que denunciaban ya a fines del siglo xx Nicole Aubert y Vincent de Gaulejac (1991); un orden social en el que no hay lugar para el fracaso. Se tratará siempre de producir más en el menor tiempo posible, pero hoy ese proyecto ya no

necesita del capataz que controle los actos parciales de trabajo, ni del cronometro que marque las cadencias óptimas. El agotamiento físico por el trabajo en la cadena de producción, el entumecimiento mental del trabajo repetitivo, o el burn out de los(las) "profesionales del cuidado", no son ahora efecto directo de las coerciones externas; ellas han sido reemplazadas por exigencias aparentemente más "blandas" que, sin embargo, consumen la energía y las capacidades de los(las) trabajadores(as) con mayor avidez que nunca. Esas exigencias han sido internalizadas en grado tal que aseguran la anuencia de los sujetos sin que ellos mismos, en la mayoría de los casos, tengan consciencia de su participación en el mantenimiento del sistema al que responden.

Efectivamente, la sociedad del éxito y el consumo impone en nuestros días una lucha sin tregua por acceder y permanecer en un mercado laboral cada vez más restringido. El fracaso expondría al temido deslizamiento por el tobogán de la desafiliación de la que nos hablaba Robert Castel (1995). Es así como la incertidumbre del(la) trabajador(a) respecto del mañana, que engendra fantasmas aterradores y defensas muchas veces patológicas, explica su tolerancia a la incitación de competir por un bien en verdad escaso.

En el orden mundial se juegan efectivamente rivalidades de toda índole: económicas, territoriales, armamentistas... Cada nación es la arena de luchas cruentas entre poderes económicos, políticos, ideológicos... En esos contextos amplios en los que el sujeto es designado hoy como el único responsable de su éxito o fracaso, donde la imposibilidad de proyectarse lo captura en un presente precario, es frecuente que las organizaciones, lejos de crear mecanismos que favorezcan la conciliación de los deseos y necesidades propios con los del semejante, promuevan, más o menos conscientemente, guerras fratricidas y conductas psicopáticas, las cuales incrementan, a su vez, el recurso a defensas individuales y colectivas, generalmente fallidas.

Coincidiendo con este diagnóstico, que poco tiene de novedoso, agregaremos que la eficacia del sistema competitivo que acabamos de describir es sellada mediante el enmascaramiento de sus contradicciones.

En efecto, la fragmentación que padecen los distintos grupos en sus lugares de trabajo es sistemáticamente desmentida por el discurso de una organización que se dice participativa y valoradora del "trabajo en equipo". Pseudo-participación ésta, ya que destinada al tratamiento de cuestiones previamente determinadas por la jerarquía (Acevedo, 2007); pseudo-equipos que, por su falta de comunicación y de articulación, alimentan el círculo vicioso burocrático analizado por la sociología de las organizaciones hace ya varias décadas (Crozier, 1963).

En más de veinticinco años de intervención/investigación en distintos tipos de instituciones, hemos podido observar hasta qué punto una organización de trabajo que centraliza las decisiones, promueve los liderazgos y descuida la complementariedad de los individuos y de los diversos grupos,

no sólo fracasa en sus propósitos, más grave aún, es productora de sufrimiento en el trabajo y de violencia relacional. Cuando esas situaciones patógenas se naturalizan a lo largo del tiempo, cuando sólo son objeto de charlas catárticas de pasillo o de café, cuando sólo pueden ser escuchadas en sesiones terapéuticas, o en manifestaciones ritualizadas, el orden último al que responden permanece inalterado; el relato de los episodios penosos produce reacciones efímeras, dejando en las sombras las contradicciones del orden instituido. La denuncia entonces es necesaria, pero no suficiente para desbaratar el sistema; hacen falta actos que se nutran de las pulsiones de vida, actos que representan un desafío a la vez conceptual: la puesta en análisis de los elementos inconciliables, y metodológico: la implementación de dispositivos de reflexión y debate que liberen la creatividad colectiva y fortalezcan los lazos societarios.

Cooperación versus competencia

En la lógica managerial la competencia es entendida como el incentivo necesario para el máximo desarrollo de una producción no limitada a la de objetos o servicios; la competencia es concebida como el motor más eficaz para la superación del sujeto en todos los planos de su vida. En esa misma clave de lectura, la cooperación es considerada como sinónimo de lealtad, en principio para con el establecimiento empleador y con el personal jerárquico. En el mejor de los casos se la recomienda en términos estrictamente funcionales, y esto sin que existan mecanismos institucionales previstos para favorecerla.

Nuestra perspectiva es otra. La cooperación —nos recuerda Gérard Mendel— fue primera. Se remonta a los tiempos originarios del proceso de hominización; es una forma antropológica universal que se desarrolla en la interacción del sujeto con un medio en el que el otro interviene ineludiblemente (Mendel, 1977, 1998, 2004). En este sentido la cooperación exige la renuncia a la omnipotencia narcisista en la que pretende encerrarnos el imaginario de la época. Por otra parte, la función de esa capacidad propia de la especie humana no puede ser reducida a su vertiente instrumental de dominación del medio, ella posibilita las relaciones sociales, la ciencia, el arte y todas las creaciones de la cultura. Asimismo, en la medida en que presupone valores como el reconocimiento del otro, de sus derechos y necesidades, la aceptación y respeto de las diferencias, en que se abre a la deliberación, e impone restricciones a la conveniencia propia a fin de conciliar los intereses del conjunto, la cooperación supone un posicionamiento ético declaradamente opuesto a todo régimen totalitario.

A modo de cierre

La tesis que hemos propuesto aquí es entonces que competencia y cooperación son dos formas de vínculo antitéticas, de las cuales no existe síntesis posible. Planteamos que la competencia

contribuye a la desestructuración de los conjuntos sociales, hace que los seres humanos olvidemos de dónde venimos, el proceso que nos llevó a conformarnos como sociedad, la ineludible necesidad de interactuar con los otros, no sólo para construir conjuntamente la realidad, sino para reconocer a esos(as) otros(as) y ser reconocidos por ellos(ellas) como sujetos psíquicos y sociales. Es en este sentido que la cooperación aparece, desde los tiempos primordiales de la humanidad, como el imperativo protector de la vida individual y colectiva.

Pero no se trata ya de permanecer en la evocación nostálgica, y seguramente idealizada, de la solidaridad de las pequeñas comunidades campesinas, o del mundo artesanal. Hoy la preservación de la salud del ser humano y de los vínculos que lo constituyen, requiere la implementación de mecanismos institucionales que lo aseguren. Como dijimos ya, ese es el objetivo general de todos los dispositivos psicosociológicos (Prades, 2018). A este respecto, nos interesará particularmente referirnos a los dispositivos sociopsicoanalíticos aplicados, en organizaciones de muy diversa índole, en varios países europeos, en Canadá, y en la Argentina desde el año 1995. Se trata del Dispositivo Institucional Mendel, en sus diferentes versiones, cuyas bases son la reflexión en el grupo de pares, y la comunicación ascendente; una comunicación mediatizada por los equipos de Reguladores(as) Institucionales, con formación de posgrado en sociopsicoanálisis en distintas universidades argentinas. Los propósitos específicos de dichos dispositivos son entonces el contribuir a que los sujetos vean fortalecida su personalidad psicosocial, mediante la recuperación del poder transformador de sus actos, como así también a la democratización de los funcionamientos institucionales.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, MJ. (2022). Complejidad de los “hechos sociales”: el teletrabajo en análisis. En Revista del CISEN, UNSa, Tramas/Maepova. 0 (1), 19-29.
- Acevedo, MJ. (2019). Legitimidad epistemológica de la “multirreferencialidad teórica” para una clínica de lo social. En MJ. Acevedo, Introducción a la psicología clínica. Formación, Intervención, Investigación. Editorial Académica Española. www.eae.publishing.com
- Acevedo, MJ. (2017). Psicofamiliarismo y poder en las instituciones. Un abordaje psicosociológico clínico. En Actualidad Psicológica. Instituciones y Psicoanálisis. XLII(459), 11- 13.
- Acevedo, MJ. (2016). Prevenir la crisis, analizando los conflictos. Revista del CISEN, UNSa, Tramas/Maepova, 4(2), 17-39.
- Acevedo, MJ. (2015). El sentido del trabajo: una construcción colectiva. En J.J. Ferrarós Di Stéfano (comp.) Docentes Universitarios en la práctica. Buenos Aires: Biblos.
- Acevedo, MJ. (2007). La participación ¿realidad o ficción? En Cuadernos Argentinos de Sociopsicoanálisis Nº 2. Buenos Aires: Fundación Gérard Mendel de Argentina.
- Ardoino, J. (1999). L’analyse multirréférentielle des situations sociales. In Psychologie clinique Nº 3.
- Aubert, N.; de Gaulejac, V. (1991). Le coût de l’excellence. Paris: Seuil.
- Castel, R. (1995). Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat. Paris: Fayard.
- Castoriadis, C. (1975). La institución imaginaria de la sociedad. Barcelona: Tusquets. Crozier, M. (1963). Le

phénomène bureaucratique. Paris: Éditions du Seuil. Dejours, C. (2013). Travail vivant. Paris: Petite Bibliothèque Payot.

Lourau, E. (1991). El Análisis Institucional. Buenos Aires: Amorrortu.

Lhuillier, D. (2006). Cliniques du travail. Paris: Érès.

Mendel, G. (1977). La chasse structurale. Paris: Payot.

Mendel, G. (1995). La sociedad no es una familia. Buenos Aires: Paidós. Mendel, G. (1998). L'acte est une aventure. París: La Découverte.

Mendel, G. (2004). Construire le sens de sa vie. Paris: La Découverte.

Morin, E. (2003). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.

Pagès, M. (2002). Complexité. In J. Barus-Michel; E. Enriquez; A. Lévy. In Vocabulaire de la Psychosociologie (p. 83-93). Paris: Érès.

Prades, J-L. (2018). Figuras de la psicología. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Jugamos y nos jugamos

Clur, Noemí; Cano, Vanesa; González, María Alejandra; Vargas, Yésica; Boncek, Yanina;
Mascó, Cecilia; Cataldi, Silvana; Vázquez, Agustina; Esteva Díaz, Juana y Schmidt, Vanina

Mail de contacto: noemiclur@gmail.com

Resumen

A partir de la consigna que nos convoca "Pensando juntos cómo pensamos" nos surgen algunas líneas para reflexionar acerca de nuestra propia práctica, nuestra mirada y nuestras formas de intervenir en la Práctica Profesional "Promoción de la Salud en Adolescentes" (PP788). Nuestra asignatura aspira a fortalecer los lazos sociales en instituciones de nivel medio desde espacios y estrategias lúdicas. La intervención por la vía del juego promueve la participación y relaciones de cooperación mutua para afrontar los problemas cotidianos en la escuela, pero también son espacios para que los adolescentes se diviertan y obtengan experiencias positivas con sus pares, favoreciendo así el desarrollo positivo y el bienestar psicológico. El juego también es una herramienta de observación en nuestra profesión, porque a través de la creación de un espacio común y seguro, se habilita y valida a los adolescentes para que se expresen, tanto en su corporalidad como en sus ideas y reflexiones propias. Se les brinda una figura de apoyo adulta y de confianza para que ellos y ellas puedan expresarse libremente, jugando, en el marco de sus derechos y alzando sus voces. Consideramos que desde estos espacios se puede tejer la red que nos ayuda a sostenernos, a acompañarnos, a no quedarnos solos. Por eso, como parte de la presentación, vamos a proponer actividades lúdicas para vivenciar lo que queremos compartir. Es jugando que podemos favorecer la construcción de mundos distintos, mundos más humanos y compasivos.

Palabras clave: intervenciones lúdicas, lazos, afectividad, derechos



Jugamos y nos jugamos

Clur, Noemí; Cano, Vanesa; González, María Alejandra; Vargas, Yésica; Boncek, Yanina; Mascó, Cecilia; Cataldi, Silvana; Vázquez, Agustina; Esteva Díaz, Juana y Schmidt, Vanina

Introducción

A partir de la consigna que nos convoca "Pensando juntos cómo pensamos" nos surgen algunas líneas para reflexionar acerca de nuestra propia práctica (en la formación de futuros psicólogos), de nuestra modalidad, desde nuestra mirada y de nuestras formas de intervenir desde la Práctica Profesional "Promoción de la Salud en Adolescentes" (PP788).

Dichas líneas están enmarcadas en interrogantes, preguntas como: ¿Pensamos juntos? ¿Dedicamos tiempo y espacio para pensar juntos? ¿Nos damos tiempo y espacio grupal colectivo para pensar nuestra práctica? ¿Pensamos lo instituido? ¿Quiénes intervienen en esa reflexión? ¿Qué queremos transmitir en esa práctica? ¿Qué es lo fundamental? ¿Analizamos, evaluamos, actualizamos, enriquecemos nuestras propuestas? ¿En base a qué? ¿Qué nos aporta el pensar juntos? ¿Qué descubrimos?

Es a partir de estos interrogantes y de lo que vayamos pensando que vamos a analizar y a realizar el escrito. Es observando, escuchando, participando, intercambiando, miradas, sentires, pareceres que la vamos a ir describiendo.

Nuestra asignatura (PP 788) promueve lazos sociales, fortaleciéndolos, y contribuye al desarrollo de una trama colectiva en instituciones de nivel medio. Intentamos tejer lógicas de cuidado, inclusión, afectividad, empatía, derechos a través del desarrollo de espacios lúdico-reflexivos, recursos individuales, grupales e institucionales en escuelas de educación media a través del desarrollo de espacios lúdico-reflexivos.

Análisis de nuestras prácticas

Desde nuestro proyecto institucional, consideramos que los espacios y estrategias lúdicas representan uno de los medios más adecuados para implementar acciones de promoción de la salud con adolescentes. El marco legal vigente privilegia, avala y fomenta el ejercicio de prácticas lúdico-recreativas con el fin de garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes (NNyA). Desde la Convención Internacional por los derechos del Niño (CDN) del año 1989 (incorporada a nuestra Constitución Nacional en 1994) se establece el reconocimiento de esta población como sujetos de derecho y se plantea el compromiso de garantizar los derechos de esparcimiento, juego, actividades recreativas, culturales y artísticas.

También observamos -y no sólo en los adolescentes- la importancia del juego, su validez. El juego constituye una actividad creadora que permite tomar cierta distancia de la realidad ya que mientras el juego transcurre, el jugador se encuentra sumergido en una ficción. La misma no deja de ser real ya que quien juega, se siente implicado y comprometido, estimulando la afectividad, porque se originan experiencias positivas en el juego. La afectividad, es una palabra tan necesaria en nuestros días ya que a partir de ella se construyen vínculos, amistades, tramas, redes que nos ayudan a sostenernos, a no sentirnos tan solos y esencialmente a acompañarnos.

Realizamos nuestra práctica en escuelas secundarias públicas de CABA, con grupos de adolescentes que concurren a las mismas. Debemos darnos tiempo para pensar en lo instituido y qué hacemos con ello. A medida que realizamos las intervenciones en la escuela, como equipo revisamos

constantemente y flexiblemente nuestro hacer en la práctica docente, con nuestros enfoques, recorrido, encuadre, metodologías, con el fin de ajustarnos a las necesidades de los adolescentes con los que trabajamos. Estos encuadres se van modificando y re-elaborando en el hacer. A su vez, buscamos apropiarnos de aquellas formas o saberes y teorías que den cabida a nuestras necesidades de formación para trabajar con los jóvenes. Así se piensa y se re-piensa nuestra práctica en la universidad, en función de las necesidades con las que nos encontramos en las escuelas medias, y es en ese encuentro, contextual, ya que modificamos nuestro propio accionar en las intervenciones con nuestros alumnos.

Es de esta manera que hoy en día instauramos nuestro propio *instituido* apropiándonos de estrategias lúdicas, participativas, cooperativas, comunitarias y a ellas apuntamos en la práctica. Apuntamos a una construcción colectiva que sume saberes y experiencias.

Para esta presentación, vamos a proponer actividades lúdicas, para que vivencien, experimenten en el cuerpo, lo que queremos transmitir. Jugando, participando, haciendo que ensayemos formas de ser y estar en el mundo con libertad, de vivir con placer y disfrute, con risa y creatividad. Es a través del juego que encontramos maneras de acceder al sentir - pensar - hacer, necesario para favorecer la transformación y la construcción de mundos distintos, más humanos y amorosos.

Fundamentación teórica

Es fundamental destacar el enfoque lúdico que la cátedra promueve, ya que el juego es una herramienta de intervención en nuestro campo de acción como profesionales de la salud. Así, el juego potencia las fortalezas de cada ser humano, y fomenta el autoconocimiento así como la vinculación saludable entre pares. Como menciona Schmidt (2016), el juego favorece a la comunicación, a la inclusión social y a las formas de vincularse. A su vez, también jugando se aceptan retos que se superan con esfuerzo, el individuo se somete a los resultados del azar, se elaboran defensas contra la frustración, se aprende a vivenciar la empatía, es decir ese ponerse en el lugar del otro; se aceptan las normas y pautas sociales: esperar el turno, ganar, perder o simplemente ceder (Marin, 2009).

La Práctica Profesional 788: “Promoción de la Salud en adolescentes. Práctica en evaluación, diagnóstico y prevención en instituciones educativas” aspira a contribuir a la formación de un nuevo rol del profesional psicólogo/a, como promotor de la salud. Desde la Psicología Positiva, corriente impulsada por el psicólogo estadounidense Martin Seligman y marco teórico desarrollado en la cursada, la promoción de la salud se entiende en términos de la obtención de bienestar y disfrute a través de experiencias positivas. La planificación de talleres se apoya en el enfoque estratégico-participativo. Ambos son enfoques distintos pero complementarios que predominan en el ámbito de

la Psicología Social-Comunitaria. Dicho enfoque considera fundamental el análisis de la situación y del sujeto en contexto, atiende los cambios de este último, valorando las percepciones, experiencias y creencias de los actores y, tiene en cuenta la dimensión socio-política. Asimismo, la planificación estratégica-participativa comprende cuatro etapas dinámicas: *el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la valoración de resultados* (Schmidt et. al., 2016).

Reflexión final

Retomando el hacer en nuestra práctica, destacamos que se brindan herramientas saludables a los estudiantes para su futuro rol profesional, y en efecto se generan movimientos personales y grupales que marcan y dejan huella en sus experiencias en el espacio académico. Esto permite abrir juego a otras modalidades de intervenciones.

El juego también es una herramienta de observación en nuestra profesión, porque a través de la creación de un espacio común y seguro, se habilita y valida a los estudiantes para que se expresen, tanto en su corporalidad como en sus ideas y reflexiones propias. En nuestra práctica queremos desarrollar y favorecer los vínculos, la grupalidad, el trabajo en grupo y en equipo ya que conocemos la importancia de los mismos en la construcción de aprendizajes y de conocimiento. Podemos decir entonces que es el grupo, con su lazo y su trama el que instituye al sujeto y a su vez instituyendo al grupo.

En síntesis, nuestra mirada y nuestro enfoque tiene el objetivo de posibilitar y dar lugar a estas construcciones grupales, a los intercambios de aprendizajes enriquecedores y en co-participación, para que los estudiantes puedan apropiarse de la experiencia y vivencia y poder así ser multiplicadores de éste accionar, en otros campos o en su misma práctica profesional. Así, los estudiantes buscan indagar en su propia práctica para descubrir tanto los aciertos como los obstáculos que se desarrollan en el camino. Se promociona de este modo, un sujeto actor-protagonista que descubre su propio accionar y lo verifica en su ser.

Referencias bibliográficas

- Marín, I. (2009). Juego, una necesidad y un derecho. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 25: 233-249.
- Schmidt, V.; Gimenez, M.; Cano, V.; Tamay, M.E.; Cataldi, S.; Gonzalez, M.A.; Raimundi, M.J.; Vargas, Y.; Bugallo, L.; Donatti, S. (2016). *Evaluación psicológica en el ámbito social-comunitario. De la teoría clásica de la medición hacia la evaluación al servicio de la transformación social*. Buenos Aires: Eudeba.
- Schmidt, V.; Gimenez, M.; Cano, V.; Tamay, M.E.; Cataldi, S.; Gonzalez, M.A.; Raimundi, M.J.; Vargas, Y.; Bugallo, L.; Donatti, S. (2016). *Intervención psicológica en el ámbito social-comunitario. Experiencias positivas en el aula para la promoción del bienestar y el desarrollo individual y colectivo*. Buenos Aires: Eudeba.

Advertencia: Cualquier parecido entre los hechos investigados y la sensibilidad de la investigadora no son pura coincidencia

Luhr Trad, Isabela

Mail de contacto: isalutra@gmail.com

Resumen

Las figuras de autoridad como un todo nunca me fueron indiferentes. Pero pese a que debo seguir trabajándolo en mi espacio de análisis individual, en mi tesis de grado utilicé los sentimientos que me genera la violencia institucional de las fuerzas policiales para hacerme preguntas que un análisis de la sociedad –no propio– pueda contestar. Flores y Zappino (2018) afirman que estamos *atrapados* por el campo de intervención y análisis y me cuesta imaginar a un investigador que no se sienta atrapado por su objeto de estudio –me pregunto quién es objeto de quién: entre tantos asuntos hay uno que atrapó al investigador. ¿Existe la posibilidad de que una disciplina se pregunte y se dedique a contribuir con determinada problemática social sin implicarse? ¿No conviene buscar aclarar de entrada las implicaciones desde el lugar del investigador, antes de que una vez publicados sus resultados, se lo acuse de tendencioso o parcial? ¿Hay forma de encontrar soluciones pertinentes a cada caso sin analizar las implicaciones internas? ¿Tiene sentido proponer soluciones empadronadas para la resolución de problemáticas sociales, cuando esas soluciones son llevadas a cabo por seres humanos, implicados de manera singular tanto con la problemática cuanto con las instituciones que representan?

Palabras clave: análisis de la implicación, violencia institucional, violencia policial**Advertencia: Cualquier parecido entre los hechos investigados y la sensibilidad de la investigadora no son pura coincidencia**

Luhr Trad, Isabela

Hasta 17 años atrás yo vivía en Brasil, país donde la violencia institucional de las fuerzas policiales se observa/invisibiliza tanto o más que en Argentina. Traje mi incomodidad y preguntas sobre dicha problemática de aquellas tierras, pero creo que me contagié de la costumbre argentina de no olvidar, de volver a hablar y a problematizar una y otra vez lo mismo, con la intención de que, de esa manera, algo siempre cambie, para bien. Hacerlo desde la universidad pública fue una manera de manifestar el deseo de que la producción de conocimiento esté al servicio del bienestar del pueblo. Hacerlo desde esta casa de estudios fue, para mí, una forma de honrar los más de 40 nombres escritos en una pared que nunca deja de conmovirme. Para la Cátedra que acompañó mi tesina de grado y que

organiza esta Jornada, el análisis de la implicación es central en el análisis de los fenómenos sociales. Desde dicha perspectiva se reconoce que los actores involucrados –los que analizan y los que son parte del fenómeno– están atravesados por intereses y relaciones que los ubican en determinadas posiciones para encarar las problemáticas sociales. Estas posiciones no son neutras y no se pretende que lo sean, sino que sean analizadas y que disparen interrogantes¹. Mi incursión a la Psicología se dio a través de la Psicología Social/Institucional y desde entonces no puedo dejar de considerar el efecto dialéctico del contexto sociohistórico y los vínculos sobre la subjetividad y de esta sobre los primeros.

Consciente de los objetivos a ser cumplidos en una tesis de grado, pero guiada por un deseo que iba más allá de ellos, me preguntaba sobre las representaciones en juego en el accionar violento de la policía y cómo se conforma su estructura libidinal en tanto institución. Creo que si intento resumir la idea que me generaba preguntas y ganas de investigar cada vez que pensaba sobre qué escribiría, sería algo así: pese a que todo ser humano lleva la pulsión agresiva dentro suyo, la policía la puede poner en marcha. Para llegar a lo que finalmente terminé proponiendo, un análisis de la estructura libidinal de las fuerzas de seguridad en Argentina, tuve que recorrer los senderos que se me abrieron en la cursada de Psicología Institucional y leyendo a Malfé (1981) me encontré con algo que me interpeló profundamente. Él afirmaba que durante sus años de formación, los estudiantes se ponen en contacto con un muestrario de prácticas, discursos, organizaciones y escogen aquella orientación “cuyas formas instituidas hacen resonar proyectos otrora fantaseados y muchas veces vueltos a reprimir a poco de haber sido articulados, pero siempre activos” (p. 79). Las figuras de autoridad como un todo nunca me fueron indiferentes. Pero pese a que debo seguir trabajándolo en mi espacio de análisis individual, no veo porque no utilizar los sentimientos que me genera para hacerme preguntas que un análisis de la sociedad – no propio – pueda contestar.

De modo que mientras transcurría la carrera de Psicología, pasando por materias apasionantes, pero que se abocaban a dimensiones individuales y singulares del padecimiento mental, tanto Psicología Social como Institucional reencendieron indagaciones mías que solo un abordaje transversal del padecimiento, que contempla los múltiples atravesamientos del sujeto, podría contestar. Dichas áreas de la Psicología también ampliaron mi perspectiva respecto del padecimiento –que no es solo individual, atravesado por varias dimensiones que trastocan a la sociedad como un todo, sino que puede ser grupal, institucional, de clase, de gremio. Freud ubica como la tercera fuente del sufrimiento humano, “la insuficiencia de nuestros métodos para regular las relaciones humanas en la familia, el Estado y la sociedad” (p. 3031): las instituciones creadas por nosotros mismos no son capaces de asegurarnos protección y bienestar y hay que reconocer que en el interior de las mismas se juegan las frustraciones y decepciones de los individuos que las integran.

Flores y Zappino (2018) afirman que estamos *atrapados* por el campo de intervención y análisis. Quizás en el ámbito de las intervenciones que no traen apareadas investigaciones y reflexiones sobre la praxis, realmente pueda pasar que un interventor no (o ya no) se sienta atrapado, apasionado por su labor, por la problemática con la que trabaja. Lo teorizó Fernando Ulloa (2012), al describir el efecto idiotizante de la encerrona trágica. Me cuesta un poco más imaginar a un investigador que no se sienta atrapado por su objeto de estudio – y hasta me pregunto quién es objeto de quien: entre tantos asuntos, ideas, preguntas, hay una que *lo atrapó*. Lo que surgió como pregunta a mí, ciudadana tercermundista, puede no haber surgido nunca como interrogante a alguien nacido y criado en un lugar distinto; a los psicólogos en formación en otros lugares del mundo, las preocupaciones pueden ser de otra índole.

Yo observo con tristeza como instituciones/organizaciones que sirven al capital se van disfrazando con “ropajes” que les otorgan un carácter más “humano”, “preocupado” por las singularidades de sus clientes para no perder su fidelidad, mientras las instituciones/organizaciones sin fines de lucro, hechas para servir a la comunidad –escuelas, hospitales, la policía– se van burocratizando, quizás en el afán de objetivizar y optimizar el trabajo, metiéndose de lleno en el circuito de la tragedia institucional que trajo Ulloa (2012). Creo que cuando una institución se pierde en la burocracia no deja ningún lugar para analizar la implicación, los atravesamientos de sus integrantes, y anticipar los desastres que, de no ser contemplados y atendidos, pueden provocar. También creo que a más atravesamientos, más necesaria la interdisciplina para pensar las instituciones. La Psicología es una de las disciplinas que puede contribuir a comprender y trabajar *con* su complejidad –en vez de negarla. ¿Existe la posibilidad de que una disciplina se pregunte y se dedique a contribuir con determinada problemática social sin implicarse? ¿No conviene buscar aclarar de entrada las implicaciones desde el lugar del investigador, antes de que una vez publicados sus resultados, se lo acuse de tendencioso o parcial? ¿Hay forma de encontrar soluciones pertinentes a cada caso sin analizar las implicaciones internas? ¿Tiene sentido proponer soluciones empadronadas para la resolución de problemáticas sociales, cuando esas soluciones son llevadas a cabo por seres humanos, implicados de manera singular tanto con la problemática cuanto con las instituciones que representan? A esa altura, con la sucesión de hechos violentos que a diario se anotan –más los que no salen a la luz– se puede afirmar que si hay algo que, desde la institución policía, se está pasando por alto a la hora de mandar agentes a las calles, es la implicación de cada uno de ellos, algo muy grave cuando se trata de habilitar personas a portar y usar armas de fuego, confiando en su buen criterio.

Referencias bibliográficas

- Cocha, T., Furlan, G., Flores, M. E. (2018) El análisis de la implicación como herramienta de trabajo del sí mismo profesional en la formación, en Schejter, V. ... [et al.] (Comp.) *La Clínica Institucional: Construcción compartida de conocimientos*. (pp 51- 68). Buenos Aires: Eudeba.
- Flores, M.E., Zapinno, A. (2018) El análisis de la implicación como modalidad de abordaje de los debates actuales, en Schejter, V. ... [et al.] (Comp.) *La Clínica Institucional: Construcción compartida de conocimientos*. (pp 69- 76). Buenos Aires: Eudeba.
- Freud, S. (1929). En malestar en la cultura. En *Obras Completas*, (pp. 3017-3067). Madrid, España: Biblioteca Nueva, 1981, III.
- Malfé, R. (1981). Psicología institucional psicoanalítica: superación del obstáculo organizacional. *Revista Argentina de Psicología*, (30), 69-80.
- Ulloa, F. (2012). *Novela clínica psicoanalítica: historial de una práctica*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.

Pensar. Pensar juntas... una osadía instituyente

Satulovsky, Silvia

Mail de contacto: silviasatulovsky@gmail.com

Resumen

En este trabajo haremos una presentación de un extracto de una investigación realizada durante los últimos 3 años, presentada en el marco de la Maestría de Pedagogías Críticas y problemáticas socio educativas. FLL-UBA: Crónica de una transformación. La construcción de praxis situada en educación secundaria a través de los dispositivos de formación de tutorxs y preceptorxs 2001-2015. Cepa-Caba. Se trata del capítulo: Supervisión Ampliada (2011) en la Región II Boca Barracas surgida a partir de la lectura del existente en la capacitación de preceptorxs y tutorxs de las escuelas secundarias de la Región: cierres de cursos, altísima rotación de estudiantes salidxs sin pase de escuela en escuela, vaciamientos de los espacios de las aulas, con ausentismo de lxs profesorxs, superposición de equipos de intervención por parte del Ministerio de la Ciudad. La investigación, que se desarrolló en tiempos de confinamientos, se llevó a cabo con entrevistas semiestructuradas con supervisorxs, profesorxs y estudiantes y fragmentos propios de cuadernos de campo.

Palabras clave: praxis situada, dispositivos de formación, educación secundaria



Pensar. Pensar juntas... una osadía instituyente

Satulovsky, Silvia

Recordar. Del latín re cordis: volver a pasar por el corazón

Introducción

Desafiarnos para pensar crítica y colectivamente ha representado siempre una osadía instituyente. Una acción política y éticamente relevante. Ya en el año 1969 le piden a Foucault —desde el College de France— seminarios titulados “Historia del pensamiento filosófico” y él plantea que “habría que emprender la historia de los sistemas de pensamiento” (Lecciones sobre la Voluntad de Saber: p. 9; 2011) con lo cual ahí propone abordar la cuestión desde el punto de vista genealógico, deconstructivo. El por qué pensamos como pensamos. Qué epistemes se juegan, se jugaron en cada momento histórico. Cómo se juegan las coordenadas socio históricas en la elaboración del pensamiento y las prácticas sociales. Por esto en este caso y en términos de construcción de praxis hemos tomado un capítulo de esta investigación para compartir realizada bajo una mirada post

estructuralista, un giro narrativo de la hermenéutica, una investigación-intervención en el ámbito de la escuela de capacitación docente de la ciudad de Buenos Aires CEPA para el análisis de las tramas de sentidos múltiples que se han generado allí para establecer algunas claves en el análisis institucional y sus posibilidades de intervención. . Implica un abordaje de un *campo de problemas*. Campo y no objeto. La problematización supone abrir a la elucidación. Multiplicidad de miradas, “entrecruzamiento de actos y discursos que recupera lo diverso, como aquello que agrupa lo discontinuo” (Fernández; 2009) Pensar problemas, más que aplicar sistemas teóricos. Con la incomodidad como caución metodológica, sosteniendo la tensión frente a la consolidación de certezas que tienden a sostener los “regímenes de verdad”. Un camino que arma circuitos de problematización recursiva y que mantiene un pensamiento genealógico de dicho campo de problemas, interroga Un entretejido entre las políticas públicas e institucionales, el quehacer de lxs formadorxs, sus preguntas y desafíos en una praxis que desterritorializa lo binario teoría/práctica. Inacabada. Abierta. Sin cierres ni clausuras. Sujeta a revisiones y ajustes y no por ello menos rigurosa. Donde no aparecen “a priori” epistémicos sino abordajes desdisciplinados. Hacer de la ansiedad método y de la incomodidad concepto.

Antes de entrar de lleno a la descripción de la experiencia, pero sin ánimos de extendernos exhaustivamente en este punto, es necesario dejar expuesto que entendemos por capacitación/formación docente continua.

Más allá de la diferencia semántica entre capacitación y formación y la posición epistemológica que sostiene ambas prácticas en función del lugar del “experto”, hacemos centralidad en lo que bajo cualquiera de los nombres está la posibilidad de construcción de pensamiento situado, escenarios y estrategias: qué se pliega y se despliega allí. Cuáles son los dispositivos de formación que se articulan en el campo de las instituciones para poner en dialogo saberes y marcos teóricos, abrir preguntas que desoculten lo obvio de lo cotidiano, lo que “siempre se hizo así”, etc. Desde la perspectiva de las pedagogías críticas, pensamos al docente como intelectual transformador y en este mismo sentido los dispositivos de formación tienen congruencia conceptual y metodológica. Alejados de la **innovación de los formatos**. No es techne sino una posición/decision ético-política. Si los dispositivos se miden por su capacidad de afectación y posibilidad de transformación en el trabajo de campo una vicedirectora dice: **“a partir de la capacitación dice: pude escuchar un decir”**.

Dispositivo de acompañamiento múltiple a la supervisión en región II: “Supervisión ampliada”

Fue seleccionado este dispositivo para ser analizado en este trabajo por su complejidad y pluralidad institucional y por sus logros no solamente cualitativos sino también cuantitativos). Además, marcó un hito de experiencia en este tipo de acompañamiento y el aprendizaje que dejó su huella para quienes participamos de este proceso. Este dispositivo se desarrolló entre fines del 2011 al 2015.

Tiempos de extrema convulsión institucional en Cepa, frente a la asunción de la gestión gerenciadora, recorte y profundo ajuste de horas de capacitación.

La región II incluye los populosos barrios de Boca-Barracas-nueva Pompeya y Parque Patricios. Posee 11 escuelas, (excluye a las escuelas técnicas) la mayoría con tres turnos y dos escuelas de Reingreso, con problemáticas socio-educativas de gran complejidad. Este dispositivo incluía reuniones regulares con una frecuencia mensual con la supervisión ampliada del que participaban: Cepa-equipos de capacitación de directivos, curriculares/evaluación y tutores- equipo ASE (Asesoramiento socioeducativo a las escuelas secundarias), programa de Fortalecimiento a las escuelas medias, Programa de alumnas /alumnos madres y padres, Programa de inclusión educativa.

La idea de pensar colectivamente la región surge de una relectura conjunta de la diversidad de acciones de capacitación que **pedía la supervisión** y de allí armar una agenda priorizando problemas e intervenciones. Implicaba coordinar estrategias de trabajo y de inserción en las escuelas en la medida de las necesidades de cada espacio: desde la inserción de lxs jóvenes en propuestas que curricularmente resultaban algo obsoletas o desajustadas —los comerciales por ej— y que “competían” con otras instituciones como los Cens que en menor cantidad de tiempo entregaban títulos secundarios. En esta región existía una gran rotación de jóvenes que iban “rebotando” de escuela en escuela: la mayoría de les estudiantes terminaban en las escuelas de reingreso sin ninguna estrategia previa para revisar e intervenir en la singularidad de las situaciones. Algunos turnos vespertinos-ec 27, ec N° 1, etc. estaban totalmente desiertos con la amenaza constante de los cierres de cursos, pérdida fuerte de matrícula y ausentismo docente. Además, lxs profesorxs marcaban una fuerte resistencia a las políticas de inclusión y se manifestaban con mucho enojo por el hecho de aceptar “otro tipo de matrícula”. Decían: “*quieren que saquemos oro de la madera*”. Nota de cuaderno de trabajo.

Viviana Aguilar, ex Supervisora regional, nos dice: *“Primero, tengo que marcar que la capacitación fue para los propios supervisores. Primero e importantísima porque vos te encontrás en un lugar de una región educativa donde tenés un montón de instituciones todas distintas con problemáticas disímiles y muy complejas, por lo tanto la capacitación de los supervisores es clave para poder mirar esa realidad con apertura, con preocupación, con compromiso para buscar estrategias para trabajar los problemas y sin capacitación uno estaría mucho más limitado. Eso nos permitió poder abrir la supervisión al trabajo con otros. Ese dispositivo tuvo como características, en cuanto a las funciones, primero, **acompañar a los supervisores en el armado de dispositivos, la búsqueda de herramientas, de estrategias, de disparadores** para solucionar todas las temáticas que teníamos en las escuelas de la región, en distintos niveles. Ya sea institucional, ya sea **pedagógico**, ya sea **socioeducativo**. Por eso te digo, los **supervisores no pueden trabajar solos**, mi mirada es que una o dos personas son*

insuficientes, aún cuando haya formación, para pensar en profundidad la realidad de toda una región. La función que tuvo la supervisión ampliada fue acompañarnos en esto, en poder pensar, reflexionar acerca de lo que nosotros estábamos viendo que nos pasaba como región. Eso fue fantástico porque todos, colaboraron, la verdad que todos los profesionales abrieron la posibilidad de poder pensar multidisciplinariamente la realidad que teníamos en cada institución y los conflictos o las problemáticas o construir los problemas que teníamos que construir para poder pensar junto con ellos el proyecto escuela. Tuvimos mucho trabajo, la verdad que cuando llegamos, porque fue una mirada de estar más encima sobre las instituciones y acompañarlas por la propia trayectoria de cada uno de nosotros. No fue una relación distante, fue una relación cercana y esto, en principio, fue una avalancha de reclamos de toda clase y tenor. Empezar a categorizar los reclamos y pensar cómo encauzarlos y buscar soluciones. Fue ese primer momento de JS -el otro Supervisor- y mío y poder abrir esto en un plano profesional, de respeto, de acompañamiento con los equipos. La verdad que a nosotros nos incentivó y nos allanó el camino para poder trabajar la complejidad de la región.

Abordamos en ese momento intervenciones cruzadas y articuladas de los diferentes equipos:

- Equipo de tutorías-Cepa /equipo de inclusión educativa en donde se establecieron acuerdos con lxs tutorxs de adecuaciones curriculares para determinadxs estudiantes con dificultades de aprendizaje o algún tipo de retraso madurativo establecido por el equipo de Inclusión.
- Equipo de tutorías-Cepa /Ase: situaciones de adicciones que resultaban emergentes en los grupos. También se trabajó con lo que lxs tutorxs nombraban como situaciones de violencia. Viviana Aguilar: *“Creo que las tutorías fueron una llave para habilitar institucionalmente el trabajo de todos con los nuevos estudiantes que habitaban la escuela, que no eran los que los docentes pensaban recibir. Ya no eran más los chicos que venían de delantal y sentaditos uno atrás de otro. Ya lo pedagógico no transcurría en esa escena, era otra escena donde los docentes se alteraban y poder empezar a trabajar las situaciones con los chicos, con los docentes, mejorar, intentar mejorar la propuesta de los docentes para que los chicos se sintieran convocados por la escuela. Todos se quejaban de que se portaban mal. Nosotros decíamos la propuesta tiene que ser atractiva para los chicos, entonces qué cosas podemos trabajar, entonces ahí entraban otros equipos y tuvimos a plan de mejora acompañando esas propuestas que eran de los docentes que tenían que trabajar con el tutor porque no había otra forma”*
- Casos de alumnxs salidos “sin pase” a otras instituciones. Rotación de alumnado por el resto de las escuelas de la región. Construcción de estrategias comunes.

Viviana Aguilar: *“No podríamos creer lo que estábamos viendo, (a lo largo de 3 años del desarrollo de este trabajo conjunto) la disminución de los salidos sin pase a un porcentaje mínimo: contábamos pibe por pibe los salidos sin pase”*

- Equipo de capacitación de Directivos/equipo de tutoría-Cepa: abordaje de situaciones institucionales a fin de trabajar las hiperdemandas a lxs tutorxs. Situaciones de desgranamiento de la matrícula, donde estaban en riesgo de cierre de cursos. Lectura pedagógica de los datos administrativos: calificadores de notas/asistencias/ausencias reiteradas.

- Entradas del equipo de tutoría a las escuelas por pedido de Asistentes Tecnicxs del programa de Fortalecimiento a las escuelas medias para desarrollar proyectos puntuales

Viviana Aguilar: *“De allí (de la capacitación) salió otro proyecto a continuación de eco satélite donde trabajaban, se conectaban con un satélite educativo desde la escuela y la información la trabajaban desde distintas áreas, Geografía, Biología, de allí salió un trabajo de teatro, un proyecto de teatro. Ellos tenían un proyecto de radio que continuó todo lo que se pudo hasta que continuaron las horas para los proyectos de mejora que después en algún momento el gobierno les dio de baja, estuvieron un tiempo más, la verdad que se hacía dificultoso. En el Comercio 27, la nocturna, la verdad que unos proyectos pedagógicos de escritura de los chicos, ensambladas con armados de videos. viendo las propuestas de los chicos de la nocturna hacían, te lo juro, se me caían las lágrimas. Lo que he visto en la escuela, me acuerdo y me emociona porque yo no lo podía creer”.*

Sobreintervención y fragmentación

Otro aspecto muy interesante de este dispositivo fue el de evitar los excesos de la *sobreintervención y fragmentación* en las escuelas de los diferentes equipos de trabajo y encauzar proyectos plurales. En la tarea de asistir y acompañar a las instituciones cada equipo venía poniendo a disposición distintas herramientas que en el territorio institucional se producían superposiciones o impedimentos: *“tal profesional de tal equipo me dijo tal cosa”* Fragmentos de cuaderno de trabajo. Con los tiempos de cada intervención pasaba algo similar: se convocaban lxs mismxs actores, con el consiguiente desgaste. Con este dispositivo múltiple se intentaba evitar dichas fragmentaciones y sobreintervenciones. Hicieron falta sucesivos ajustes y nuevas reconfiguraciones. Continúa Viviana Aguilar: *“...armábamos un traje a medida para cada chico y para cada grupo, eso significó que todos los días de la semana estábamos reunidos en una escuela distinta con consejo consultivo, con tutores, con equipos de apoyo, eran unas reuniones multitudinarias. Te digo que a veces había cuarenta o cincuenta personas en las reuniones, entre equipos externos y docentes, en las escuelas más grandes.*

Los resultados de la capacitación fueron la mejora en los niveles de ingreso a las escuelas de la región. Aumentamos el 20% de la matrícula que fue tremendamente fantástico, aumentamos la retención y mejoramos la promoción. Los aprendizajes mejoraron. Esa revisión de las prácticas docentes trajo como posibilidad experiencias innovadoras. Yo la verdad que todo lo que te tengo que decir es que mejoró todas las variables, con las que trabajamos. Los resultados fueron de lo más interesantes, yo te decía, a partir de todo lo que se trabajó con los docentes en la revisión de sus propias prácticas, surgieron unos proyectos que fueron fantásticos, como por ejemplo un detector con el apoyo de Informática en la institución para detectar en las aguas el nivel de contaminación, en el EMEC 4 del 19. Ese proyecto lo pensaron en la capacitación y lo llevaron adelante los tutores de esa escuela”.

El abordaje multidisciplinario y artesanal para “pensar la región” y categorizar problemas y acciones fueron claves para revertir una inercia institucional desvitalizada. Fue la capacidad para realizar una **interrupción** en el desgranamiento y desfundamiento de sentido en las escuelas. No ha sido sin conflictos ni tensiones. Hubo mucha resistencia y aprendizaje para todos los protagonistas.

Viviana Aguilar reflexiona: *“En las escuelas había una avalancha de problemas y de reclamos, toda esa catarsis, no es que al final del 2016 estaba todo perfecto, no, pero habíamos podido trabajar en pensar esto de la **construcción de los problemas**. La gente empezó a dejar la catarsis, la conformación de los equipos de trabajo y generó el **trabajo colaborativo**. Se respetó y se apreció la participación de cada actor institucional en las reuniones, ellos se sintieron reconocidos y toda esa gente que lo único que hacía era sentarse para empezar a vomitar problemas, a vomitar quejas porque en realidad no sé si eran problemas porque cuando empezamos a construir las aristas del problema, algunos reclamos no eran. Se pudo construir y categorizar el/los problemas. **Esa catarsis se transformó en trabajo**”.* Fue un dispositivo que, como decíamos antes, se lee por sus efectos y cambios en el modo de producción subjetiva para transformar la queja en propuestas concretas y alternativas en la singularidad de cada situación. Queda expuesto, de esta manera solo una muestra de intervención-acción participativa en ámbito institucional con fuertes resonancias de marca en la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

Foucault, Michel Lecciones sobre la voluntad de saber 2011 (1° reimpresión) Buenos Aires Ed Fondo de Cultura económica.
<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/16243>

La travesía de construir lazos amorosos

Intervenciones instituyentes como herramientas de transformación desde un gremio docente

Balbuena, María Heleder; Clur, Noemí; Junco, Cynthia; Gorkin, Etelvina; Grinberg, Magalí; Madrid, Norma; Navarro, Adriana; Rastelli, María Laura y Romeral, Cristina

Subsecretaría de DDHH y Géneros. ADEF - Asociación Docentes de Educación Física y Curriculares
Mail de contacto: ddhhygeneros@adef.edu.ar

Resumen

Somos un grupo de mujeres, formamos parte de la Subsecretaría de Derechos Humanos y Géneros de una organización sindical docente y queremos compartir la experiencia vivida durante todos estos años. Espacio que reunió: las experiencias personales, la mirada de lo escolar, la ideología, la reflexión, el análisis crítico y el desarrollo de distintas acciones y actividades. De esta manera se fue conformando una trama que nos permite pensarnos, repensarnos, y al tiempo que intervenimos sobre otros actores en distintos espacios territoriales, fuimos construyendo nuevas tramas, con mayor grado de sensibilización, fortaleza, empoderamiento, dando lugar a nuevos sentidos, posibilitando transformaciones individuales y grupales, provocando así capacidad para construir acciones colectivas. A su vez, esta Subsecretaría, forma parte de un conjunto heterogéneo mayor, la Asociación Docentes de Educación Física y Curriculares, donde coexisten distintas lógicas y diferentes modos de funcionamiento que a veces chocan con nuestra mirada. Este colectivo se inició con un fuerte posicionamiento ético, político, ideológico como educadoras. Entendemos que la lucha por una mejor educación hay que darla en cada espacio que ocupamos, para mejorar las condiciones de quienes enseñan y de quienes aprenden aportando así a la transformación de la realidad.

Palabras clave: experiencia, intervención, colectivo, transformación



Intervenciones instituyentes como herramientas de transformación desde un gremio docente

Balbuena, María Heleder; Clur, Noemí; Junco, Cynthia; Gorkin, Etelvina; Grinberg, Magalí; Madrid, Norma; Navarro, Adriana; Rastelli, María Laura y Romeral, Cristina

Somos un grupo de mujeres, docentes, militantes, artistas, feministas, profesionales, trabajadoras y luchadoras de derechos y de la vida. Formamos parte de la Subsecretaría de Derechos Humanos y Géneros de una organización sindical docente ADEF (Asociación Docentes de Ed Física y Curriculares).

Este espacio reúne experiencias personales, miradas de lo escolar e ideología; invita a la reflexión, al análisis crítico y, a través del hacer grupal, desarrolla distintas acciones y actividades. En ese constante hacer se fue conformando una trama que nos permitió pensarnos, repensarnos, al tiempo que interveníamos sobre otros actores en distintos espacios territoriales. Fuimos construyendo nuevas tramas, dando lugar a nuevos sentidos, posibilitando transformaciones individuales y grupales y provocando así construcciones colectivas.

De manera dialéctica fuimos transformando realidades, a la vez que nos enriquecemos, nos empoderamos y nos transformamos individual y colectivamente, proceso que, lejos de ser lineal, tuvo avances y algunos obstáculos.

Como Subsecretaría, continuamos avanzando con nuestros propósitos con un hacer grupal, colaborativo, horizontal y consensuado a pesar de pertenecer a una organización mayor (ADEF), que a veces opera con otras formas de trabajo. Nuestro funcionamiento siempre estuvo atravesado por expresar las ideas, discutir las, acordar, ser respetuosas de la palabra de la otra y también de los tiempos que cada una dispone, como así también de los tiempos de elaboración y de decantación que se necesita para poner en práctica las acciones.

"El trabajo académico tiene un núcleo creativo y vital que prevalece sobre muchas trabas burocráticas y sobre algunos de los malestares institucionales..."

Alicia Stolkiner

Todas somos participantes, protagonistas, con una dinámica horizontal que seguramente nos lleva más tiempo del que nos gustaría, pero por otro lado, tenemos el plus de sentirnos pertenecientes a una construcción colectiva real. A partir de esa red y de ese entramado, van surgiendo las distintas propuestas e intervenciones para dar respuesta a las situaciones que se nos presentan, a las demandas del contexto y a los momentos coyunturales. Lo vertiginoso de los acontecimientos a veces supera nuestra capacidad de accionar o de dar respuesta. En este sentido, es nuestra decisión elegir o priorizar acciones donde exista vulneración de derechos.

No obstante, a lo largo de estos años hemos podido llevar adelante un sin fin de acciones que nos permitieron crecer, desarrollarnos e incidir en la visibilización y lucha por la no vulneración de derechos. Lo novedoso o actual del hoy día, lo que estamos realizando con mayor énfasis y entusiasmo, es salir a la calle. Esta expresión "salir a la calle" podría ser también "tomar la calle", como una manera diferente a lo que hacemos habitualmente.

Hoy lo que decidimos es expresarnos y dar a conocer nuestras ideas, nuestros contenidos, nuestra lucha por medio del juego y acciones artísticas que favorezcan el acercamiento, la pertenencia,

el compromiso con lo que se conmemora o se reclama, atravesadas por el disfrute y el placer del hacer. Así fue que decidimos salir a la calle, no solo dar cursos y talleres en las escuelas de los diferentes temas que nos convocan, si no, tomar la calle y allí producir el encuentro con el otro invitándole a jugar, a reflexionar, a crear, a pensar juntas por qué hacemos lo que hacemos. La exploración a partir de una expresión lúdica o artística permite acercarse a las dificultades, atravesar los miedos, las inhibiciones, los techos y mandatos desde una posición de libertad. Como dice Pichón Riviere, en este hacer con el otro, transformamos y nos transformamos. La intervención en espacios públicos nos anima a mostrarnos, a hablar, a preguntar e invitar.

“Para jugar es necesario interrumpir el orden que rige la vida. La realidad reglamentada, la escala de valores, usos y jerarquías; rótulos y convenciones, deben quedar fuera del juego. Si no, no se puede jugar”.

Graciela Scheines

Así fue que nos encontramos con muchas actitudes solidarias de escucha, de atención, de participación, de amorosidad y comprensión. Intercambio que nos dio seguridad, energía, alegría constituyéndonos en personas más decididas y convencidas del quehacer colectivo, comunitario, cooperativo, para todas. ¡Nos empoderamos! En función de nuestra experiencia y formación, ponemos en prácticas actividades lúdicas y artísticas, dando lugar a intervenciones elaboradas, pensadas por nosotras mismas. Una de nuestras últimas propuestas, que llamamos “juguemos juntas”, nació en marzo de 2022. En la previa de un nuevo 8M, comenzamos a pensar con qué acciones podemos irrumpir en las calles para esa fecha tan especial. Y así es que surge la palabra “jugar”, ¿“jugar”?... ¡sí! JUGAR, JUGAR-SE. JUGAR-NOS.

Y empezamos haciéndonos algunas preguntas:

¿Nos damos el tiempo para encontrarnos a jugar?

¿Qué mandatos se nos imponen al momento de elegir nuestros juegos?

¿Jugamos?

Es por eso que pensamos en esos juegos como el camino a la libertad, a la revolución y concluimos en que era sumamente imprescindible poder reivindicar nuestro derecho a jugar, derribando los estereotipos de géneros, habilitando nuestros cuerpos libres de mandatos y reafirmando que lo lúdico también es político.

Nuestros juegos están atravesados por la Educación Sexual Integral - ESI. Juegos que interpelan, que movilizan, que enseñan, que ponen el cuerpo en movimiento, que invitan a jugar colectivamente, que garantizan derechos, que abren diálogos, que se despliegan y que transforman.

Así fue que estos juegos se fueron transformando según los distintos espacios donde fuimos interviniendo.

Porque es urgente generar todas las herramientas necesarias para construir una sociedad libre de violencia, más justa e igualitaria, donde podamos "salir a jugar" en libertad, con derechos, sin mandatos, pero por sobre todo que nos permitan correr las fronteras de lo posible.

"No se puede jugar a medias. Si se juega, se juega a fondo; para jugar hay que apasionarse, para apasionarse, hay que salir del mundo de lo concreto. Salir del mundo de lo concreto es incursionar en el mundo de la locura, de la locura hay que aprender a entrar y salir. Sin meterse en la locura no hay creatividad, sin creatividad uno se burocratiza, se torna un hombre concreto, repite palabras de otros".

Eduardo Pavlovsky

...Y vos, ¿jugás?

Referencias bibliográficas

- Bang, C. (2016). *Creatividad y salud mental comunitaria, tejiendo redes desde la participación y la creación colectiva*. Lugar Editorial.
- Pichon Riviere, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Ediciones Nueva Visión.
- Scheines, G. (2017). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Espiritu Guerrero.
- Pavlovsky, T. y Kesselman, H. (2006). *La Multiplicación Dramática*. Atuel.

Análisis de una experiencia institucional: grupo objeto y producción de subjetividad

Boffelli, María Florencia, Garriz, Catalina y Marquez, Jennifer Daiana

Mail de contacto: mflorenciaboffelli@gmail.com

Resumen

Nos proponemos analizar una escena que ha generado malestar en los teóricos de la materia Psicología Institucional. La misma nos implica como alumnas y adscriptas de la cátedra mencionada, en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Partimos de una escena que se ha repetido el primer cuatrimestre de 2023: un grupo de estudiantes que conversan de espaldas a la profesora y el resto de la clase durante todo el teórico. Se trata de estudiantes que aspiran a la promoción sin examen final. Pensamos esta escena como analizador (Loureau) ya que nos dice algo sobre la institución, "hace hablar". Retomando el concepto de transversalidad (Loureau) podemos pensar que, en ese momento, este grupo se comporta como un grupo objeto tipo secta. Consideramos fundamental recuperar las condiciones institucionales para co-pensar esta experiencia. La institución que elegimos recortar es la Facultad de Psicología de la UNLP. Creemos que una característica importante de nuestra Facultad es la masividad. Nuestra hipótesis es que esta es experimentada por los estudiantes como anonimato y favorece el ejercicio de la crueldad (Ulloa). En este contexto el grupo actúa desde el no miramiento y la no empatía para con sus compañeros y docente.

Palabras clave: analizador, crueldad, grupo objeto, subjetividad



Análisis de una experiencia institucional: grupo objeto y producción de subjetividad

Boffelli, María Florencia, Garriz, Catalina y Marquez, Jennifer Daiana

Un grupo de estudiantes conversan de manera reiterada de espaldas a la profesora y sus compañeros y compañeras de clase. Esta escena se produce durante los teóricos de Psicología Institucional, en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). La asistencia a estos espacios es obligatoria únicamente para aquellos estudiantes que aspiran a la promoción sin examen final.

Creemos que en la presencia de este grupo hay participación. Participación que puede leerse desde la resistencia, en tanto el foco de resistencia es inseparable del análisis del poder, como posicionamiento grupal que lleva a cabo determinadas acciones. Durante las primeras clases, los integrantes del grupo permanecen gran parte del teórico. Conversan entre ellos, de espaldas a la docente y sus compañeros. Arribando al final del cuatrimestre, esperan al momento de pasar lista, dan

el presente, y se retiran de a uno. Transcurridos unos quince o veinte minutos ya se han retirado todos los integrantes del grupo.

Desde los instrumentos del análisis institucional, no puede analizarse el grupo separado de la estructura social y de las instituciones, por lo tanto, podemos leer el posicionamiento de este grupo como propio de un grupo secta (Kaminsky y Varela, 2001). Desde la Psicología Institucional afirmamos que un grupo secta es aquel que es atravesado por un discurso externo de cuya producción no participó, carecen de una enunciación colectiva auténtica, a modo de protesta, contra lo instituido. Desconocen sus implicaciones institucionales, desestima lo instituido. ¿Qué es lo instituido en nuestra Universidad? Creemos que para pensar esta escena es imprescindible recuperar el contexto, las condiciones institucionales.

La Universidad Nacional de La Plata es pública, tiene reconocimiento a nivel nacional e internacional. Es elegida por muchos estudiantes del conurbano, del interior de Buenos Aires y de otras provincias, para estudiar. En 2023 la inscripción para las carreras de la UNLP superó los 33.000 inscriptos. La Facultad de Psicología suele ser una de las carreras más elegidas y este año 2023 fue la carrera con más ingresantes.

Las cursadas de la carrera de Psicología son masivas. Sobre todo los primeros años. En los espacios de trabajos prácticos el número de estudiantes suele ser más reducido, permitiendo conocer a los estudiantes; sus nombres, sus recorridos, sus inquietudes. Estas condiciones favorecen la participación activa y el intercambio. En los espacios de teórico la experiencia de cursada es diferente. En nuestra materia los estudiantes cuentan con un único teórico, los martes de 16 a 18 horas. Todos los aspirantes a la promoción sin examen final deben acreditar su asistencia. Asisten entonces estudiantes que buscan promocionar y estudiantes que se encuentran cursando la materia pero no pueden o no eligen promocionar. También participan algunos estudiantes que ya han cursado la materia y han generado transferencia con la cátedra. Por estos motivos, las primeras clases suelen ser multitudinarias. Si trazamos un mapa de los teóricos de institucional, deberíamos buscar un símbolo cartográfico para representar la masividad. Se trata de una característica fundamental, un elemento importante del dispositivo áulico, que enmarca las condiciones en las cuales se produce el encuentro.

Nuestra propuesta es leer el posicionamiento de este grupo secta como analizador (Lourau, 1975). Postulamos que se trata de un analizador por su tono de denuncia, de queja. Las escenas o la escena que podemos reconstruir a partir de la participación de este grupo, nos habla de una experiencia frente a la Facultad como institución. Catani y Glaz (2011) denominan subjetividad universitaria a un modo específico de subjetividad instituida, a los modos en que se habita la universidad, así como a las operaciones que se van realizando para poder cursar y aprobar las materias.

Desde este posicionamiento se suele sostener "la existencia de una división entre quienes poseen el poder y quienes padecen de sus efectos, objetualizados en la pasividad" (p.2).

Creemos que este posicionamiento trasciende el espacio de teóricos de la materia. Responde a una producción de subjetividad en condiciones de masividad. El posicionamiento de este grupo en particular se constituye como respuesta o expresión de una subjetividad propia de las condiciones institucionales mencionadas. Se trata de una subjetividad mortificada. Pensamos esta subjetividad como máquina, que produce un arquetipo de estudiante. ¿Qué tipo de estudiante es este? Un estudiante objetualizado por la Facultad. A veces número de legajo, a veces consumidor de un servicio. Un estudiante en apariencia indiferente, agotado, poco implicado. No podemos ni pretendemos ignorar la polisegmentariedad propia de toda institución. En nuestra Facultad existen múltiples referencias identificatorias, múltiples experiencias y lógicas. Esto no niega la producción de una subjetividad propia de nuestra institución, con sus instituidos, productora de y atravesada por la cultura de la mortificación. Desde una lógica de la multiplicidad afirmamos que estos modos de estar institucionales se entretajan y coinciden en un mismo dispositivo.

Para analizar la situación que nos convoca, es necesario recuperar el elemento de la masividad y pensar la posición de este grupo particular como posición inscripta en una lógica.

Si hay mortificación es que hubo una encerrona trágica (Ulloa, 1995). ¿El anonimato, la falta de intimidad, pueden ser vivenciados como destrato o maltrato? Sostenemos que las condiciones de anonimato, propias de la masividad que caracteriza nuestra Facultad, favorecen el ejercicio de la crueldad. La crueldad es una institución que oferta respuestas, herramientas frente al lazo social al interior de un dispositivo. La encerrona trágica sería en este caso ese tránsito como número de legajo, como cuerpo indiferenciado entre otros cuerpos, sin nombre. Podríamos pensar que este modo de transitar la institución se padece, pero este padecimiento no deviene organización colectiva para transformar algo de las condiciones institucionales; por el contrario, suscita la creencia de que las cosas son y han sido siempre así, y no son susceptibles de ser modificadas por estos estudiantes. En algunos prácticos se han producido conversaciones en las que los estudiantes expresan malestares evidentemente compartidos, muchos en relación con las condiciones en las que se cursan los espacios de teóricos. Cuando se les interroga por cuál es su lugar en el desorden del cual se quejan, ninguno cree estar teniendo un papel en la reproducción de esas condiciones de cursada por omisión. Sus respuestas apuntan a que alguien más debería hacer algo con eso, alguien con un lugar de mayor jerarquía dentro de la facultad, o incluso otros estudiantes de años próximos.

Es importante retomar también los efectos que ha tenido y aún produce el aislamiento preventivo obligatorio (ASPO) Para algunos estudiantes este es su segundo año transitando los pasillos

de la Facultad, luego de una trayectoria virtual, donde les otros no están presentes de cuerpo ni mirada.

Cabe preguntarse qué fue lo que sostuvo el deseo por estudiar. ¿Qué sucedió con esos cuerpos virtualizados, fragmentados por la pantalla? ¿Cabe suponer que en dispositivos áulicos masivos se produce también objetualización y fragmentación? ¿Qué sucede con el cuerpo, con los cuerpos, en un aula explotada de anónimxs? Sin embargo, en la situación que tomamos de partida, planteamos que hay un grupo. Por ende, suponemos que hubo encuentro, hubo lazo entre esxs estudiantes. ¿Estudiantes unidos por vínculo o por espanto? Creemos que la virtualidad ha generado trayectorias individualistas. Podríamos pensar que el ASPO en su conjunto profundizó el modo de subjetivación que llamamos "individuo", presente desde la modernidad. En estos tiempos es más difícil pensar en términos colectivos, y efectivamente ningún estudiante solo (ninguna persona sola) puede transformar dinámicas institucionales.

Cuando los problemas se individualizan parece que no hay salida más que la queja, la impotencia. De esto hablamos cuando nos referimos a la "cultura de la mortificación" (Ulloa, 1995). Hablamos de una pasividad quejosa que no pasa a la protesta, de un agotamiento o fatiga crónica que deviene idiotez en el sentido griego del término (alude a aquel que, al no tener las ideas claras de lo que le sucede en relación con lo que hace, no puede dar cuenta de su situación), no implica un sufrimiento consciente, "ruidoso", sino más bien un acostumbamiento. Es un verdadero empobrecimiento subjetivo, y no se darán aquí transgresiones que marquen un antes y un después, que conlleven algún cambio, sino que los sujetos se conforman con algunas infracciones, "mezquinas ventajas" así como pasar un presente e irse a los 15 minutos de clase.

Sostenemos que el análisis Institucional nos brinda instrumentos para pensar las situaciones y también para armar intervenciones o propuestas posibles. En ese sentido, consideramos fundamental habilitar condiciones de intimidad, donde exista espacio para la resonancia íntima. La Facultad tiene efectos formativos en nosotres como futuros trabajadores de la salud pero también como sujetos sociales. La ética se aprende en la práctica, en el vínculo con les otros.

Ahora, entendiendo de esta manera la situación, pensamos que como parte de la cátedra debemos hacernos responsables de nuestro potencial de poder. Entendemos que no hacer nada al respecto no es una opción, esto perpetuaría la idea de que uno puede hacer cualquier cosa en un teórico multitudinario, porque, efectivamente, nadie está mirando. Tampoco reaccionar sancionando, desde una lógica de la evaluación o del castigo. ¿Cómo podemos intervenir? Creemos que la Psicología Institucional nos brinda instrumentos para pensar y transformar los dispositivos que habitamos. Sostenemos que nuestra Facultad ofrece un espacio, abierto a la comunidad. En tanto exista y reciba estudiantes, pese a sus contradicciones, estará la posibilidad del encuentro. Las condiciones

institucionales dependerán de lo instituido pero también del ejercicio por el que apostemos quienes formamos parte de esta Facultad. La escucha desde la ternura, alojando el disenso y la diferencia, posibilitará la circulación de la palabra, la socialización de malestares y ¿por qué no? la producción de nuevos sentidos y modalidades vinculares.

Referencias bibliográficas

- Catani, J.P. y Glaz, M. (2011). Potencia y profanación. Elementos para una ética de capacitación clínica. Ficha de Cátedra.
- Foucault, M. (1995). El sujeto y el poder. En *Discurso, Poder y Subjetividad*. Ediciones el Cielo por Asalto.
- Foucault, M. (1991). El juego de Michel Foucault y Nuevo orden interior y control social. En *Saber y Verdad*. Ediciones de la Piqueta.
- Kaminsky, G. y Varela, C. (2001). Grupo objeto y grupo sujeto en *Publicación Interna Laboratorio de Análisis Institucional. Instituto Gino Germani*. Facultad de Ciencias Sociales. UBA.
- Lourau, R. (1975). Introducción. En *El Análisis Institucional*. Amorrortu Editores.
- Ulloa, F. (1995). Cap. 5 La difícil relación del psicoanálisis con la no menos difícil circunstancia de la salud mental. En *Novela Clínica Psicoanalítica*. Ed. Paidós.

El encuentro como línea de fuga. Acerca de las prácticas de la cátedra Psicología Institucional de FHaYCS UADER

Carballo, Paola Lorena; Ecurra, Ana María; Galarza, Vanina Carolina; Leiva, Francisco Marcelo; Dobry, Marcelo Luis; Widmer, Gabriela; Fonseca, Maia; Sacks, Nerina y Haberkón, Griselda

Mail de contacto: pao_plc@hotmail.com

Resumen

Solemos encontrarnos para generar encuentros. Esto podría expresar el modo en que trabajamos. A partir de la docencia universitaria hemos conformado un colectivo promotor de ambientes laborales saludables y de escenarios amables, como solemos denominarlos. Docencia, investigación, asesorías, extensión, amistad... Nada de esto es posible sin la potencia de los encuentros. Las instituciones que nos atraviesan y constituyen son puestas en juego en nuestras prácticas. De este modo, la organización de encuentros, jornadas, el Congreso Internacional de Análisis Institucional “Un acto político” en Paraná, las jornadas virtuales sostenidas en pandemia, el “Encuentro de cuerpos para crear anticuerpos” en El Calafate, fueron signados por el trabajo colectivo, el análisis de las prácticas y de la implicación y, por supuesto, la fiesta y celebración. ¿Qué sostiene las redes que constituimos y permiten la gestión de estos espacios? Transitamos los vínculos allí donde el deseo y los agenciamientos colectivos dan lugar a saberes, haceres y a nuevos territorios existenciales. Queremos compartir nuestras experiencias, lecturas y pasiones, las que parten de y toman forma en estos encuentros, donde la alegría del trabajo con otrxs, rizomáticamente, da espacio a escenarios amables, líneas de fuga al individualismo opresor.

Palabras clave: análisis institucional, agenciamientos colectivos, prácticas, salud



El encuentro como línea de fuga. Acerca de las prácticas de la cátedra Psicología Institucional de FHaYCS UADER

Carballo, Paola Lorena; Ecurra, Ana María; Galarza, Vanina Carolina; Leiva, Francisco Marcelo; Dobry, Marcelo Luis; Widmer, Gabriela; Fonseca, Maia; Sacks, Nerina y Haberkón, Griselda

Marco Polo describe un puente, piedra por piedra. —Pero ¿cuál es la piedra que sostiene el puente? —pregunta Kublai Kan. —El puente no está sostenido por esta piedra o por aquélla —responde Marco—, sino por la línea del arco que ellas forman. Kublai permanece

silencioso, reflexionando. Después añade: —¿Por qué me hablas de las piedras? Es sólo el arco lo que me importa. Polo responde: —Sin piedras no hay arco.

Calvino, 1972, p. 61

Nos gusta pensar nuestras prácticas como un viaje, itinerario que recorreremos con la mirada de lxs viajexs, aquellxs que saborean y se dejan sorprender por lo que sale a su encuentro. Iniciamos el relato y el camino, entonces, nombrando quiénes somos, referenciando de dónde venimos. Integramos la cátedra Psicología Institucional, de la Licenciatura en Psicología, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Desde allí, desde el encuentro de un equipo docente conformado por paranaenses y rosarinos, provenientes de distintos márgenes del Río Paraná, parte esta travesía.

Este equipo, que inicialmente se conformó por la docencia, a lo largo de los años no sólo incorporó la investigación y la extensión, sino que creció en vínculos, en camaradería, en amistades y en celebraciones. Y esto es lo que pasó a ser no sólo el condimento, o el extra-texto de nuestras prácticas, sino la condición sine qua non para habitar los espacios.

Esta forma de hacer y de estar, este agenciamiento colectivo (Deleuze y Guattari, 1996, p.12), se produce por “contagio afectivo” (Guattari, 1988, p.117) entre docentes, estudiantes, auxiliares alumnx, adscritpx, familiares, amigxs que, en sus encuentros, han dado lugar a acontecimientos que hoy son parte de nuestra historia y cotidianeidad.

Festejamos habernos encontrado, festejamos haber encontrado a Marcelo Luis Dobry, coordinador de la Cátedra, y festejamos que nos haya encontrado. Marcelo, que es referencia en el Movimiento del Análisis Institucional, que tiene la generosidad de presentarnos a sus referencias y afectos, que se describe como “alguien que se recibió de psicólogo y sabe hacer buenos equipos”, es para nosotrxs, y para tantxs otrxs, un autor. Es de esos autorxs que no se citan con las normas APA, al que citamos, al que nos referimos por su forma de moverse entre la teoría y la práctica, por su forma “Dobryana” de ser y estar en grupo.

Haciendo caminos al andar...

El común denominador que hallamos en nuestras prácticas, sean estas en docencia, en investigación, en extensión o en otros lares, es la potencia del encuentro. Encuentro de ideas, de saberes y no saberes, afectos y efectos, cuerpos, gestos, palabras, atravesamientos institucionales. Estas líneas nos constituyen en agenciamiento colectivo, y desde ese “nosotros” el deseo que nos mueve es producido con toda su potencia creadora.

El territorio existencial (Guttari, 1999) que construimos como cátedra, nuestro punto de partida permanentemente reinventado, nos invita a (re) situar las prácticas instituidas en los espacios que transitamos. Nos preguntamos —y preguntamos— cómo nos relacionamos con la construcción de conocimientos, con su transmisión, la evaluación y la organización de espacios como jornadas, seminarios, congresos.

Renovamos la pregunta acerca del *cómo hacer*: ¿cómo hacer funcionar nuestra máquina para no reproducir los modos de un sistema que se esfuerza por mantener dissociado el trabajo de las marcas de la subjetividad de quienes son agentes en la producción? Hacemos el ejercicio de la elucidación crítica (Castoriadis, 1983), es decir, nos lanzamos a pensar lo que hacemos y cómo lo hacemos y, así —sin ahorrarnos conversaciones, sueños, discusiones— abrimos espacio a la creación de lo nuevo.

A lo largo del tiempo hemos organizado diversas jornadas, con diferentes temáticas, siempre pensando en clave de análisis institucional. Algunas de ellas se denominaron "Lo institucional y los colectivos sociales", "Las instituciones del trabajo y del amor" y "Psicólogos sin pacientes" (invitando a pensar este im-posible, diversidad de clínicas e intervenciones más allá del consultorio).

Las planificaciones tuvieron como escenario reuniones de cátedra, alguna que otra sobremesa o brindis, sobrevolando ideas que algunx del equipo traía, haciendo re-soñar al resto. El contexto quizá también haya sido algún viaje que emprendimos por alguna maniobra Dobryana... Así también inventamos el Congreso Internacional de Análisis Institucional "Un acto político", en Paraná, y el "Encuentro Indisciplinado: encuentro de cuerpos para crear anticuerpos" en El Calafate.

Cartografiando encuentros

El modo en que nombramos los eventos habla mucho de su alcance y su intencionalidad.

Iniciamos relatando los orígenes del "Encuentro" de Análisis Institucional, denominado así en ese entonces, interrogando al imaginario instituido de un congreso: de formato académico y academicista, de cuadrilaciones rígidas. Buscábamos, con el título, destacar la invitación a encontrarnos, a cartografiar otros territorios, con modos más blandos. El deseo fue tal que empezamos —aprendimos— a gestionar, a tejer, a buscar organizaciones y espacios, y de este modo este encuentro se transformó en el "I Congreso Internacional de Análisis Institucional", que tuvo lugar en Paraná en 2019. El alcance y la magnitud nos sorprendió, y el trabajo se conjugó con el placer. Este equipo se vio inmerso en organizar comités, en manejar lo contable, la comunicación, la planificación y las relaciones interinstitucionales. y, en ese camino, fuimos sumando amigxs, compañerxs, a este hacer eminentemente colectivo.

La denominación “Congreso” ya no era limitante, dado que resignificamos esta palabra y los imaginarios que, al menos nosotrxs, portábamos al respecto. Otrxs pudieron resignificar con nosotrxs, y tomó su forma la Red de Análisis Institucional.

El encuentro invitaba a dialogar, a jugar, a danzar, a traer-se y compartir los haceres, los saberes, los territorios y experiencias de dónde provenía cada quien. La música, la comida, los colores, la acogida amistosa no fueron añadidos, no fueron un acompañamiento o una formalidad, sino que eran la base y la esencia de la convocatoria. Desde allí podíamos conversar, construir. Así, hacíamos Análisis Institucional. Tras este multitudinario encuentro amoroso, la pandemia por COVID-19 se hizo presente, con sus penurias y el distanciamiento social obligatorio. De este modo, nuestras clases, nuestros encuentros, nuestras jornadas, no dejaron de ser, sino que mutaron, sin la corporeidad que tanto disfrutamos. Entre algunxs espíritus tristes también hubo que institucionalizar nuevos modos de hacer, de ser, de estar.

En la pandemia organizamos jornadas con amigxs profesionales de diversas áreas y disciplinas, para conversar sobre cómo nos atravesaba esto a todxs. No para “dar” teoría, sino para construirla. Estas convocatorias fueron sostenidas y coordinadas por estudiantxs, desde sus hogares y localidades, trabajando colectivamente, en medio de esta distancia que nos indicaba el contexto.

En medio del aislamiento, en los encuentros sostenidos de estos nuevos modos y en las reflexiones que surgían de allí, empezamos a pensar un otro posible: *un encuentro de cuerpos para crear anticuerpos*. En esta ocasión el condimento fue trasladarnos, movernos —metafórica y geográficamente hablando—. Trasladarnos; trasladar los encuentros, transversalizar los lugares. Ir contra la corriente. Contra la experiencia de aquietarse en la post pandemia, gestionamos un encuentro académico-festivo en El Calafate. Con una integrante del equipo oriunda de la ciudad, con poco financiamiento pero mucho entusiasmo, pudimos hacerlo posible. Este viaje logró unir saberes, turismo, vida en la naturaleza, danzas, música, amistades, ecología, fotografías y aromas. Nos citamos en un salón, donde cada unx pudo presentar sus ponencias, talleres, propuestas lúdicas y académicas, y también transitamos otros espacios: recorrimos el Parque Nacional Los Glaciares desde las pasarelas del glaciar Perito Moreno, y lo apreciamos desde el canal de los témpanos, en un almuerzo y conversación en el marco del 24 de Marzo. Agendamos cenas, asados, festejos... Lxs que nos conocíamos y lxs que nos estábamos conociendo, entrelazadxs por el deseo de compartir esa experiencia; no sin conflictos y malentendidos, claro está. Poner en práctica estos encuentros es también sabernos capaces y dispuestos a aprender.

Amar la trama más que el desenlace... (Jorge Drexler)

Nos preguntamos qué nos sostiene. Ensayamos, entonces, algunas líneas posibles.

Transitamos los vínculos allí donde el deseo y los agenciamientos colectivos dan lugar a saberes, haceres y nuevos territorios existenciales. Así, de este modo, como bitácora de lxs viajers, intentamos compartir nuestras experiencias, lecturas y pasiones, las que parten de y toman forma en estos encuentros, donde la alegría del trabajo con otrxs, cual rizoma, da espacio a escenarios amables, líneas de fuga al individualismo opresor. Generamos espacios para encontrarnos porque tenemos la convicción de que, además de permitirnos conversar, tejer y crear, es allí, en la promoción y creación de espacios colectivos, donde la salud y lo saludable se producen. En este sentido hablamos de construir la salud desde una perspectiva integral y compleja, como un proceso dinámico con carácter histórico y social, productor "de" y producido "por" lxs sujetxs que lo conformamos. Ferrandini (2011), retomando a Ferrara (1985), apuesta a definir la salud como la capacidad singular y colectiva para luchar, desear, cambiar lo que produce sufrimiento, lo que limita la vida. Para esto sería necesario asumir el protagonismo de la propia vida, constituirse como sujetx y encontrarse con otrxs. Se trata, dice la autora, de ir buscando comprender cómo la historia va generando condiciones que limitan la vida; y pensando, de manera conjunta estrategias que atiendan a los contextos en los que los problemas se sufren, a los deseos, capacidades, recursos, historias y potencias de los sujetos y sus comunidades.

Pensamos las líneas de fuga (Deleuze y Gattari, 1996, p. 17) como la apertura-ruptura hacia otros caminos, a conectar con otras posibilidades, abrirse a prácticas diversas, innovadoras, multiplicadoras que nos permiten interpelar los instituidos y realizar nuevas conexiones: hacer lo imposible, convertir en posible lo que sólo parecen sueños.

Ser parte de la cátedra Psicología Institucional y hacer Psicología Institucional, son dos caras de la misma moneda y convergen en la respuesta acerca de cómo pensamos nuestras prácticas. Sabemos que la teorización es parte de lo que hacemos, y es por ello que las categorías teóricas mencionadas funcionan como un marco-estructura que sostiene y acompaña nuestro andar.

Cada vez que proponemos un encuentro, vamos con todo lo que tenemos y volvemos con más. Encontrarnos, compartir, nos permite potenciar lo que portamos y establecer líneas de fuga y otros caminos hacia donde dirigirnos. Las ocasiones de reunirnos han sido para nuestro equipo de cátedra dispositivos potenciadores de las creaciones colectivas. Es desde allí que muchas veces se han ido tejiendo los hilos de posteriores trabajos: investigaciones, jornadas, escritos, ponencias... nuevos desafíos, nuevos sueños. Es un modo de acción que intenta evitar la fragmentación entre las disciplinas, saberes, haceres y, en especial, entre placer y trabajo. Es el deseo y la posibilidad de disfrutar de lo que hacemos lo que opera como guía de nuestras prácticas.

En *Las ciudades invisibles* Kublai Khan conversa con el explorador Marco Polo sobre sus viajes. El viajero, tras describir las ciudades, indica al emperador:

“...El infierno de los vivos no es algo por venir; hay uno, el que ya existe aquí, el infierno que habitamos todos los días, que formamos estando juntos. Hay dos maneras de no sufrirlo. La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte de él hasta el punto de dejar de verlo. La segunda es riesgosa y exige atención y aprendizaje continuos: buscar y saber quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y hacer que dure, y dejarle espacio.” (I. Calvino 1972, p. 99)

Entonces, proponemos y nos disponemos a crear escenarios que hagan durar y den espacio a la alegría, a la salud y al deseo colectivo. En palabras de Marcelo Dobry, el escenario amable:

Es un plano blando. Un plano flexible, amoroso, que afloja tensiones y permite que aparezcan otras cosas. Un escenario que desmonta las máquinas de guerra, y hace que los sujetos ablanden también sus cuerpos. Y sus textos. Y sus modos de estar consigo mismo y con el otro. (S/F)

Nuestras prácticas y nuestras teorizaciones caminan hacia allí: encuentros con otrxs para construir puentes —piedra por piedra—, espacios habitables donde seguir deseando, trabajando, viajando y celebrando. Juntxs.

Hablamos en este artículo de viajes, de encuentros, de territorios existenciales habitados por un enorme “nosotros”. La amistad, el respeto, la admiración entre Virginia Schejter y Marcelo Dobry posibilitaron el encuentro de los colectivos de Psicología Institucional UBA y Psicología Institucional UADER. Gracias por darnos lugar en este homenaje a la querida Virginia, a quien siempre recordamos por su generosidad y amorosidad.

Referencias bibliográficas

- Calvino, I. (1972). *Las Ciudades Invisibles*. Crisálida Crasis Ediciones.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*, Volumen I. Tusquets.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1996). *Rizoma*. Coyoacán.
- Fernández, A. M. (2010). *Instituciones estalladas*. EUDEBA.
- Ferrandini, D. (2011). Algunos problemas complejos de salud. En Módulo de Inclusión Universitaria (MIU). UNR.
- Ferrara, F. (1985). Conceptualización del Campo de la salud. En: *Teoría social y salud*. Ed. Catálogo.
- García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben. A Parte Rei 74. *Revista de Filosofía*. Bs. As.
- Guattari, F. (1999). *As Três Ecologias*. Papirus Editora.

La amorosidad como Institución creadora en los vínculos

Clur, Noemí y Gimenez, Roxana

Mail de referencia: noemiclur@gmail.com

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo poder desarrollar e interpelar-nos sobre la construcción de la amorosidad como concepción vincular de nuestras prácticas profesionales en los diferentes ámbitos en los que trabajamos y nos movemos. Nos preguntamos sobre cómo nos formamos y qué nos deja nuestra formación profesional. Queremos visibilizar lo que nos provoca la institución formadora y el encuentro que ello causa en nuestro quehacer profesional y cuánto nos duele no encontrarnos en amorosidad con el mundo de lxs otrxs. ¿Qué nos sucede si nos dejamos afectar y habitar por la amorosidad, qué conceptualizamos más allá de la teoría? Surge la necesidad de re-pensarnos en nuestra propia sensibilidad, cómo salimos y nos abrimos a las buenas prácticas. Qué nos obstaculiza o habilita a abandonar el individualismo, la encerrona de lo instituido, las teorías que tomamos y que nos atraviesan. Al decir de Ulloa, cómo nos dejamos atravesar por la ternura y, tomando a Freire, cómo convertimos en amorosidad el tránsito de nuestro saber para transformar y habilitar nuevas perspectivas en las subjetividades. Habitar el entre con otrxs, revolucionar la construcción de la amistad, lo vincular, cómo nos vinculamos y cómo construimos desde la amorosidad un lazo, un puente para seguir creando amor, jugar a lo creativo, usándolo como catalizador de la amistad, los abrazos, los cuerpos que se encuentran en el calor humano.

Palabras clave: institución, amorosidad, vínculo, trabajo



La amorosidad como Institución creadora en los vínculos

Clur, Noemí y Gimenez, Roxana

Amorosidad, en la visión de Freire, es vida, vida con personas, es cualidad que se convierte en substancia a lo largo de su obra y de su vida. Condición asentada en la centralidad de la posibilidad dialógica, que exige amor y confianza, en que el diálogo nunca está terminado, es siempre un camino.

Freire, 1987

Cuando nos llegó la convocatoria para el encuentro de la VII Jornada de Psicología Institucional "Pensando juntos cómo pensamos: un análisis de las prácticas instituidas" enseguida se nos cruzó

juntarnos, preguntarnos y escribir pero ¿sobre qué? Fuimos retomando ideas que ya venimos trabajando hace años, más relacionadas con la amorosidad, concepto y concepción de la vida que nos gusta y con la que elegimos trabajar. Nos dimos cuenta que la pandemia nos permitió, qué raro decir que permitió algo la pandemia ¿no? pero fue así, porque alentó el vínculo desde cualquier lugar para hacerlo significativo en el encuentro con otros, más allá de la cámara de la computadora o el celular; durante la pandemia, resultó un nexo el verse con gestos a través de ella, en los espacios que nos dejaba mirar y habitar de los demás y los nuestros, resultó un aliciente a semejante dolor humano, mundial y singular a la vez.

De las primeras ideas retomamos nuestro propio vínculo y cómo se construyó desde la amorosidad. En un principio fuimos compañeras de la facultad donde nos conocimos y nos reconocimos haciendo varios trabajos juntas durante la carrera y después de recibirnos empezamos a compartir espacios de producción y pensamientos o ideas de la práctica de cada una y juntas. Talleres, danza, marchas, música, mateadas, viajes, peñas, charlas, dolores compartidos, risas y pensamientos amorosos. Siempre de manera colectiva, transitando los diferentes pasajes y momentos vitales, en relación con las propias vivencias y de cada persona en los grupos que transitamos, que nos atravesaron y atraviesan en las instituciones de las que fuimos y somos parte. Trabajar desde la amorosidad en la pandemia resultó un desafío y el trabajo con las familias y en nuestros espacios cotidianos nos interpelaron a accionar, promover y habilitar diferentes modos de pensarnos y proponer nuevas formas de acompañar y acompañarnos. Trabajar desde la distancia o en la presencialidad tratando de no perder el encuentro con los cuerpos, las voces, la posibilidad del juego, de la compartida, de los movimientos. Nuestro quehacer se fue encaminando hacia la tarea y el trabajo colectivo, lo comunitario, la grupalidad, las instituciones encarnadas en nuestras propias prácticas, en el quehacer y lo que circula en los grupos. Pensamos la amistad como sostén que nos acompaña nos contiene y construye proyectos. No quedarnos en lo endogámico sino proyectar acciones, exigencias en beneficio no solo propios sino de otros, construyendo proyectos colectivos, grupos donde pensar y pensarnos en la tarea, la amistad y la gran aventura de los vínculos humanos y de cómo a través de los mismos, tejemos redes que nos ayudan a sostenernos. ¿Cómo asentar el afecto y dejarnos afectar por el otro? Cómo acercarnos, cómo contagiar la amorosidad y las emociones en este contexto de inquietante individualidad, que se cristalizó como provocación a la grupalidad, aun sin tener que estar encerrados actualmente. Surge una disputa, genera ambivalencia, interpela la buena onda, la permeabilidad, el donar el saber, el donar el ser, replantearse el dar y recibir, cómo lo hacemos, con quienes, ¿se puede confiar? ¿Pretendemos volver a lo conocido o adentrarnos en este contexto? Estamos de cara a los nuevos cambios para que no obturen la circulación del afecto. Se puede reeditar lo vivido, se puede modificar con lo nuevo, aquello vivido. Regenerarlo. En las instituciones, nos

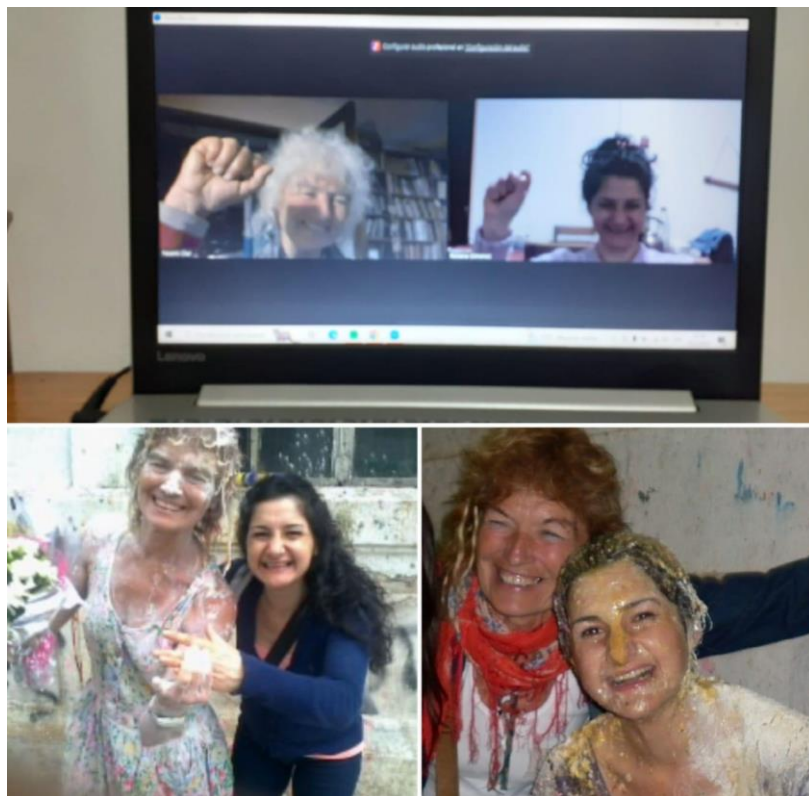
encontramos con lo preestablecido. Entonces, ¿la institución amistad sigue siendo la misma o fue cambiando con el colectivo social? Notamos que las nuevas producciones subjetivas y el efecto subjetivante acontecen con frialdad, desinterés por el encuentro, el contacto, los abrazos. Ahí nos lleva a nuestra singularidad y ver qué hacemos cuando percibimos la brecha de distancia en tiempos de tanta necesidad de sostén y tanta sostenida soledad. ¿Lo cuestionamos, lo aceptamos, nos convoca algún interrogante?

Hablar desde la amorosidad, es hablar de la amistad y en el vínculo hay encuentro, hay un espacio de encuentro, de construcción, de entrega, tolerancia y también de frustración. En la amistad, nos miramos, nos re- conocemos. Y pensando en nuestras instituciones, ¿qué espacios se abren, se ofrecen, se donan para que estas construcciones sean posibles? ¿Cuánto se habilita desde las instituciones sobre todo las formadoras y se da tiempo-espacio para que ello acontezca? Nuestra facultad, Facultad de Psicología, de humanidades, lo humanizante ¿Cómo las genera? ¿Las genera? ¿Instituye espacios de debate, de ideas, de construcción de conocimiento colectivo, de intercambio de saberes con perspectiva de experiencias comunitarias? ¿De qué manera circula la palabra? ¿Circula o es un saber dado? Volvemos casi que al inicio, donde nos planteamos el recorrido juntas de estos años, y nos permitimos mirar —nos y ver cuánto nos dejamos afectar, cuanto sabemos y mostramos de ese afecto de esas marcas— huellas, en el recorrido que la facultad nos legó. Surge la pregunta sobre qué profesionales somos, cómo nos formamos y conformamos en éstas instituciones. Cómo se despliega la sensibilidad, permeabilidad, la escucha en nuestras prácticas y cómo nos conmueve desarrollarlas y teorizarlas. Hacer de las prácticas nuevas teorías o sostener lo dado en nuestros cuerpos. También nos convoca pensar qué nos sucede en nuestros propios cuerpos, qué sentimos, si nos miramos, si nos tocamos y nos abrazamos en nuestra propia humanidad. Cómo se pone en juego nuestro compromiso y cuánto compartimos y ponemos en juego lo que verdaderamente nos pasa cuando vamos al encuentro de lxs otrxs en la práctica. Preguntas y más preguntas nos despertó también esta convocatoria. Nos provoca y nos da ganas, deseos de intervenir, de modificar-nos, de cambiar-nos, de transformar la carrera, esta casa de estudio en un espacio donde fluya el conocimiento, donde se revise, se cuestione, se intervenga con acción y por sobre todo que enlace la amorosidad a la grupalidad colectiva, como sostén de crecimiento y acompañamiento para el desarrollo del cachorro humano ante el desencanto, el individualismo, la desazón, la barbarie la violencia, dando lugar al vínculo, la ternura y la amorosidad. Chervo Isola plantea en consonancia, que el dilucidar la amorosidad compartida desde la perspectiva de la dignidad colectiva y esperanza utópica posibilita vivir con justicia y equidad materializando en el afecto el compromiso con el otro. Es decir que con una mirada acogemos o segregamos, dejamos huellas o cicatrices, construimos o destruimos. En el compromiso de seguir bregando por visibilizar y dar lugar a las diferentes subjetividades para que los espacios de estudio

puedan continuar abrazando cualquier sueño, cualquier proyecto desde el aporte y sostenimiento público, gratuito, y para todos. Valoramos que la universidad pública alberga desde hace más de cien años diferentes movimientos transformadores de intersaberes de los cuales tomamos recortes de pensamientos que nos acompañaron con autores, que nos permitieron recorrer nuestra práctica profesional, que nos permitieron salirnos de lo dado, lo esperable y nos adentraron junto con un buen número de docentes y materias inolvidables, el elegir un pensamiento crítico y posible donando nuestro tiempo y ternura a nuestro quehacer profesional.

Volviendo al inicio del presente trabajo, y pensando en ese contexto pandémico como lo fuimos atravesando es que priorizamos trabajar desde la amorosidad, como herramienta humana de calor, de acogimiento ante tanta frialdad y deshumanización.

Vivenciar como en momentos críticos, insalubres, destructivos, siempre tiene y debe haber un sí a la construcción de espacios colectivos, de abrazos, miradas, gestos, sonrisas, palabras, que den cuenta de lo humano, del sentimiento de amor y de afecto como base constitutiva, necesaria y vital del ser humano.



Referencias bibliográficas

Chervo Isola, M. S. (2022) *Pedagogía de la amorosidad, una mirada esperanzadora desde el aula*, Subsecretaría de Educación Superior. Campus educativo Ministerio de Educación. Santa Fe.

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo Veintiuno.

Freire, P. (2021). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno.

Levin, E. (2022). *La amistad en las Infancias. Una experiencia fundante*. Editorial Noveduc.

Turner Martí, L y Pita Céspedes, B. (2016). *Pedagogía de la Ternura*. Editores Maternos.

De lo real de las ilusiones

Daneri, Mariela y Dobry, Marcelo

Resumen

El escrito se propone reflexionar en torno a la contundencia de lo intangible en los trabajos de intervención institucional. Recuperar la noción de comunicación como dispositivo de análisis y de construcción de "lo común", rescatando la importancia de las estrategias de generación de escenarios amables de trabajo, gestión y convivencia.

Palabras clave: Escenarios amables, dispositivos, apropiación, comunicación



De lo real de las ilusiones

Daneri, Mariela y Dobry, Marcelo

Asesores en implementación de Políticas Públicas con participación ciudadana. Docentes de la UNR.

La presente reflexión pretende iniciar sus primeras derivas en torno a "lo comunicacional" en los escenarios de trabajo e intervención social. La cuestión, desde nuestra perspectiva no es cómo comunicar ni qué, sino reformular la conceptualización misma acerca de la comunicación. Es decir, comunicar significa "poner en común", **construir de manera conjunta un escenario**, un texto, un sentido nuevo. De manera que no habrá comunicación sin construcción colectiva. He allí el elemento necesario. Pensamos entonces a la comunicación como una máquina, como una herramienta que genera escenarios amables de gestión.

El concepto: Un escenario se monta para representar una obra. Con "generar escenarios amables" estamos diciendo que el éxito de la obra no sólo depende de sí misma, de su texto, de su intencionalidad. Seguramente deberemos tener en cuenta muchas variables: a quién está dirigida, con qué recursos materiales contamos y con quienes, etc. Y aun considerando estos detalles, a la hora de montarla, de ponerla a funcionar, tendremos que pensar cuál es el mejor escenario posible.

Los dispositivos son "las herramientas para", aquello que nos permite ver, visibilizar, crear los escenarios posibles —en el sentido de posibilitadores— para que nuestro proyecto pueda desarrollarse. Para la instalación de un dispositivo, no importa la "calidad" del público y de los actores, y aún menos (y este es el mayor desafío) cuán duro o difícil nos parezca el territorio, porque siempre la función que debe operar es la misma: la metáfora.

Las herramientas se pueden usar en cualquier lugar, para cualquier cosa, y con cualquier tipo de población. El sentido, la dirección o el recorte de la lectura es lo importante: su alineación con aquello que queremos que se produzca o aparezca. Ponemos a trabajar una herramienta en línea con un concepto. Es ahí donde queremos llegar. Y es ahí desde donde partimos siempre, más allá de cuál sea el dispositivo, es decir, el juego.

En este caso, el dispositivo se propone como metáfora para pensar la comunicación, pero también como puesta en acto, como praxis que conjuga una multiplicidad de factores. Una máquina-arte-facto de comunicación.

Comunicar: condición de posibilidad para que algo suceda, que una propuesta metodológica se sostenga en el tiempo, más allá de la presencia de los técnicos/analistas que la proponen o implementan.

Comunicar: hacer en común, en comunidad, construcción de nuevos colectivos, con nosotros, los de casi siempre. Proyectos comunes, colectivos en momentos donde el otro puede ser fácil e impunemente suprimido... Comunicar: hacer y ser máquina.

Sueños, amores, curiosidades, entusiasmos, alegría, intensidades, tiempo al tiempo, aprendizajes: **La eficacia tangible de lo intangible.**

La propuesta de estas líneas es, entonces, fundamentalmente lúdico constructiva, y continúa con un pequeño listado, cual escueta receta culinaria básica, pero esencial.

El Listado: *Juego - Aprendizaje - Emoción - Asombro - Tiempo - Apropiación - Intensidades - Sueños - Curiosidad - Alegría – Entusiasmo.*

El primer elemento: El juego, sí, el juego como elemento de gestión creativo y creador de nuevas reglas, amables, alegres, compartidas... como elemento que nos instala en un escenario novedoso pero imaginado y soñado. Un acontecimiento colectivamente gestado e ideado.

La clave aquí: la **apropiación**. Apropiación por parte de aquellos que deberán protagonizar el juego. Apropiación, en su más literal acepción, es el “hacer propio” lo que se trate. Quizás esto sea lo más difícil de lograr y, en consecuencia, el lugar común donde la mayoría de planes y proyectos fracasan. Los procesos de apropiación son complejos y requieren de la modificación genuina y permanente de una conducta humana. Esto es también una definición de aprendizaje.

Las transformaciones en las organizaciones, es decir, en los individuos que la constituyen, serán el resultado de un constante proceso de apropiación y de aprendizaje, que tomará esfuerzo y tiempo ya que de lo que se trata es de desaprender para aprender. Vaya paradoja.

Igualmente, para que haya apropiación, debe haber antes **una persona** allí. Consciente y responsable de los procesos productivos, o de las acciones producidas, que se percate que lo que *ahí* ha pasado y ha sido posible por sus propios actos, por acción u omisión.

Introducir la variable tiempo en momentos donde el cambio es constante, el momento de velocidades y aceleraciones, es una proposición temeraria pero obligatoria para ser fieles a nuestra propuesta. Es poner las cosas en términos humanos, y partiendo de tal condición, será más fácil entender a los procesos de transformación. El cambio tiene implícito a lo inmediato, "no sé lo que quiero, pero lo quiero ya" o, aun sabiendo qué es lo que quiero, lo quiero ya. Nuevamente, la inmediatez, lo imposibilitador de lo vertiginoso. La transformación requiere de un tiempo que les permita a los sujetos realizar procesos humanos de recuperación de cada lugar singular en los espacios vitales y de construcción colectiva. En ese entramado, la comunicación se disfraza de nudo, de lazo, de vínculo insoslayable del tejido colorido, creado mientras jugamos... mientras soñamos.

La eficacia tangible de lo intangible.

Construcción de saberes desde una perspectiva de género

La ESI como analizador de las miradas cotidianas. ¿Qué puede aportar la psicología institucional en los procesos de implementación de la ESI? Entramando experiencias a partir de relatos en las aulas de la facultad de psicología

Furlan, Gabriela y González, Fernanda

Resumen

El escrito parte de la sistematización de la experiencia pedagógica en dos comisiones de trabajos prácticos de la Cátedra I de Psicología Institucional, Facultad de Psicología de la UBA donde abordamos la temática sobre Educación Sexual Integral. Entendemos que la temática es facilitadora de la enseñanza y construcción de herramientas de análisis e intervención desde la psicología institucional, entendida como construcción colectiva de conocimientos. La Ley N° 26150 crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Sus acciones están orientadas a profundizar la política educativa que garantiza, amplía, promueve y protege derechos de niños, niñas y adolescentes. A partir de allí las instituciones se ven interpeladas en sus prácticas cotidianas, no sin grandes tensiones. Es en este punto donde creemos que la psicología institucional puede aportar herramientas que acompañan y facilitan el complejo proceso de transformación y análisis de las prácticas. A su vez, el aula también se transforma en un espacio de tensiones que permiten analizar nuestra propia mirada profesional hacia la problemática trabajada. Nos preguntamos: ¿Qué significaciones circulan entre los/las estudiantes respecto a la ESI? ¿Por qué creemos necesario interpelar esas significaciones en los espacios de formación? ¿Qué herramientas de acompañamiento e intervención podemos construir desde la perspectiva institucional?

Palabras clave: ESI, analizador, Psicología Institucional, formación**La ESI como analizador de las miradas cotidianas. ¿Qué puede aportar la psicología institucional en los procesos de implementación de la ESI? Entramando experiencias a partir de relatos en las aulas de la facultad de psicología**

Furlan, Gabriela y González, Fernanda

El escrito parte de la sistematización de la experiencia pedagógica en dos comisiones de trabajos prácticos de la Cátedra de Psicología Institucional I, Facultad de Psicología UBA donde abordamos la temática sobre Educación Sexual Integral. La temática nos permite construir un puente entre el aula y las problemáticas de la comunidad. A partir de la experiencia de un trabajo de campo, lxs estudiantes construyen las herramientas clínicas que aporta la Psicología Institucional en la formación del psicologx.

Toda clínica es política

La Psicología Institucional la entendemos como una clínica de análisis de las prácticas instituidas en el territorio, sostenida a partir de dispositivos que predisponen a la construcción colectiva de conocimiento, con el fin de intervenir en y desde la numerosidad social (Ulloa, 2011). Este enfoque epistemológico (Schejter, 2018) construye y sostiene un posicionamiento clínico disponible para alojar la alteridad a partir de sostener una disposición al análisis y movimiento de nuestras propias categorías de pensar-sentir-actuar.

La mirada clínica en el abordaje de lo institucional, entiende a la institución como una construcción constante de sentidos en tensión y en disputa, que a su vez construye y porta la subjetividad. La subjetividad es una disposición a pensar, sentir, hacer, interpretar, está en constante construcción, se ve en el hacer, es cuerpo y está instituida desde la práctica. Es eficaz porque es secreta y es compartida (de la Aldea; Lewkowicz, 2004). En esta línea, teniendo en cuenta la temática, comenzamos a problematizar sentidos a partir de algunas preguntas tales como: ¿qué significaciones imaginarias sociales (Castoriadis, 1988) portan lxs estudiantes de la facultad de psicología respecto a la sexualidad? ¿Con qué otras significaciones entran en disputa? ¿Cómo nos atraviesa la sexualidad en nuestra cotidianidad? ¿Y en la práctica profesional? ¿Qué impacto tienen las propias experiencias respecto a los sentidos que reproducimos sobre la sexualidad, la salud, la educación?

El posicionamiento desde donde enfocamos la práctica, es un punto de confluencia de diversas experiencias que fueron encontrando un punto de apoyo en un territorio. Desde el aula, también comenzamos a pensar, junto a lxs estudiantes, esas configuraciones.

Nuestra mirada, lejos de ser neutral, es efecto de múltiples dimensiones que operan y producen y/o reproducen significación (Castoriadis, 1988). Por lo tanto la clínica es una práctica política, ya que puede reproducir ingenuamente un orden instituido o generar condiciones de transformación de esos sentidos a partir de visibilizar y analizar las dimensiones que constituyen el punto de apoyo en el territorio.

Por otro lado, la psicología institucional como práctica colectiva, tensiona la relación con los saberes, sobre todo los modos en que éstos operan en las instituciones, incluida la propia facultad donde se forman lxs profesionales. Preguntas tales como ¿quién posee el saber? ¿Se posee el saber? ¿Se construye? ¿Cómo? ¿Qué saberes tiene la comunidad? ¿Hay saberes más valorados que otros? ¿Qué saberes naturalizamos? ¿Qué hacemos con esos saberes? son algunas que comienzan a aparecer en el aula desde el inicio de la experiencia pedagógica. En nuestro dispositivo áulico, una herramienta clínica central a construir colectivamente es el análisis de la implicación (Cocha; Furlan; Flores, 2018), el cual permite problematizar nuestros propios saberes y la relación con ellos.

¿De qué hablamos cuando hablamos de ESI?

La Ley N° 26.150 del año 2006 bajo el nombre "Programa Nacional de Educación Sexual Integral", es parte de una política pública en respuesta a largas luchas y disputas en el campo social y popular. Se propone ampliar y garantizar el derecho de niños, niñas y adolescentes a una educación sexual integral mediante la obligatoriedad de abordaje en las escuelas. En su capítulo 1° establece: "Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos" (Ley 26.150, 2006). Es importante señalar otras normas legislativas que garantizan derechos sexuales y de género, tales como: ley de salud sexual y reproductiva, ley de identidad de género, matrimonio igualitario, ley de violencia contra la mujer, ley de ILE/IVE, entre otras. Este conjunto de leyes empuja una serie de derechos buscando garantizar el acceso a la salud sexual integral, la despatologización de la población LGBTTI, descriminalización, lucha contra la discriminación producto de estereotipos, autonomía y decisión sobre el cuerpo de las mujeres, erradicación y sanción de la violencia contra las mujeres y colectivos de las disidencias sexuales y de género. Estas son conquistas de colectivos históricamente excluidos, que reafirman una perspectiva de género, de derechos y de prácticas de cuidado. Creemos importante nombrar el contexto de cambios legislativos porque habilitan prácticas y discursos que entran en tensión con significaciones instituidas (Castoriadis, 1988).

La Educación Sexual Integral pone en cuestionamiento tradiciones en educación sexual que reducen las experiencias a la heterosexualidad, el biologicismo y el reproductivismo (Zemaitis, 2021), y a las vivencias de género al binarismo varón- mujer, jerarquizados por valores androcéntricos (Maffía, 2008) e invisibilizando las diversidades sexogénicas existentes en la sociedad (Rueda, 2019).

Categorías como mujer, masculinidades, sexualidad, identidades autopercebidas, transexualidad, discapacidad-sexualidad, infancias trans, entre otras, afirman posiciones políticas a partir de develar la reproducción de prácticas de poder que generan sufrimiento, maltrato y distrato (Ulloa, 2012) a sujetos que habitan las organizaciones, a partir de micro-procesos de estigmatización y exclusión. Dichas categorías comienzan a circular y habilitan espacios de cuestionamientos en el sistema educativo obligatorio.

Según los diferentes documentos publicados por los organismos oficiales, a efectos de la implementación en las escuelas, podemos resaltar dos instrumentos, uno refiere a "Los cinco ejes de la ESI", que en tanto sostén de su carácter integral se utilizan como coordenadas e instrumentos de articulación de contenidos curriculares, ellos son: reconocer la perspectiva de género, respetar la

diversidad, valorar la afectividad, ejercer los derechos y el cuidado del cuerpo. El segundo, en la misma línea, explicita "Las puertas de entrada de la ESI" como modos de abordaje posibles para la implementación y construcción de proyectos pedagógicos, estas son: "La reflexión sobre nosotros mismos"; "La enseñanza de la ESI", que incluye tanto aspectos curriculares, como los episodios que irrumpen en la vida institucional; y "Las familias y la comunidad" (Cuadernillos ESI 2, 2010).

Algunas preguntas que surgen al iniciar el trabajo con la temática en el aula son ¿Qué impacto tiene la ESI en las prácticas pedagógicas? ¿Qué efectos genera? ¿Cómo se transforma la cotidianidad de las instituciones? ¿Qué sucede con la ESI en la universidad? ¿Cómo da cuenta el campo disciplinar de estos procesos de cambio?, entre otras.

La ESI como campo de problematización colectiva

Acá comenzamos a explayarnos en algo fundamental para nosotras ¿por qué elegimos la temática ESI para trabajar en el aula y enseñar psicología institucional en la formación del psicólogo? ¿De qué manera se ven interpeladas las instituciones, incluso la propia formación profesional, por las categorías propuestas en la ESI? ¿Qué ocurre en el aula mientras construimos la perspectiva institucional en relación a la temática que abordamos?

En primer lugar, el aula se va tornando artesanalmente en un dispositivo que va facilitando la visibilización y deconstrucción de saberes naturalizados respecto a los modos de entender, portar y vincularnos con la Educación Sexual Integral como profesionales de la salud en formación. Un medio fundamental para este camino, es la realización del trabajo de campo, a partir del cual lxs estudiantes eligen un recorte de la temática y una organización donde realizarlo. Es un punto de partida donde se busca involucrar las motivaciones, los afectos, el deseo, la curiosidad, las preguntas, que permiten comenzar el proceso de problematización de sentidos.

Compartimos algunas experiencias áulicas, a partir de dispositivos de participación desde las concepciones de la educación popular (Freire, 2004). El objetivo es visibilizar, compartir e interpelar colectivamente imaginarios sobre sexualidad, género, ESI, el rol del psicólogo, entre otros.

A un grupo-clase le propusimos recordar experiencias escolares vinculadas a la educación sexual. Se relatan de la siguiente manera: *"Tengo, desde mi experiencia, una formación mediocre, bastante biologicista y enfocada en la reproducción y salud genital, y solo en un año de la secundaria" "en mi colegio sobre la sexualidad recuerdo a la vergüenza, pudor y a los tabúes en primera plana" "pude recordar diferentes momentos que viví en mi etapa escolar, como la clásica charla de una marca conocida de productos de higiene personal quienes eran los únicos que intentaron explicarnos algo sobre nuestros cuerpos" "Transcurrí la escolaridad en años previos a la aprobación de la ley de ESI, por*

lo que la educación sexual que he recibido fue prácticamente nula", "...creencia de que la se trataba de una materia más y no que atravesaba de forma transversal a todas ellas".

En la misma línea relatamos una experiencia áulica, que consistía en responder a distintas preguntas, sin hablar, trasladándose hacia uno de los carteles distribuidos en el aula donde aparecían las palabras: "ALGUNAS VECES", "SIEMPRE", "NUNCA", "POCAS VECES". Ante la pregunta si habían sufrido violencia de género alguna vez, la mayoría de los estudiantes se dirigían al cartel "ALGUNAS VECES" y solo una eligió el cartel "NUNCA". Se pudo observar la incomodidad y la sorpresa al verse sola en su elección. Al finalizar la actividad, les preguntamos si les había llamado la atención algo, y la alumna del cartel NUNCA expresa su asombro de haber quedado allí sola, esto la hizo reflexionar y expresar que ella en ese momento había entendido que la violencia se refería a los golpes físicos, y había desestimado otros tipos de violencia de género, aun siendo consciente de sus existencias.

Tanto la recuperación de experiencias y vivencias como la dinámica, permitieron el comienzo de la problematización de los sentidos naturalizados a partir de poner en juego el cuerpo. La construcción de conocimientos, efecto de la problematización colectiva, sólo fue posible porque había otros cuerpos allí sosteniendo un diálogo. Estas reflexiones y efectos van formando parte de un registro escrito, que también es material de análisis de campo para el análisis de implicación durante todo el proceso.

Podemos ver que el aprendizaje no fue producto de una transmisión, sino de una resignificación de sentidos en el marco del dispositivo propuesto.

Vamos viendo cómo la perspectiva que propone la ESI, entra en resonancia con los modos de entender la producción de conocimiento en tanto efecto de intervención propuestos en nuestra práctica áulica (Schejter; Zappino, 2016). Que el aprendizaje sea un efecto y un afecto producto de la intervención en un dispositivo colectivo que conmueve sentidos, que el aprendizaje sea producto de vínculos ligados a la experiencia y a la historia subjetiva y colectiva de cada uno, tensiona una práctica pedagógica basada sólo en la transmisión neutral y vertical de una información o un contenido, muchas veces descontextualizada. Entendemos que la perspectiva propuesta es una intervención al núcleo duro de la práctica pedagógica instituida en el campo educativo. En este sentido, la ESI también propone un saber no sólo informativo, sino a partir de la experiencia situada de un sujeto y una sexualidad construida social y culturalmente. En este punto, surgen preguntas tales como ¿Qué saberes considera la ESI? ¿Cómo se aprenden y transmiten? ¿Existen nuevos saberes o saberes menores sobre sexualidades y género? ¿Cómo se instituyen estos saberes como válidos?

Conclusiones... Implementar la ESI y construir colectivamente espacios de salud.

Durante la escritura de este trabajo se fueron desplegando muchas preguntas. Esto da cuenta del momento de producción y recorrido incipiente que estamos teniendo respecto al abordaje de la temática en la facultad.

La ESI propone niñeces y adolescencias como sujetos de derecho. Se habilita a generar espacios para que puedan ejercerlos, tomar decisiones, disfrutar, rechazar, asumir y cambiar posturas respecto de su cuerpo y el de otros, desde posiciones activas. Sostiene un sujeto diverso y en socialización, en construcción permanente respecto a su identidad, género y sexualidad. Sujeto deseante desde una perspectiva que contempla la diversidad y el cuidado, atravesado por las institucionales que lo constituyen.

Entendemos que desde la psicología institucional podemos abordar la ESI como perspectiva de análisis porque nos permite interrogarnos críticamente sobre las prácticas cotidianas, conocer formas históricas de control y disciplinamiento en relación a las prácticas sexuales e identitarias, indagar procesos de institucionalización de las nuevas formas colectivas y procesos de subjetivación de época, distinguir prácticas instituyentes.

Respecto a la práctica del psicólogo nos permite pensar en nuevas formas de abordaje e intervención acordes a la diversidad y a las necesidades de los sujetos. Una práctica situada desde una perspectiva de género, derechos y cuidados.

La ESI pone en tensión y visibiliza las propias prácticas pedagógicas, no sólo respecto a los contenidos, sino a los modos de construir el conocimiento en el campo educativo, a los modos de construir vínculos y afectos, muchas veces desestimados en las instituciones. Teniendo en cuenta esta complejidad, la psicología institucional nos permite construir herramientas de intervención-investigación que facilitan la apertura y circulación de diversas voces institucionales para la construcción de proyectos colectivos inclusivos.

Pensar en términos de implementación, nos puede remitir a una práctica verticalista, burocratizada, jerarquizada, sacando de escena a los sujetos que sostienen activamente las prácticas institucionales. Por el contrario, la construcción colectiva y cotidiana de saberes y prácticas de cuidado, inclusivas, afectuosas y respetuosas de la diversidad, nos remite también a una concepción de salud integral.

Las palabras tienen un cuerpo... *"¿qué perdura de la profesión docente hoy en día? La palabra como experiencia de la transmisión, la escritura como testimonio capaz de unir de manera única e irrepetible la vida a su sentido...Las palabras están vivas, entran en el cuerpo...Las palabras no son sólo medios para comunicar, las palabras no son sólo un vehículo de información, como la pedagogía cognitivizada de nuestro tiempo pretende hacernos creer, sino cuerpo, carne, vida, deseo. No utilizamos*

simplemente las palabras, sino que estamos hechos de palabras, vivimos y respiramos en las palabras. La palabra no se limita a salir del cuerpo, sino que tiene un cuerpo. ¿Qué es, entonces, una hora de clase? Es un encuentro con el oxígeno vivo del relato, de la narración, del saber que se ofrece como un acontecimiento...” (Recalcati, 2016, 62-63).

Referencias bibliográficas

- Castoriadis, C. (1988): Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto. Gedisa.
- Cocha, T., Furlan, G., Flores, E. (2018): El análisis de la implicación como herramienta de trabajo del sí mismo profesional en la formación. En V. Schejter, T. Cocha, G. Furlan y F. Ugo (comps.), *La clínica institucional: construcción compartida de conocimientos*. Eudeb.
- De la Aldea, E. y Lewkowicz, I. (2004). La subjetividad heroica. Un obstáculo en las prácticas comunitarias de la salud, Buenos Aires. Mimeo.
- Freire, P. (2004): No hay docencia sin discencia. En *Pedagogía de la autonomía*. Editorial Paz e Terra. San Pablo.
- Ley N° 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Boletín Oficial de la República Argentina, Argentina, 24 de octubre de 2006.
- Maffia, D. (2008). Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica, Artículo Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, 2008.
- Recalcati, M. (2016). La palabra tiene un cuerpo. En Massimo Recalcati, *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- Rueda, A. (2019). La Educación Sexual Integral: indagaciones desde las agendas travestis trans- Mora, Buenos Aires vol.25 no.1 Ciudad Autónoma de Buenos Aires *versión On-line* ISSN 1853-001.
- Schejter, V. (2018). La construcción de un enfoque epistemológico de la psicología institucional: su implementación en la formación de psicólogos. En V. Schejter, T. Cocha, G. Furlan y F. Ugo (comps.), *La clínica institucional: construcción compartida de conocimientos*, Eudeba.
- Schejter, V. y Zappino, A. (2016). Análisis de las prácticas como modelo para aprender-investigar-intervenir. En V. Schejter, T. Cocha, G. Furlan y F. Ugo (comps.), *Una mirada institucional de lo psicológico: La alteridad en nosotros*. Eudeba.
- “Serie Cuadernos de ESI. Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Contenidos y propuestas para el aula” (2010). Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
- Ulloa, F. (2011). Introducción gradual al concepto de numerosidad social. En F. Ulloa, *Salud ele-Mental Con toda la mar detrás*. Libros del Zorzal.
- Ulloa, F. (2012). La tragedia y las instituciones. En F. Ulloa, *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Libros del Zorzal.
- Zemaitis, S (2021). ¿Y antes de la ESI qué...? Moral, biologicismo y sanitarismo en las tradiciones de la educación sexual en la Argentina. En G. Giamberardino y M. Alvarez (Comps.). *Ensamblajes de género, sexualidad(es) y educación: intervenciones críticas entre el activismo y la academia* (pp. 27-46). Tandil, UNICEN.

Andamiaje de las Prácticas Docentes en el abordaje de la ESI

González, Daniela Nora y Florentín, Irma Beatriz

Mail de contacto: profdanielan.gonzalez@gmail.com

Resumen

A través del presente trabajo nos interesa compartir reflexiones, intereses y preguntas sobre una experiencia que venimos llevando a cabo desde el año 2012, generada a partir del programa de extensión universitaria de la cátedra de "Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza" del Profesorado de Psicología. Desde ese allí, hemos concebido una propuesta que llamamos "Andamiaje de las prácticas docentes para el abordaje de la ESI", que nació como una capacitación y fue dibujando diversos formatos en respuesta a las múltiples demandas recibidas. Los trazos se delinearon de manera colaborativa, eso fue lo enriquecedor. Nos invitó a estudiar, escuchar, trabajar cooperativamente y disponernos a no saber, desde una mirada constructivista socio histórico cultural, que adhiere a los enfoques neovigotskianos de la acción triplemente mediada. En este recorrido entramamos una profesionalización más enriquecida para los noveles y no tan noveles integrantes de la cátedra, pero no menos compleja, en la que aparecen nuevos desafíos y la única certeza de que lo incierto, lo impredecible, siempre está presente.

Palabras clave: extensión, andamiaje, ESI, docentes noveles



Andamiaje de las Prácticas Docentes en el abordaje de la ESI

González, Daniela Nora y Florentín, Irma Beatriz

Introducción

Cada vez más docentes y agentes psicoeducativos tienen que afrontar situaciones complejas vivenciadas en escenarios escolares, que ponen de relevancia la necesidad de contar con formación en ESI desde el enfoque de Derechos, con perspectiva de género. Ante estas situaciones que se atraviesan e impactan la vida escolar, muchos profesionales del ámbito educativo, recurren a diversos espacios para apropiarse o construir saberes que les permitan abordar tales hechos.

Desde la cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la enseñanza, del Profesorado de Psicología de la Facultad de Psicología, UBA, hemos creado un proyecto "Andamiaje de las prácticas docentes para el abordaje de la ESI," en el marco de un programa de extensión: "Promoción de dispositivos cooperativos de construcción y abordaje didáctico de la Psicología en el Nivel Medio". En este contexto, desde el año 2012 se desarrolla la experiencia que llevamos a cabo, con el compromiso de acompañar

la tarea docente vinculada a las intervenciones atravesadas por la ESI, desde espacios teóricos y prácticos. Así es como se han generado vínculos y convenios, inicialmente con escuelas medias de la CABA, tanto de gestión pública y privada, que se han ido ampliando ante la solicitud de diversas instituciones. Lo que se inició como orientación y andamiaje, fue constituyéndose en pedido de ayuda para el diseño, puesta en marcha y evaluación de talleres de ESI, para los y las estudiantes de las escuelas, para profesores de nivel medio, docentes de nivel inicial, directivos, familias, etc.

La formación continua...

El trabajo desde el programa de extensión pone en acto el compromiso que la Universidad, como institución, tiene hacia la sociedad en su conjunto. En este sentido, las actividades que se implementan, buscan aportar y colaborar brindando los saberes construidos desde las unidades académicas, a las instituciones, comunidades, fundaciones, etc.

Desde nuestra posición ético política, se pretenden compartir saberes para dar respuesta a las necesidades reales emergentes en el contexto actual, a la vez que retroalimentar los conocimientos sobre las necesidades de la comunidad y las respuestas que desde ella se brindan para pensar conjuntamente e ir enriqueciéndonos mutuamente.

Las propuestas pensadas en este marco, se generan desde un espacio constituido por un equipo de profesores con amplio recorrido en la materia, otros noveles y algunos estudiantes del Profesorado. Desde aquí se ha organizado un lugar de encuentro, formación e intercambio para todos sus integrantes, que indagan, evalúan y crean intervenciones posibles a los fines de responder a las múltiples demandas recibidas.

La participación en este territorio como comunidad de prácticas y aprendizaje, posibilita la formación permanente o continua del equipo, que se enriquece mediante la investigación- acción, por medio de los saberes y preguntas emergentes de las tareas realizadas.

Si bien el Proyecto, en sus orígenes, se centró en la conformación de un espacio de tutoría para docentes de Escuela Media a cargo de materias vinculadas al campo de la Psicología, haciendo foco en la promoción de dispositivos de autorreflexión y gestión de proyectos en los que se encuentren comprometidos todos los actores institucionales, esto fue virando a partir de diversos emergentes. La revisión de las prácticas docentes y la reflexión en torno de la significación y alcance de la enseñanza, fuero deslizándose hacia terrenos en donde los profesores y profesoras de los distintos niveles educativos se sentían con menor dominio; y así llegamos a la ESI.

Algunas de las acciones realizadas con docentes y profesionales que habitan las instituciones educativas son:

2012/2016. Se inicia la implementación del Proyecto con un curso de capacitación docente "Andamiaje de la práctica docente para el abordaje de la Educación Sexual Integral (E. S. I.)" en el marco del Programa de Extensión Universitaria "Andamiaje de la práctica docente situada para la formación de competencias", el mismo es declarado de Interés educativo Nacional por el Ministerio de Educación de la Nación Resolución 1479 del 13 de octubre de 2015. A su vez se inician las solicitudes de las distintas instituciones asociadas al proyecto pidiendo algún tipo de intervención y el equipo de extensión intenta dar respuesta generando "El encuentro de mejora Institucional" con presencia del Supervisor del D E N° 20; el personal de conducción, docentes y no docentes de la "Escuela Infantil N° 6", turno mañana y turno tarde, dependiente del Gob. de la C.A.B.A. y el "Encuentro de mejora Institucional "con el personal de conducción y docentes del JIN "D" D E N° 7 Se implementan los " Encuentros con las familias de las salas de 4 y 5 años de los niños y niñas de la institución, para conversar sobre la E.S.I. con presencia del personal de conducción y docentes de la "Escuela Infantil N°6", turno mañana y turno tarde, dependiente del Gob. de la C.A.B.A.

2017-2019. Continuamos trabajando sobre la propuesta del curso "Andamiaje de la práctica docente para el abordaje de la Educación Sexual Integral (E. S. I.)" en el marco del Programa de Extensión Universitaria Desde allí, llevamos cabo actualizaciones pedagógicas en Instituciones Educativas públicas de la C.A.B.A., como los "Encuentros de acompañamiento" con el personal de conducción y docentes del JIC del Normal N° 9 dependiente del Gob. de la C.A.B.A.; con el personal de conducción y docentes del Nivel Inicial del I.VA. dependiente del Gob. de la C.A.B.A, DEL Ministerio de Cultura; con el personal de conducción y docentes del JIC N° 4 D E N°20 dependiente del Gob. de la C.A.B.A.; con los equipos directivos del Nivel Inicial del D.E. N°12 de la C.A.B.A. sobre Enfoque, ejes, contenidos e implementación de la ESI en las salas de jardín Indicadores; y sobre acciones de intervención ante vulneración de derechos de niños y niñas de salas de jardín; dependiente del Gob. de la C.A.B.A. También trabajamos junto al personal de conducción, orientación y docente de la "Escuela Infantil El Hornero", dependiente de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires.

2020- 2021. Dada la situación de ASPO se continuó con el trabajo de acompañamiento mediante talleres, en forma remota desarrollado sobre TICS Y ESI, para personal docente del Nivel Medio: "ESI Y TICS Abordaje de las temáticas propias de las culturas adolescentes vinculada con la ESI", sobre "Transversalizar la ESI desde la perspectiva de género y la interseccionalidad en el Nivel Medio", con la creación y distribución en las instituciones asociadas del "Módulo (virtual) sobre conceptos, textos y otras herramientas para el abordaje de la ESI", para docentes de nivel medio.

También se intervino en el diseño e implementación de Encuentros de Mejora Institucional abordando la ESI, para docentes y directivos de Instituciones Educativas públicas de Educación Inicial de la C.A.B.A D E N°8, en formato de encuentro remoto.

2022-2023: Trabajo de acompañamiento mediante el taller "El ABC de la ESI para docentes y profesionales de salud y educación" Y "El ABC de la ESI para docentes de escuela media". Talleres dirigidos a docentes, equipos de conducción y equipos de orientación escolar de todos los niveles y modalidades sobre "Niñeces y adolescencias trans en las escuelas".

Asimismo, hemos trabajado, en las instituciones educativas, a solicitud de sus autoridades, con los estudiantes de las escuelas medias. En relación a tales experiencias podemos mencionar la tarea que desde el año 2012, se lleva a cabo en los meses de septiembre y octubre, en las escuelas secundarias asociadas. Allí se realizan "Talleres de Educación Sexual Integral, asociados a la temática de "Derechos y Educación sexual; género y violencia; Infecciones de Transmisión sexual y prevención de HIV/SIDA", realizados en los primeros y segundos años del turno mañana y turno tarde. A partir del año 2020 hasta la actualidad, los talleres de Educación Sexual Integral se planifican asociados a las temáticas emergentes de la comunidad educativa, realizados en todos los primeros y segundos años del turno mañana y turno tarde.

De lo conocido a lo incierto...

Este extenso recorrido desde los orígenes del proyecto a la actualidad pretende visibilizar las mutaciones generadas en la medida en que es escuchada la demanda de la comunidad. Inicialmente la propuesta pretendía acompañar en la apropiación y dominio de mejores estrategias de enseñanza respecto de la ESI; pero el intercambio con la comunidad generó el viraje a partir de intercambios comunicacionales más fluidos y participación comprometida en Proyectos de Acción sobre la comunidad, en y con los miembros de la Comunidad Educativa. En este sentido, se considera que posibilitó incentivar y acompañar la formación de recursos humanos de las instituciones, a la vez que a nosotros mismos.

Comenzamos el recorrido del proyecto, desde lo sabido, desde lo académicamente correcto, y nos fuimos aproximando a los acontecimientos que solicitaban intervenir, afrontando colaborativamente lo incierto junto a la comunidad que nos requería ayuda. Los temas que reclamaban andamiaje proliferaron, la inclusión, lo diverso, lo trans y no binarie, las familias y sus resistencias a la ESI; los y las docentes con sus temores a trabajar contenidos de la ESI, el abuso, el lenguaje inclusivo, las prohibiciones, las descalificaciones de los docentes desde funcionarios públicos, las violencias, los miedos, los sujetos de derecho y muchísimas cosas más.

La experiencia transitada desde el proyecto, nos invitó a pensar la formación profesional como un proceso de desarrollo y aprendizaje mediante el cual, estudiantes de educación superior, noveles y/o experimentados profesionales, se apropian de conceptos, instrumentos, prácticas y valores propios de su disciplina, interviniendo en actividades desde la experiencia extensionista. Ello permite pensar la

formación profesional, inicial y continua, como un proceso de desarrollo en terreno, en donde se puede visualizar a quienes se apropian de conocimientos participando e implicándose en prácticas disciplinares, construyendo a la vez a otros aspectos de la vida profesional, como los relacionales, organizacionales, identitarios y éticos. En tal sentido, noveles y experimentados fuimos ampliando y avanzamos sobre la formación profesional propia, la cual se construye como experiencia a lo largo de la vida.

Las prácticas de extensión constituyen el escenario propicio para la "participación guiada" (Rogoff, 1995) en la cual, quienes participan, aprenden a utilizar instrumentos claves en su profesión, seguir procedimientos, apropiarse de instrumentos simbólicos, posicionarse y relacionarse con los demás miembros de la comunidad.

La perspectiva sobre las comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991; Wenger 2001) puede ayudar a comprender los procesos de formación profesional. En ellas las personas guían su participación desde un repertorio cultural común que implica un proceso dinámico de comprensión de la práctica, de su conocimiento y de la acción en la misma, tratándose entonces de un aprendizaje (Lave, 2001). Desde esta perspectiva, se enfatiza el conocimiento local y situado de las prácticas, de los artefactos culturales y de las formas de participación en escenarios específicos. Es en y desde la comunidad de prácticas, que en forma conjunta se construyeron intervenciones con la participación de quienes generaron el pedido.

Desde el proyecto, la participación es guiada por pares y expertos, mediante conversaciones, intercambios, demostraciones explícitas, la observación y escucha atenta. Por su parte, la colaboración entre pares posibilita compartir percepciones, esfuerzos, compromisos y sentidos respecto a las actividades, generando a la vez, sentido de pertenencia y responsabilidad ante la comunidad. La participación guiada refiere a los procesos y sistemas de implicación mutua entre los individuos, que se comunican y se esfuerzan por coordinar, ya que forman parte de una misma actividad culturalmente significativa. Es este cara a cara en la participación conjunta, codo a codo, que genera compromisos interpersonales. Al comprometerse con una actividad participando de su significado, las personas hacen contribuciones continuas; por lo tanto, el contexto también se modifica con la apropiación.

A modo de cierre cabe hacernos eco de la frase de Galeano (2004) ... "La utopía está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se desplaza diez pasos más allá. Por mucho que camine, nunca la alcanzaré. Entonces ¿para qué sirve la utopía? Para eso sirve, para caminar".

Referencias bibliográficas

Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

- De Diego, M. (2011). *La construcción de significados y sentidos profesionales de psicólogos en formación mediante la participación en escenarios de práctica profesional*. Tesis de Licenciatura, México, UNAM - Facultad de Psicología.
- Díaz, A. y Flores, R.C. (2011). El cambio en el pensamiento profesional del psicólogo escolar en formación. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 134, pp. 65-76.
- Duran Aponte, A. y Durán García, M. (2012). Competencias sociales y las prácticas profesionales. Vivencias y demandas para la formación universitaria actual, *Cultura y Educación*, vol. 24, núm. 1, pp. 61-76.
- Ducoing, P. (2013). Nociones de formación, en Ducoing, P. y Fortoul, B. (coords.). *Procesos de formación*. México, ANUIES/Consejo Mexicano de Investigación Educativa, vol. 1, pp. 47-106.
- Duran Aponte, A. y Durán García, M. (2012). Competencias sociales y las prácticas profesionales. Vivencias y demandas para la formación universitaria actual, *Cultura y Educación*, vol. 24, núm. 1, pp. 61-76.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E.; Bur, R.; Fainblum, A.; Edgar, Ala. y Panizzo, A. (2010). Psicólogos en formación, modelos mentales y sistemas de actividad interinstitucionales: cambio cognitivo y aprendizaje por expansión, Anuario de Investigaciones, vol. 17, pp. 135-151, en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862010000100014 (consulta: 14 de octubre de 2015).
- Galeano, E. (2004). *Las Venas abiertas de América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Larrosa, J. (2018). *P de Profesor*. Buenos Aires: Noveduc/Perfiles.
- Lion, C. (2020). *Aprendizaje y Tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones de futuro*. Buenos Aires: Noveduc.
- Lave, J. (1991). Situated Learning in Communities of Practice, en Resnick, L. B. ; Levine, J.M. y Teasley, S. (eds.). *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Washington, D.C.: American Psychological Association, pp. 63-82.
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje, en Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 15-40.
- Lave, J. (2011). *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lave, J. y Etienne, W. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez Arocho, W. y Alom Alemán, A. (2009). El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje. En *Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica*. ISSN 1409- 4703 Volumen 9, Número Especial. pp. 1-21.
- Rogoff, B. (1995). Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship, en Werstch, J. V.; del Río, P. y Álvarez, A. (eds.). *Sociocultural Studies of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 139-164.
- Rogoff, B., Paradise, R.; Mejía-Arauz, M. Correa-Chávez y Angelillo, C. (2003). Firsthand Learning through Intent Participation, *Annual Review of Psychology*, vol. 54, pp. 175-203. doi: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145118>.
- Salomon, G. (2001). Introducción del compilador, en Salomon, G. (comp.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 11-22.
- Sánchez de Mantrana, M. (2005). El aprendizaje en contextos laborales reales: el caso de las pasantías de los estudiantes universitarios, *Educere*, año 9, núm. 30, pp. 345-357.
- Souto, M. (2017). *Pliegues en la Formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Weiss, E. (2005). Hermenéutica crítica, una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica, *Paideia*, vol. 1, núm. 1, pp. 7-15.
- Wenger, É. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós.

Séptima Jornada de Psicología Institucional

“Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas” *En homenaje a Virginia Schejter*
Edición bienal, Número 7, Quinto número en línea, ISSN 2313-9684, 9 de septiembre de 2023

Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós.

Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.

Toda su subjetividad es para mí, Trans-formadora

Ponce, Valentina; Castro Pervanas, Valentina; Rosa, Candela; Oksman, Francisco; Reckoblit, Julián y Musso, Macarena

Mail de contacto: froksman@gmail.com

Resumen

En el presente trabajo indagamos nuestra experiencia con una asociación civil que nace como respuesta ante problemáticas propias de la comunidad travesti-trans-no binaria que asiste al Bachillerato Popular Trans Mocha Celis, pero no vinculadas a aspectos educativos. Dicha experiencia fue realizada en el marco de la cursada de Psicología Institucional Cátedra I, en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, durante el primer cuatrimestre de 2022. El encuentro con una realidad por fuera de las lógicas institucionales heteronormadas, nos acercó a la posibilidad de reflexionar respecto de cómo sentidos que excluyen y oprimen a estas personas, pregnan, organizan y estructuran un modo de hacer social, incluso desde prácticas de desconocimiento. También, como futurxs psicólogxs, nos cuestionamos formas de pensar propias, forjadas a partir de una formación profesional en la que no se tienen en cuenta la diversidad de expresiones de género, dejando espacios donde nos quedamos sin herramientas, donde nuestra praxis parece no tener ningún decir.

Palabras clave: Psicología Institucional, género, heteronormatividad, formación profesional

**Toda su subjetividad es para mí, Trans-formadora**

Ponce, Valentina; Castro Pervanas, Valentina; Rosa, Candela; Oksman, Francisco; Reckoblit, Julián y Musso, Macarena

Introducción

El presente escrito se desprende del trabajo realizado dentro del marco de la cursada de la materia Psicología Institucional I durante el primer cuatrimestre del año 2022, por seis estudiantes que abordan la temática del género y las instituciones con perspectiva de análisis de las prácticas. Dicho trabajo fue realizado con una asociación civil que funciona anexada al Bachillerato Popular Trans Mocha Celis, la cual fue creada como respuesta a la crisis sanitaria del SARS-COV2, el aislamiento social y las restricciones de circulación y contacto, en tanto recrudecieron las condiciones económicas y de vivienda de lxs estudiantes de dicho bachillerato, puesto que la mayoría de ellxs ejerce como principal fuente de ingreso el trabajo sexual.

La tarea original de dicha organización fue la de aportar los insumos básicos para alimentarse e higienizarse. A su vez funciona bajo la modalidad de red solidaria y vecinal, fomentando el contacto comunitario perdido durante la pandemia. Posteriormente, adquiere reconocimiento por parte del Ministerio de Desarrollo Social recibiendo así donaciones estatales a partir de las cuales se posibilita el armado de módulos alimentarios que se entregan mensualmente a lxs estudiantes y a algunxs beneficiarixs ajenxs a la comunidad educativa pero pertenecientes al colectivo travesti-trans no binario.

Nuestro trabajo con la institución se dio particularmente a través de lx coordinadorx a quien pudimos entrevistar en dos ocasiones, además de realizar una observación en una de las jornadas de distribución de las cajas de alimentos. A partir del material recabado pudimos reflexionar acerca de la heteronormatividad instituida en las prácticas sociales, así como cuestionarnos nuestro rol como futurxs profesionales de la salud mental.

¿Qué es “lo heteronormativo”?

Para lx entrevistadx, entender el mundo desde un lugar **heteronormativo** implica abordarlo desde prácticas que invisibilizan y suprimen la otredad. Estos modos de hacer son condicionados por significaciones imaginarias sociales (Castoriadis, 1988) referentes al cuerpo y al género, donde el binarismo de los sexos y lo que cada uno de ellos comprende, parece estar en “el orden de las cosas”, naturalizado hasta el punto de parecer inevitable (Bourdieu, 2000, citado en Velázquez, 2021). Tal como plantea M. Foucault (1985, citado en Bleschler, 2017, pp. 12-13) las prácticas de los Estados modernos han conducido paulatinamente al rechazo de la idea de una mezcla de sexos en un solo cuerpo y a restringir la libre elección de los sujetos. En adelante, un sexo y uno solo, profundo, determinado y determinante; los elementos de otro sexo que puedan aparecer tienen que ser accidentales, superficiales o ilusorios. Las prácticas heteronormativas son entonces prácticas fundadas en un sistema binario que repercuten en cómo las personas cis heteronormadas entienden e interactúan con las personas trans a través de una lógica de **discriminación** y exclusión. También, influye en cómo las personas travesti-trans-no binarias se entienden a sí mismas, a su propia individualidad y los efectos que ello tiene en la interacción con otras instituciones (Velázquez, 2021).

Nos interesa tomar a J. Butler (2009) quien sostiene que la precariedad está directamente relacionada con las normas de género, normas sexuales que de una u otra forma condicionan qué y quién será reconocible y qué y quién no. **Quienes no viven su género de una manera inteligible para el resto de la sociedad, entran en un alto riesgo de acoso y violencia.** Así se da la producción de poblaciones segregadas, individuos que, en palabras de la autora, no son reconocidos como sujetos; *en tanto el sujeto es siempre un efecto diferencial del poder.*

Bleschler (2017) utiliza el término “existenciario” para referir a la creación de realidades inéditas, individuos en construcción permanente de nuevas identidades animadas por el deseo que revelan la potencia creadora de la actividad humana en tanto imaginación radical (Castoriadis, 1986). Es una lectura de las subjetividades por fuera de la diferencia sexual binaria. Nuestra propuesta es, entonces, que la **discriminación** como tal es efecto de la imposibilidad de lectura de estos “existenciaros” travestis-trans y no binarios por parte de las categorías binarias del género y la forma en la que ello impacta en la propia subjetivación y en el posterior vínculo con la sociedad.

En tanto nuestra percepción de lo real se encuentra organizada en función de categorías discursivas, construcciones simbólicas que producen la captura de lo real en las tramas de la significación, lo que no puede entenderse dentro de las categorías binarias del género queda excluido de la posibilidad de participar de la sociedad de manera consecuente con su subjetividad.

La salud y el trabajo

Estas lógicas están presentes en instituciones básicas como la salud y el trabajo. La mayoría de las personas que se acercan a la institución no asisten a hospitales ni reciben atención de otro tipo. Lx coordinadorx explica que las corporalidades trans no son *re-conocidas* por los profesionales de esas áreas; permanecen como cuerpos no validados por la hegemonía médica. Las mismas categorías binaristas insisten en esta patologización de las sexualidades que no se subsumen a la prescriptiva dominante, ya sea que se las caracterice como error, desviación, perversión, trastorno o disforia (Bleschler, 2017). Sin embargo, el cuerpo no es autoevidente, sino un conjunto de significaciones imaginarias sociales (Castoriadis, 1988) que, en estos términos, se encuentra dividido en categorías excluyentes entre sí –varón y mujer cisgénero– dando lugar a un entramado complejo entre lo social y lo corporal (Velázquez, 2021) que supone patologización y apartamiento de los sistemas de salud.

Sobre el trabajo, Lx entrevistadx explica que la mayoría de las personas que acude a la organización no tuvo, en primer lugar, acceso a instituciones importantes para la adquisición de normas sociales y laborales; muchas personas se acercan sin haber finalizado su educación secundaria. Lx entrevistadx articula esto a una realidad estadística: la mayoría de la población travesti-trans-no binaria ejerce el trabajo sexual y lo ve como única opción posible para obtener un ingreso. Así, se revela un sesgo en la autopercepción. Lx entrevistadx señala que estas personas no pueden pensarse en general como partes activas de la sociedad y que eso lxs empuja a habitar círculos “clandestinos”. Aquí el sexo determinado y determinante (Foucault, 1985) aparece a la manera de un designio; desde una lógica heteonormativa, lo trans sería únicamente asociado al trabajo sexual y no existirían sujetos deseantes, en tanto posibles de desear otra cosa.

Fue importante para nosotrxs indagar por posibles mejoras a partir de Ley de Promoción del acceso al empleo formal para personas travestis, transexuales y transgénero “Diana Sacayán - Lohana Berkins” (Ley N° 27.636, 2021). Lx coordinadorx relata que cuando algunx compañerx logra obtener su primer trabajo formal, usualmente intentan abandonar esta oportunidad, ya que las leyes –también Ley de Identidad de Género (Ley N° 26.743, 2012)– no son suficientes para abordar el abanico de problemáticas laborales del colectivo.

Estas cuestiones suceden dentro de lo que para F. Ulloa (1995) es una cultura de la mortificación; resignación y anestesia general ante el sufrimiento de otros. Lx entrevistadx ilustra *“mi mamá no es una mala persona, pero de repente, no puede ver todo lo que le pasa a una comunidad (...) porque a ella no le pasa”*. Tales cuestiones suceden de manera reproductiva, no consciente, donde lo ignorado es a su vez constitutivo, formas de aprehender y entender la realidad. Estos saberes son no sabidos y suponen la verdadera naturaleza de las instituciones, su faz oculta, que es base del funcionamiento y la funcionalidad institucional (Brito como se citó en Zappino, 2001, p. 18).

Saber hacer

En un primer momento, nos acercamos a la institución con la expectativa de encontrar allí una tarea asistencialista en los términos en los que la entiende J. Ardoino (2000), como una forma de satisfacer directamente necesidades y demandas mediante la entrega mensual de cajas con alimentos. No obstante, en los sucesivos encuentros con lx coordinadorx, hallamos que, anclándose en dicha tarea, existen otras funciones que es pensada como el acto de “acompañar”, *“Lo que estuve aportando (...) es poner en foco, no en la entrega de alimentos, que es algo importante, sino en cómo realmente acompañar a estas personas...”*

En este sentido reconocemos la intervención de lx coordinadorx como un analizador (Lourau, 1991) en tanto revela para nosotrxs una verdad respecto de la estructura de la organización, la pone a hablar, genera un saber sobre sus fundamentos (Brito como se citó en Zappino, 2001). A la vez, denuncia nuestros propios atravesamientos institucionales: acercarnos a la organización suponiendo su tarea como asistencial, implica leer a estas subjetividades desde lo heteronormativo, como aquellxs que deben ser **asistidas**, en tanto serían patológicas, disfuncionales, a la espera de poder ser reincorporadas al mundo binario.

Este acompañamiento funciona desde una escucha: *“(...) básicamente lo que yo hago es preguntarles el nombre y preguntarles cómo están, abrir esa posibilidad a que me cuenten (...) ver de qué forma dar facilidades a las problemáticas que tienen, que pueden ser las más básicas como ir a cobrar al banco, inscribirse para una beca, o la tarea.”*

El acompañamiento como paradigma "menos que de guiar, conducir, se trata pues, básicamente, de escuchar al que acompañamos" (Ardoino, 2000, p. 7). Esta escucha hace a la diferencia entre una postura de asistencia y una de acompañamiento, según el autor, lo que se trata es de incitar al sujeto a que elabore él mismo las representaciones, los sistemas de valores, los modos operatorios que se revelarán necesarios para su relación con el mundo y para su acción en él.

Este modo de hacer nos interesa en tanto se expresa como recíproco entre dos sujetos que no se conciben como idénticos, sino que se reconocen explícitamente como "otrxs", alteridades radicales que se oponen entre sí en tanto poseedoras de deseos e intencionalidades propias. El acompañamiento es aquí una posición ética donde lx otrx se ofrece como un límite, pero también como potencia de creación, permitiendo movimientos de lo instituido a lo instituyente (Castoriadis, 1988). Implica desempeñarse a partir del conocimiento inductivo: **las cuestiones de la práctica deberían problematizar las formas en las que se categoriza lo que se intenta conocer** (Schejter, 2017, p. 32).

Reflexiones finales

El encuentro con la institución por parte de nuestro grupo de trabajo nos puso en la posición de interrogar nuestros propios instituidos, sobre todo aquellos que, desde nuestra formación profesional, no tenían la permeabilidad necesaria para entender lógicas que estuvieran por fuera de los binarismos del género. Creemos que la clínica implica disponer de herramientas flexibles que puedan ser resignificadas desde los imaginarios del presente y los deseos para el futuro, los modos compartidos de pensar objetivos y formas de lograrlo, de crear y establecer prácticas nuevas (Schejter, 2017). En este punto, el encuentro con subjetividades excede lo que se puede abarcar en un plan de estudios, en tanto plantea nuevos desafíos al conocimiento. Tal como lo expresa lx coordinadorx, las subjetividades pueden aparecer "trans-formadoras", el encuentro con cada sujeto reestructura algo de las categorías propias; un cuestionamiento continuo de las relaciones con el saber que transforma la lectura que hacemos de lxs otrxs, a la vez que la manera en que nos leemos a nosotrxs mismxs, en tanto "uno no tiene una relación con el saber, más bien uno es su relación con el saber" (Mancovsky, 2011). En este sentido el sujeto tiene un saber sobre sí mismo que traspasa **siempre** las categorías en las que un profesional psi puede pensarlx.

Lo interesante aquí es estar dispuestxs a entender nuestros saberes como menos verdaderos, menos homogéneos, pertenecientes a un discurso contextuado e intencional que tornan las categorías de lecturas menos dadas en sí mismas en el sentido de la obviedad. Lo que vemos no es lo que sucede, sino lo que resulta aprehensible para nuestra mirada, su cuestionamiento crítico es necesario para intentar escapar a lógicas discriminatorias que anulen la subjetividad de otrxs en el sentido del existencial, como **realidad inédita**. Así, no acomodarse en ninguna lectura ya que, parafraseando a

J. Butler (2009), basta con que un sujeto no pertenezca a las categorías de lectura posibles hasta el momento, para que justifique modificarlas en su totalidad.

Referencias bibliográficas

- Ardoino, J. (2000). *Del acompañamiento como paradigma* (Trad. M.I. Grosso). Manuscrito no Publicado, en *Pratiques de formation-analyses*, 40. Université de Paris-VIII.
- Blestcher F. (2017). Capítulo 1 -Infancias trans y destinos de la diferencia sexual: nuevos existenciaros, renovadas teorías en Psicoanálisis y género: Escritos sobre el amor, la sexualidad y el trabajo. Irene Meler Compiladora, Paidós.
- Butler, J. (2009). Performatividad, Precariedad y Políticas Sexuales, AIBR. *Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 4, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 321- 336.
- Castoriadis, C. (1988). Prefacio y Lo imaginario. *La creación en el dominio histórico social. En Los dominios del hombre, las encrucijadas del laberinto*, (pp. 9-15 y 64- 75). Gedisa.
- Ley 27.636 (2021) de Promoción del Acceso al Empleo Formal para Personas Travestis, Transexuales y Transgénero "Diana Sacayán-Lohana Berkins". 24 de junio de 2021.
- Ley 26.743 (2012) de Identidad de Género. 23 de mayo de 2012.
- Lourau, R. (1991). Introducción. *En El análisis institucional*. (pp. 9-22) Amorrortu.
- Mancovsky, V. (13 a 15 de abril de 2011). *El enfoque clínico en Ciencias Sociales: la sutil diferencia entre la búsqueda y el hallazgo*. VIII Congreso Internacional de Psico- Sociología y Sociología Clínica: Transformaciones Sociales y Desafíos del Sujeto. Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Schejter, V. (2017). *La intervención psicológica desde la perspectiva institucional*.
- Ulloa, F. (1995). *La tragedia y las instituciones*. En *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica* (pp. 185-205). Paidós.
- Velázquez, M. E. (2021), *Cuerpo, género e identidades: (Re)visiones a partir de la Psicología institucional*. *Revista Costarricense de Psicología*, 40 (2), 243-261. En *Memoria Académica*. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13210/pr.13210.pdf
- Zappino, A. (Comp.). (2001). *Compilación de los principales conceptos según sus referentes centrales*. Ficha de Cátedra. Buenos Aires: Publicaciones Facultad de Psicología - U.B.A.

El abuso de poder hacia la mujer policía dentro de la institución policial

Zolabarrieta, Stephanie Tamara

Mail de contacto: s.zolabarrieta1991@gmail.com

Resumen

El presente trabajo tiene por fin conocer las diferentes situaciones de abuso que sufre una mujer policía dentro de la institución policial, y como esto es normalizado por quienes la conforman, causando sufrimiento en las mujeres pertenecientes a la policía. Las instituciones nos preceden, constituyen espacios psíquicos comunes y nos permite desenvolvemos cotidianamente dentro de ellas. Pensando el concepto de institución como complejo y que se encuentra en constante movimiento permanente entre lo instituido y lo instituyente. Lourau define a la Institución en tres momentos, el universal, particular y singular. En el trabajo se pensó con respecto a la institución policial, teniendo en cuenta la transversalidad de la institución, analizándola como objeto- sujeto. En la institución policial habita el universal la legalidad y justicia, en el momento particular sucede situaciones injustas y violentas hacia la mujer policía dadas por las diferentes situaciones de abuso de poder del hombre hacia la mujer. En el momento singular lo particular acontece en cada caso, permitiendo pensar la falla en la institución, dando lugar a lo instituyente, que en estos casos sería que a partir de las reiteradas situaciones de abuso y las denuncias realizadas, se creó con el decreto 1050 Asuntos internos, que se encargan de tomar denuncias a cerca del abuso de poder dentro de la institución policial.

Palabras clave: institución, institución policial, mujer policía, abuso de poder



El abuso de poder hacia la mujer policía dentro de la institución policial

Zolabarrieta, Stephanie Tamara

El presente trabajo tiene por fin dar a conocer las diferentes situaciones de abuso que sufre una mujer policía dentro de la institución policial, y como esto es normalizado por quienes la conforman, causando sufrimiento en las mujeres pertenecientes a la institución. Teniendo en cuenta trabajos realizados sobre los diferentes tipos de abuso y encuestas realizadas a personal policial sobre la temática. Con el fin de realizar un breve análisis de la institución policial en base a la definición de institución que propone Lourau, en base a tres momentos: el universal, particular y singular. Y como esto permite que se dé un constate movimiento en la institución entre lo instituido-instituyente.

Numerosos análisis e informes se han realizado a fin de visualizar la cantidad de abusos de poder que se efectúan en las instituciones policiales. Las cifras de denuncias realizadas son bajas, lo no

significa que sean pocos los casos de abuso de poder hacia la mujer policía en la institución policial (Sirimarco, 2020).

En cuanto al tema de denuncias por abuso de todo tipo, una encuesta federal y anónima realizada a principios del 2019 en Facebook de una red de mujeres policías, indica que más del 60% ha sufrido algún tipo de abuso en el ámbito institucional y nunca ha realizado formalmente la denuncia, solo el 4% de los casos denunciados, obtienen alguna respuesta en contra del agresor. En la mayoría de los casos los hombres denunciados dentro de la institución son encubiertos y las mujeres que denuncian son castigadas, es decir se las cambia de horario laboral, de lugar o de función. La encuesta realizada, indica que un 18,5% de las mujeres policías consultadas, ha pasado por experiencias de abuso (Sirimarco, 2020). En definitiva, todos los casos analizados, permiten cuestionar a cerca de que sucede en las instituciones policiales frente a los diferentes tipos de abusos del personal policial hacia las mujeres policías, que permite que esto sea un escenario común de conductas que se naturalizan dentro de la institución.

En 2022 se realizó un Proyecto de Investigación denominado: "Trayectorias y Roles Laborales de las Mujeres Policías de la Provincia - Provincia de Santa Fe (Expte. N°: 19394 31 01)" ha sido llevado adelante por un equipo de trabajo del Programa Delito y Sociedad de la Universidad Nacional del Litoral. La investigación se realizó por medio de entrevista a un grupo de mujeres policía. Los resultados arrojaron algunos datos entre los que se pueden destacar que:

1. El 15% de las entrevistadas tenían dificultades para llevar a cabo tareas de mando ya que son subestimadas por los varones policías, plantearon en gran mayoría que las tareas que realizan dentro de la institución policial son diferentes al de los varones (Sozzo, 2022).
2. Con respecto al maltrato laboral y acoso sexual, un tercio de las mujeres entrevistadas consideran que el maltrato laboral se encuentra difundido en la Institución policial.

Dentro de la misma temática, con respecto a las denuncias, las entrevistadas afirman haber sufrido maltrato laboral en algún momento de su carrera y que frente a situaciones de abuso solo unas pocas han denunciado formalmente, se opta por resolver este tipo de situaciones de manera informal, mencionando que hacer la denuncia formalmente resultaría inútil, también temen a sufrir represalias que pueden afectar su carrera. Sólo el 12% de las mujeres policías dijeron haber denunciado formalmente (Sozzo, 2022).

Para poder entender el funcionamiento de la institución se utilizará el marco teórico de la Psicología institución, pensando el concepto de institución como complejo y en constante movimiento entre lo instituido y lo instituyente. Lourau define a la institución a través de tres momentos que están en permanente interjuego: el universal, particular y singular. El universal es el momento positivo de la institución, el de la ideología, de cómo debería ser, funcionar. Luego menciona el momento particular,

como negativo a lo universal, ya que el particular es donde la ideología se plasma, encontrándose con que no todo es como debería, que lo instituido no es igual para todos. Y el último momento es el singular, donde surge lo negativo de lo negativo, y es este momento que la institución puede plantearse que hacer con esto que está pasando, que queda por fuera de lo universal de la institución, dando como resultado un nuevo instituyente.

La institución policial, desde la definición de Lourau es una institución atravesada por muchas otras instituciones como la legalidad, la jerarquización, el poder, lo económico, el trabajo, la justicia, entre otras, reflejando así su transversalidad. Al momento de realizar un análisis de la institución, es necesario saber que la institución no es un objeto, sino un objeto- sujeto.

La institución policial habitada por el universal de legalidad y justicia, ya que su origen está definido y determinado por una ley, además su función se base en hacer cumplir las leyes y respetarlas, son representantes del estado a los cuales se les otorga un poder para que puedan cumplir su función. Sin embargo, en base a las investigaciones realizadas en la institución policial, se ha demostrado que existen diferentes situaciones de abuso hacia la mujer policía, es decir una institución atravesada por la legalidad en donde se deberían respetar las leyes como ideal, y esto no pasa. Esta situación permite reflejar el momento particular al cual hace referencia Lourau, donde el ideal de la institución no se cumple al momento del funcionamiento de esta. Un ejemplo de esto son las situaciones de abuso de poder hacia la mujer policía dentro de la misma institución, que va en contra de los ideales y hasta de las leyes, ocasionado diferentes tipos de violencia de género: física, psicológica, institucional, sexual. Situaciones que van en contra de lo estipulado en la ley 26.485, es decir no respetan los derechos de las mujeres que forman parte de la institución. El policía cuya función es hacer que se respeten las leyes y derechos, es quien dentro de la institución no los respeta.

Se puede pensar el momento singular, como cada situación de abuso que padecen las mujeres policías dentro del espacio físico de la institución, situaciones que por mucho tiempo se mantuvieron en silencio, debido a los diferentes manejos dentro de la institución policial, las mujeres policías cuenta que al denunciar las perjudicadas son ellas, ya que las trasladan o las cambia de turno. El poder contar lo que pasa da cuenta de un cabo de algo instituyente ante lo instituido del abuso de poder hacia la mujer policía y del silencio de este, a un instituyente el poder relatar lo sucedió, a la investigación de estas situaciones que son normalizadas por quienes conforman la institución policial. Esta normalizado hacer uso del poder otorgado por la institución para obtener un beneficio persona, del hombre con jerarquía hacia la mujer. Ante las reiteradas situaciones de abuso de poder hacia la mujer policía, la institución policial comienza a crear herramientas para que la mujer pueda denunciar lo que pasa, en un primer momento se crea en la legislación el decreto 1050 en el año 2008, un organismo denominado Asuntos internos, que se encargan de tomar de denuncias sobre las situaciones ilegales dentro de la

institución policial. Y pese a esto, los casos de abuso y violencia contra la mujer policía continúan ya que más allá de que se tome conocimiento de estas situaciones, muchas mujeres no lo denuncian por temer a que las represalias caigan sobre ellas, como puede ser el cambio de turno, recargos, traslado entre otros. Hay herramientas para que las mujeres policías puedan denunciar las situaciones de abuso de poder, sin embargo, en base a encuestas realizadas recientemente el 80 % del personal policial que participo no denunciaría las situaciones de abuso, sabiendo de la existencia de este organismo.

Ante las reiteradas situaciones de abuso de poder hacia la mujer policía, instituido dentro del funcionamiento de la institución policial, se comienza a hablar y se instituye un decreto en el marco legal, el cual comienza a funcionar y que da cuenta que existen situaciones ilegales dentro de la institución policial que van en contra del universal establecido, lo cual solo se puede reflejar en el paso por el momento particular y el singular.

Referencias bibliográficas

- Carbajo, M. (2016). La Educación Policial y el Gobierno de la Seguridad de la Provincia de Córdoba. Reformas en la formación Policial, Policialización de las Políticas de Seguridad y Modelo Tradicional. [Tesis de Grado]. Obtenido de "Repositorio "Universidad Nacional de Córdoba: <https://sociales.unc.edu.ar/sites/default/files/02%20carbajo%20.pdf>
- Castoriadis, C. (1998). La Creación en el Dominio Histórico Social en los Dominios del Hombre, las Encrucijadas del Laberinto. Gedisa.
- Ley 13.482 "Ley de unificación de las normas de organización de las policías de la provincia de Buenos Aires."
- Ley 26.485 "Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales."
- Ley 27.499 "Ley Micaela de capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres poderes del estado."
- Ochoa, H. M. (2018). Acoso sexual a mujeres policías: Ciudad de Juárez México: Frontera Norte.
- Schejter, V. y Zappino, A. (2017). Análisis de las Prácticas como Modelo para Aprender-Investigar-Intervenir. Eudeba.
- Sirimarco, M. (21 de agosto de 2020). Sexo, Violencia y Desigualdad. Mujeres Policías. Delito y Sociedad, 30(51) 1-5.
- Sozzo, M. (2022). Trayectorias y Roles Laborales de las Mujeres Policías de la Provincia de Santa Fe. Santa Fe. Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Zappino, A. (Comp.). (2001). Socioanálisis - Análisis institucional. Compilación de los principales conceptos según sus referentes centrales. Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Nuestras prácticas interpeladas en el qué-hacer institucional

Prácticas instituyentes en la enseñanza de historia de la educación. Los casos de Profesorado de Educación Inicial y de Educación Primaria

Ledwith, Andrea y Martedi, Marcela

Mail de contacto: aledwith@hotmail.com

Resumen

Enseñar historia de la educación favorece el conocimiento del pasado, la comprensión del presente y una posible mirada al futuro. Presenta elementos instituidos, propios de marcos legales y normativos que fundan su objeto de estudio. Las condiciones de época marcan la regulación de las prácticas, las formas de enseñar y de aprender y también los aspectos relacionados con la construcción del entramado socio-cultural y con la constitución de subjetividad que se entrama en ese territorio.

En formación docente, la enseñanza de “Historia y prospectiva de educación”, posibilita que los y las docentes en formación reconozcan este pasado y, en él, los modos instituyentes generados en la escuela. El presente trabajo intenta poner de manifiesto algunas experiencias de nuestra práctica docente, el correlato que se produce entre historia, educación, prácticas instituyentes y constitución de subjetividad.

Palabras clave: historia, prácticas instituyentes, subjetividad



Prácticas instituyentes en la enseñanza de historia de la educación. Los casos de Profesorado de Educación Inicial y de Educación Primaria

Ledwith, Andrea y Martedi, Marcela

Introducción

“Las formas de vivir la existencia humana están asociadas a coordenadas sociohistóricas y culturales propias de cada época. El período conocido como ‘modernidad’ ha configurado esquemas de pensamiento de tal magnitud que su potencia y eficacia generaron una cosmovisión del mundo y del ser humano cuyos efectos siguen, con relativa vigencia, hasta nuestros días”.

Rascovan et al., 2013, p. 25

Estas formas de existencia humana, han marcado en el imaginario social, condiciones ligadas a la escuela y lo que se esperaba de ella. Mansamente, las prácticas se remitieron a cumplir con ese

mandato social, y la escuela, y la tarea docente, se ubicaron en un constructo homogéneo de vigilancia y control. "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. El aislamiento y la inmovilidad, la incomunicación entre pares y una manera unilateral de transmisión y circulación del saber". (Ledwith, 2008) Se comenzaron a entretrejer desde allí, condiciones instituyentes que fueron encorsetando a las prácticas, generando modelos formateados de enseñar y de aprender que naturalizaron en un punto a las condiciones de la educación en general y de la formación docente en particular, esperando que se replicaran las mismas modalidades.

Esas réplicas, los modos de reproducir prácticas educativas reiteradas, también transparenta una intencionalidad: la creación de un tipo de subjetividad obediente, homogénea, que se ajustara al molde, sino el riesgo de expulsión del formato escolar era alto y ubicaba a esos sujetos en el lugar del responsable por no aprender o por tener una conducta diferente.

Desarrollo

"Aprender historia es, también aprender acerca de lo que somos o de lo que podemos ser. Las escuelas, al transmitir contenidos específicos, transmiten mensajes políticos, morales, éticos, filosóficos. Y ese matiz no está definido por ninguna ciencia".

Gvirtz y Palamidessi, 2000, p.35

Enseñar historia de la educación, favorece el conocimiento del pasado, la comprensión del presente y una posible mirada al futuro. Presenta elementos instituidos, propios de marcos legales y normativos que fundan su objeto de estudio. En el Diseño Curricular para la Educación Superior, Niveles Inicial y Primario, en el Marco Orientador de "Historia y prospectiva de la educación" sostiene que: "Por otra parte, es también una forma de dejar de considerar al presente como inevitable y ayudar a imaginar otros desarrollos futuros para la escuela y la educación, a través de interrogar sus dinámicas y sus estructuras, para modificarlas." (p. 123).

Siguiendo el planteo de Gvirtz y Palamidessi; se comprende además que la enseñanza de la historia se encuentra imbricada con aspectos relativos a la tarea docente, con un currículum prescriptivo que no evade la ideología de educadoras y educadores. Junto a ello, las políticas institucionales que entran modos particulares relativos a sus ideas fundacionales y el marco regulatorio que le imprime a todo ello, las políticas educativas.

"En la historia de la educación, los hechos ponen de manifiesto las distintas intencionalidades ideológicas desde las cuales se han pensado, históricamente, los proyectos político-sociales. La escuela se constituye (y no inocentemente), en el espacio privilegiado desde el cual se realizarán las intervenciones necesarias para dar cumplimiento a estas intenciones. Es así que a cada momento, le corresponderán maneras distintas de concebir las prácticas pedagógicas y de ellas se concretarán, en la acción, distintos modelos de escuelas, de docentes, e incluso, de sujetos pedagógicos." (Ledwithy Martedi).

Las condiciones de época, marcan la regulación de las prácticas, las formas de enseñar y de aprender y también los aspectos relacionados con la construcción del entramado socio-cultural y con la constitución de subjetividad que se entrama en ese territorio. En este desarrollo histórico, se hacen evidentes los modos de enseñar y también los contenidos seleccionados para ser comunicados. "El nuevo paradigma educativo, presenta un Diseño Curricular para la formación docente eminentemente articulador. Estructurado en Campos, cada uno de ellos constituido por diferentes espacios curriculares interrelacionados ente sí por el Campo de la Práctica Docente (Constituido por la Práctica en Terreno, las Herramientas de la Práctica y los Talleres Integradores Interdisciplinarios o TAIN). Esta estructura posibilita que ya desde el Primer Año de formación los/ as Estudiantes puedan tomar contacto para tratar de comprender la complejidad de la realidad social y las redes institucionales, de la cual la Escuela forma parte, y que desde Segundo año tengan sus prácticas propiamente en las instituciones educativas y en el aula" (Ledwith y Martedi).

Esta misma estructuración que regula las prácticas desde las condiciones prescriptas, toma en cada institución una característica diferenciada en las formas de implementación. De modo que, enseñar Historia y Prospectiva de la Educación, en los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria, a pesar de estar organizado por los mismos contenidos, se lleva a la práctica con características propias de lo institucional, y claro está, con la impronta propia de cada docente.

Es en ese territorio propio del Instituto de Formación Docente, donde se conjugan elementos de la historia institucional, sus ideas fundacionales, los mandatos de época, el peso de la historicidad y de los personajes que imprimieron a esa institución características que entran en colisión con el presente, con los modos instituyentes de hacer escuela, con las condiciones epocales y con las posibilidades reales de los y las docentes, que se articulan siempre con las posibilidades, necesidades e intereses de los y las estudiantes. Toda esa diversidad, se amalgama en las prácticas, en las formas de enseñar y de aprender. A ello, es necesario sumarle que en 3er. Año, momento de la carrera en que se cursa este espacio curricular, es también el tiempo en el que realizan sus prácticas, en Nivel Inicial y/o en Nivel Primario. Este otro aspecto, suma una nueva variable para que los y las estudiantes traten de comprender las dinámicas organizacionales, los modos de implementación de los proyectos y sobre

todo el posicionamiento docente. “El posicionamiento y la identidad docente, son una construcción personal, singular, que cada estudiante construye en sus trayectorias formativas. Todo ello se ve atravesado por condiciones epocales y además influido por un tipo de subjetividad, construida colectivamente.” (Ledwith, 2022 a).

Volviendo a la noción de paradigma articulador que presenta el diseño curricular, se hace necesario aludir al eje articulador que presentan las prácticas, de 1º a 4º año. Es en 3º, donde luego de tener una primera aproximación a la realidad institucional, estas prácticas abordan la enseñanza y las relaciones entre los actores. Todo ello, imprime en cada estudiante, una forma de pensar su rol, de interpretar la realidad institucional y los vínculos entre la institución con la comunidad, y otras organizaciones e instituciones del territorio. “Las escuelas asociadas, construyen con el instituto de formación docente un escenario interinstitucional. Estos territorios escolares son espacios en común, son construcciones de la comunidad que se producen y sostienen con la comunicación, el vínculo y la participación. La escuela asociada, destino de las prácticas, nos abre sus puertas para observar, analizar, comprender, aprender y hacer. Se transforma en un terreno de intercambio, comunicación, aprendizajes, enseñanzas. En definitiva, obra de lugar de subjetivación para todos los actores de la escena educativa.” (Ledwith, 2022 b)

Algunas experiencias que instituyen la enseñanza de historia de la educación

- Profesorado de Educación Primaria

“La escuela requiere desplegar un potencial que atravesase la barrera de lo posible, lo dado, para crear nuevos posibles, inciertos, tal vez de riesgo, pero necesarios.”

Blejmar.2005: p. 58

La propuesta de trabajo en “Historia y prospectiva de la educación”, del tercer año del Profesorado en Educación Primaria, consiste en la elaboración de un trabajo de investigación anual grupal. Cada grupo, selecciona dos períodos en los que prefieren focalizar la indagación, y a partir de un tema común para todos, cada uno de los grupos elige un subtema que corresponde a la formación docente, en dos momentos históricos distintos. Ello posibilita que paralelamente a las temáticas trabajadas en clase, el análisis reflexivo y crítico realizado de las diferentes etapas y los modos que en ellas se desarrolló nuestra educación en general y la formación docente en particular, permite también direccionar el análisis en períodos de su interés.

El trabajo favorece también la comprensión acerca de que los procesos educativos son resultantes de intencionalidades de época, relacionadas con aspectos sociales, políticos y económicos.

Tal vez, uno de los tópicos que les resulta más interesante a los y a las estudiantes, está vinculado con las concepciones acerca de ser docente, los mandatos fundacionales de la época que han remitido al rol docente una caracterización que operó de manera instituida por siglos. También, poder analizar los modos instituyentes de otras etapas, el trabajo docente como resultante de procesos colectivos y plurales, favorece la mirada crítica acerca de la historia de la educación, y al mismo tiempo redirecciona la posibilidad de diseñar prospectivas. Son estos aspectos los que brindan la posibilidad para que cada estudiante se piense a sí mismo/a, construya su propio perfil docente y arme su posicionamiento para el futuro rol que desempeñarán en la escuela.

No es menos importante el debate que se propicia al interior de los grupos, el trabajo colaborativo, la negociación de posiciones y sentidos sobre lo abordado permite escenificar tempranamente, situaciones que serán propias de su futura inserción laboral en la escuela, dado que el compartir posiciones, el dirimir conceptualizaciones y abordajes metodológicos, el asumir resoluciones producto de la elección grupal, son instancias propias de los movimientos instituyentes de la organización escuela y esta modalidad de trabajo puede operar como saber previo para que ello posteriormente sea posible. “Lo subjetivo entonces deja de estar identificado estrictamente con lo individual para ingresar a un orden de articulación con lo colectivo y social”. (Korinfeld, p.110).

- Profesorado de Educación Inicial

Nuestro presente histórico es una estructura cultural consciente de sí misma, en la medida en que se identifica con lo nuevo diferenciándolo de lo viejo. Se asume como una discontinuidad que contiene su propia continuidad.

Mitre Saab, 1996, p. 302

En el caso de la experiencia con el Tercer Año del Profesorado de Educación Inicial, la propuesta consiste en un trabajo que permita a los estudiantes observar, registrar, analizar y resignificar algunas prácticas específicas que se encuentran instituidas en el Nivel Inicial.

La intención es provocar en los estudiantes una actitud de interrogación, reflexión y valoración crítica de los acontecimientos históricos y sociales que originaron y podrían estar condicionando o no la aparición de lo que es hoy la “educación inicial” en nuestro país (o al menos en nuestra jurisdicción), analizando tendencias y modelos en las “prácticas actuales”.

Se organiza en primer lugar un trabajo en pequeños grupos recopilando información acerca de:

- Los acontecimientos sociales, políticos y económicos que determinaron la aparición de instituciones dedicadas al cuidado de la infancia: primeras instituciones de carácter asistencial, los asilos y las guarderías.
- Los principales Precursores del Nivel Inicial: Juan Amos Comenius, Jean Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Ricardo Owen, Federico Froebel, Marie Pape Carpentier, María Montessori y las hermanas Rosa y Carolina Agazzi.
- Los aportes de la psicología (Arnold Gesell – Sigmud Feud – Jean Piaget – Lev Vigotsky)
- Aportes de las corrientes pedagógicas tradicionales y actuales: modelos tradicionales, Escuela Nueva y nuevos enfoques constructivistas y críticos.

Se propone en segunda instancia un trabajo de observación de las prácticas institucionalizadas en las escuelas asociadas, como parte de una tarea desde el “Campo de la “Practica” (que es en donde se hacen evidentes, en las relaciones intersubjetivas, los paradigmas pedagógicos) articulando desde allí este espacio curricular, el de “Historia y Prospectiva de la educación” con el espacio del “Taller de Ciencias Sociales” (que hace su aporte metodológico con respecto al abordaje en la relación sociedad - tiempo social) y el espacio de “Políticas, legislación y administración del trabajo escolar” (desde el cual se promueve, entre otras cuestiones, el análisis de la normativa que regula la dinámica del Sistema Educativo).

Continúa entonces el trabajo en parejas pedagógicas identificando alguna práctica, instancia o aspecto de las prácticas institucionalizadas que puedan identificar y consideren significativo analizar a la luz de algún o algunos acontecimientos sociales, políticos o económicos, el aporte de alguno de los precursores y/ o la influencia de alguna teoría psicológica o pedagógica.

Las prácticas en el Nivel Inicial se encuentran plagadas de tradiciones que se han institucionalizado y naturalizado a través del tiempo y se hace necesaria, como plantea el Diseño Curricular del Nivel Superior: la consideración de su arbitrariedad y su contingencia histórica. El mobiliario, los objetos, la organización de los espacios y de los grupos, las rutinas, los tipos de juegos, todo da cuenta de improntas que responden, cada una de ellas, a lógicas específicas y por lo tanto intencionadas, que se han ido instituyendo como mandatos. Se hace necesaria su constante revisión. Pablo Pineau expresa “...a los educadores modernos les (nos) es muy difícil ver a escuela como un ente no fundido en el **paisaje** educativo, lo que probablemente sea la mejor prueba de su construcción social como producto de la modernidad.” (Pineau, 1996, p. 228).

La intención es que junto a los estudiantes podamos observar los rasgos más sobresalientes que definen la cotidianeidad de las prácticas en las instituciones de Nivel Inicial, e intentar comprenderlos como producto de múltiples determinaciones, rastreando las huellas y legados que las configuran, con la pretensión de que este análisis nos permita, además, resignificar esas prácticas en

el desarrollo profesional. “*El presente histórico es una construcción de la conciencia histórica. Sólo ella determina cuándo comienza el pasado y el presente, qué es lo viejo y qué lo nuevo.*” (Mitre Saab, 1996, p. 302). Trabajemos para permitir que se construya esa mirada prospectiva a partir de la cuál sea posible instituir nuevas y renovadas maneras de hacer escuela, y de formación docente.

Referencias bibliográficas

- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Noveduc.
- Dirección General de Cultura y Educación. Diseño Curricular para la Educación Superior, Niveles Inicial y Primario. Bs. As.
- Gvirtz, S. Palamidessi, M. (2000). *El abc de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Aique.
- Korinfeld, D. (2013) en Korinfeld, D. Levy, D. Rascovan, S.: *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Paidós.
- 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. (2022 a). *Docentes en formación, construcciones interinstitucionales*. II Jornadas Prácticas Preprofesionales Patagonia Austral y otros márgenes “Recorridos, sentidos y resignificación del Campo de las Prácticas en la formación docente argentina” 5 y 6 de octubre 2022. Ushuaia. Tierra del Fuego.
- Ledwith, A. (2022 b). Acompañamiento subjetivante en práctica docente. Entramados Institucionales para conocer y hacer. (p.47:57) Red Nacional de Práctica Docente Hacia una epistemología de la práctica docente: volumen 2 / compilación de María Fernanda Foresi; Liliana Sanjurjo. 2a edición para el profesor. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2022. Libro digital, DXReader Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-987-8909-33-2
- Ledwith, A. y Martedi, M. (2012 a). El posicionamiento docente: Procesos de intervención, mediación y negociación de sentidos en la construcción de los nuevos saberes. Congreso Internacional de Perspectivas Pedagógicas desde la Contemporaneidad. Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González. Ciudad de Buenos Aires, 15 al 17 de agosto de 2012.
- Ledwith, A. Martedi, M. (2012 b). Intervenciones interinstitucionales: necesidad y posibilidad de instituir nuevas lógicas en la práctica docente. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Quinta Jornada de Psicología Institucional “Pensando juntos cómo pensamos: un análisis de las prácticas instituidas” Ciudad de Buenos Aires- 7 de julio de 2016. Edición bienal, Número 5, Tercer número en línea, ISSN 2313-9684, 7 de julio de 2016 (p. 167:177)
- Mitre Saab, J. (1996). Enseñar historia, ¿para qué? Reflexiones acerca de los objetivos generales de la asignatura. En “Historia de la educación en debate” – compilación de Héctor Rubén Cucuzza – Miño y Dávila Editores.
- Pineau, P. (1996). La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización. En “Historia de la educación en debate” – compilación de Héctor Rubén Cucuzza – Miño y Dávila Editores.
- Rascovan, S. EN Korinfeld, D. Levy, D. Rascovan, S.: *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Paidós.

Algunas reflexiones e interrogantes post pandemia

Markwald, Diana

Mail de contacto: dianamarkwald@gmail.com

"Un mundo imprevisible totalmente sería inhabitable para seres vivientes y un mundo totalmente estable sería insoportable para seres conscientes"

Ilya Prigoyine. Premio Nobel de Química 1977

Resumen

¿Cómo pensar este epígrafe hoy luego de la pandemia? A partir de ella, nos vimos interpelados no sólo como ciudadanos de un planeta sino en nuestras funciones.

Eran tiempos raros. Así lo denominábamos. Eso era lo que sentíamos: que eran tiempos raros, tiempos donde nuestras certezas trastabillaban, tiempos de más preguntas que respuestas. Ejerciendo tanto nuestras funciones de docentes, supervisores, analistas institucionales, terapeutas, se nos presentaba un gran desafío: nuestra propia implicación ¿Qué hacemos con esa sensación que todos compartíamos de *"hoy estamos en el mismo barco"*? ¿Cómo seguir escuchando, alojando, sosteniendo, acompañando?

Eran tiempos raros, inéditos y que muchas veces sentíamos que nuestra caja de herramientas no nos alcanzaba. Pudimos echar manos a **la invención** que como nos aportaran Silvia Duschasky y Cristina Correa, se trata de ver **qué hacer con lo que hay**. ¿Y qué había en esos días? La ausencia de los cuerpos o más bien la presencia fragmentada de los mismos, alteraciones del tiempo y del espacio, límites borrosos entre lo público y lo privado. Si hasta los sentidos los teníamos alterados. Había que ir armando otro cotidiano. ¿Cómo ir armando un exterior aún dentro de la propia casa? Invención que no significaba resignación ni hacer un *como si* de que todo era lo mismo. Pero sí, una vez más, desplegar nuestra potencia creadora. ¿Cómo estar ahí para eso que nos requerían, con los efectos sobre nosotros mismos de la vulnerabilidad presente, la privación de lo habitual de nuestras vidas?

Palabras clave: incertidumbre, tiempos inéditos, invención, implicación



Algunas reflexiones e interrogantes post pandemia

Markwald, Diana

¿Cómo pensar este epígrafe hoy luego de la pandemia? A partir de ella, nos vimos interpelados no solo como ciudadanos de un planeta sino en nuestras funciones. Eran tiempos raros. Así lo

denominábamos. Eso era lo que sentíamos: que eran tiempos raros, tiempos donde nuestras certezas trastabillaban, tiempos de más preguntas que respuestas.

Ejerciendo tanto nuestras funciones de docentes, supervisores, analistas institucionales, terapeutas, se nos presentaba un gran desafío: nuestra propia implicación ¿Qué hacemos con esa sensación que todos compartíamos de "*hoy estamos en el mismo barco*"? ¿Cómo seguir escuchando, alojando, sosteniendo, acompañando, reconociéndonos frágiles, zurcidos (hermosa expresión de Graciela Frigerio)

Eran tiempos raros, inéditos y que muchas veces sentíamos que nuestra caja de herramientas no nos alcanzaba. Pudimos, tuvimos que echar manos a **la invención** que como nos aportaran Silvia Duschasky y Cristina Correa, se trata de ver **qué hacer con lo que hay**. La invención como *poder hacer algo diferente con lo que hay* difiere de la noción de "creación". Creación como aquello que, haciéndose desde la falta, desde la nada, intenta poner donde no hay, opera cubriendo un vacío.

La invención se propone en cambio, aprovechar aquellos retazos, trozos que sí hay. ¿Y qué había en esos días?: la ausencia de los cuerpos o más bien la presencia fragmentada de los mismos, alteraciones del tiempo y del espacio, límites borrosos entre lo público y lo privado. Si hasta los sentidos los teníamos alterados.

Había que ir armando otro cotidiano. ¿Cómo ir armando un exterior aún dentro de la propia casa? Invención que no significaba resignación ni hacer un como sí de que todo era lo mismo. Pero sí, una vez más, desplegar nuestra potencia creadora. ¿Cómo estar ahí para eso que nos requerían, con los efectos sobre nosotros mismos de la vulnerabilidad presente, la privación de lo habitual de nuestras vidas?

Mi experiencia transita generalmente en ámbitos educativos y de la salud. En los tiempos de la pandemia hubo cierta orfandad de acompañamientos.

¿Quién sostiene a los que sostienen? Muchas veces en muchas instituciones ese *holding* se resintió y entonces hubo necesidad de armar un *holding* horizontal.

¿Y qué veíamos que sucedía en las dinámicas institucionales? Algunas, por sus rigideces, por su falta de flexibilidad, por sus temores, no pudieron dar una respuesta acorde, exacerbando el malestar, el padecimiento.

Al decir de Silvia Bleichmar, dando lugar al "malestar sobrante", en exceso. ¿Por qué sobrante? En principio porque siguiendo los lineamientos freudianos del *Malestar en la cultura*, vivir con otros siempre implica una cuota de malestar. Pero ese malestar, que tiene cierta lógica de la vida en comunidad, en la pandemia se exacerbó ya que los "otros" eran vividos como posibles enemigos, los que nos podían contagiar, los que nos podían matar.

En cambio, otras instituciones, pudieron dar lugar a la flexibilidad, a lo diferente, a repensar estrategias y dispositivos que acompañaron esta situación. Por supuesto que no pensamos ni en ese momento ni ahora que la incertidumbre es una panacea pero sí que las certezas institucionales si bien son necesarias también deberían poder dejar un margen para la incertidumbre, para los imprevistos, para lo imposible de anticipar.

Otra pregunta que nos fuimos haciendo era: ¿Podíamos seguir sosteniendo una perspectiva clínica en un tiempo de pura virtualidad? Recordaba un trabajo que presentamos con Marilyn Pancani, entusiasta colega con la cual compartí tantos años, donde fuimos trabajando a partir de preguntarnos si cuando acompañamos trayectos institucionales, estábamos haciendo clínica. En ese momento hicimos un recorrido de imaginarios y textos y rescato hoy a Fernando Ulloa: *“Lo clínico está dado por un modo de conducir, de ver, de leer y procesar muy alejado de la medicina y de la patología y muy atento al sufrimiento de los actores institucionales”*.

¡¡Pudimos seguir haciendo clínica!!!

Desde esa posición que hoy Marcelo Percia denomina “Escucha clínica de la vida. Poco saber que es diferente a decir saber poco o mucho”. A modo de homenaje a Virginia Schejter, recordaba que ella siempre insistía en que uno se acerca a una institución “no sabiendo”, “no sabiendo de esa institución”.

¿Las pantallas permitían cercanía? ¿Cómo poner en cuestión lo obvio donde cercanía y lejanía tenían un significado prefijado? Hubo que intentar construir otro modo de presencia donde la voz y el oído se convirtieron en órganos privilegiados.

Y así nos fuimos dando cuenta que las pantallas pudieron producir cercanías, ser hospitalarias. Aunque de modo diferente. Aprendimos, a veces a un costo muy alto, con mayor o menor resistencia, a tomar conciencia de nuestra vulnerabilidad y poner a prueba nuestra plasticidad, sin sentir que estábamos traicionando un “deber ser profesional”. Creo que como nos decía Ulloa, pudimos *“Marchar como los baqueanos con el equipaje ligero, eficaz y desprejuiciado, no exento de prudencia. ¡Manteniendo la mayor lealtad a lo que allí acontece y poca fidelidad a lo que la tradición presupone que debe acontecer!*

A la salida de la pandemia me invitaron a escribir un artículo para un libro que se iba a llamar *La Escuela no puede sola*. Ya el título mismo convocaba a revisar un imaginario más extendido: las instituciones deben poder solas. ¿Deben? ¿O es que a veces son abandonadas a su suerte? Este imaginario, tan naturalizado podríamos pensarlo como una extensión de “arréglate tú mismo, solo”. “Tú puedes”.

De ese artículo recortaré un fragmento centrado en las instituciones educativas: *“Poder tomar la pandemia como un posible analizador en tanto ‘hace hablar’, pone a jugar aquellas preguntas*

escamoteadas, esos restos no tramitados. Entre ellas, cómo potenciar un encuentro con esos niños, adolescentes, tan tecnologizados, que se aburren fácilmente. ¿Cómo lograr poner en valor la idea de aprender, ligado a la curiosidad y no a la finalidad mercantil? Ese saber curioso del que ya nos hablaba Fernando Ulloa".

Y ahora agregó: En realidad, ¿no podríamos pensar a la pandemia como un analizador que hizo hablar al planeta entero? Y utilizando la misma pregunta "cómo potenciar encuentros" entre las personas, con la naturaleza.

Hoy podemos, lamentablemente, ir viendo, que algunas afirmaciones que incluían "saldremos mejores como seres humanos, más solidarios" no produjeron el efecto esperado. Por eso sigue vigente el pensamiento de Fernando Ulloa cuando hablaba del par crueldad y ternura. *"Hablar de ternura en estos tiempos de ferocidades no es ninguna ingenuidad. Es un concepto profundamente político. Es poner el acento en la necesidad de resistir la barbarización de los lazos sociales que atraviesan nuestros mundos".*

Quisiera no quedarme con esa frase como un cliché, que podría ser el logo de alguna remera, sino tomar esta noción en toda su densidad. Ulloa pensaba la ternura teniendo dos habilidades: la empatía, que garantizará el suministro adecuado (calor, alimento, arrullo-palabras) y como segundo y fundamental componente: el miramiento. Tener miramiento es mirar con amoroso interés a quien se reconoce como sujeto ajeno y distinto de uno mismo. El miramiento es germen inicial y garantía de autonomía futura del infante. Por lo tanto, estamos dando cuenta que la ternura trasciende las connotaciones emocionales del término ya que se trata de una instancia psíquica fundadora de la condición humana.

¿Y la crueldad? Esa crueldad, odio que tanto daño hace, nos hacen, hacemos. *"La crueldad es el fracaso de la ternura. En la sociedad actual es un producto de consumo. Hay una estética de la crueldad en la televisión, en el cine, en los cómics"* (entrevista a Fernando Ulloa. Diario La Nación, 1999). Ulloa nos donó la diferencia entre un saber curioso, eterna apuesta, motor de la pulsión vital, de ese otro saber, saber cruel o canalla que puede excluir a lo diferente y algunas veces llegar a exterminarlo.

Quisiera terminar este escrito que como ven tiene más interrogantes que respuestas, con una parte de lo dicho por Olga Tokaczuk cuando recibió el Premio Nobel de Literatura (2018) y por qué debemos seguir apostando por ella: la ternura: *"La ternura es la forma más modesta de amor. Es el tipo de amor que no aparece en las Escrituras o en los evangelios, nadie lo jura, nadie lo cita. No tiene emblemas o símbolos especiales, ni conduce a la delincuencia ni a la envidia inmediata. Aparece donde miramos de cerca y con cuidado a otro ser, a algo que no es nuestro <yo>. La ternura es espontánea y desinteresada; va mucho más allá del sentimiento de empatía. En cambio, es el compartir consciente, aunque quizás un poco melancólico, del destino común. La ternura es una profunda preocupación*

emocional por otro ser, su fragilidad, su naturaleza única y su falta de inmunidad al sufrimiento y los efectos del tiempo. La ternura percibe los lazos que nos conectan, las similitudes y la similitud entre nosotros. Es una forma de mirar que muestra al mundo como vivo, interconectado, cooperando y codependiente de sí mismo”.

Referencias bibliográficas

Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Topía.

Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en Banda*. Editorial Paidós.

Markwald, D. y Pancani, M. (2018). Ponencia *La práctica institucional como práctica clínica: interpelada* en VI Jornada de Psicología Institucional. Perspectiva institucional en el análisis de las prácticas. UBA.

Markwald, D. (2022). ¿La escuela no puede sola? En Mirta Iwan (compiladora), *La Escuela no puede sola*. Ricardo Vergara Editores

Percia, M. (2021). Ponencia *El común vivir* en IV Seminario Internacional Los oficios del lazo. Buenos Aires.

Terczeuk, O. (2019). Discurso de aceptación del premio Nobel de Literatura 2018.

Ulloa, F. (1995). *La novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Editorial Paidós

Ulloa, F. (1999) Entrevista Diario *La Nación*.

Ciclo de Ateneos Clínicos: Enfoques Institucionales. Pensar las Dinámicas Críticas en Contexto de Pandemia COVID 19. Impacto del COVID 19 en el Ser Estudiante Universitario en Contexto de Pandemia. (Ateneo IV). Relato de experiencia

Silva, Ana María

Mail de contacto: 62amsilva@gmail.com**Resumen**

En 2020 Profesores e Investigadores IICE- UBA que conformamos la Cátedra de Análisis Institucional. Segundo cuatrimestre, probablemente por haber focalizado todos estos años su investigación en la línea "Dinámicas Institucionales en Condiciones Críticas", considerábamos que el impacto sobre la sociedad de la pandemia COVID 19, era vista como una situación de interrupción abrupta de la vida cotidiana relacionada con condiciones planetarias de índole catastrófica, y seguramente provocadora de impactos y dinámicas críticas al nivel de las comunidades, organizaciones, grupos y sujetos. Y que, en tal carácter, ameritaban ser atendidos asumiendo un compromiso ético y político desde la Universidad Pública. En este sentido, organizamos un ciclo de encuentros virtuales, cuyo propósito era abrir un espacio de análisis institucional, reflexión, intercambio y debate sobre la temática, a todas aquellas personas interesadas en estos enfoques, en un intento de articular los campos de la investigación, la formación y la extensión, en vistas a contribuir en la producción de un conocimiento que colabore con la definición de estudios, medidas y dispositivos para su contención. La experiencia se sistematizó en una publicación virtual frecuente. El Ciclo de ateneos se institucionalizó como un espacio permanente independiente, en el Blog: ananlisintitucional.com. Compartiremos, algunos de estos avances de resultados, y reflexiones sobre estos cambios.

Palabras claves: dinámicas críticas, COVID 19, dispositivo de formación, enfoques institucionales**Ciclo de Ateneos Clínicos: Enfoques Institucionales. Pensar las Dinámicas Críticas en Contexto de Pandemia COVID 19. Impacto del COVID 19 en el Ser Estudiante Universitario en Contexto de Pandemia. (Ateneo IV). Relato de experiencia**

Silva, Ana María

En 2020 Profesores e Investigadores IICE-UBA que conformamos la Cátedra de Análisis Institucional. Segundo cuatrimestre, a mi cargo; probablemente por haber focalizado todos estos años su investigación en la línea "Dinámicas Institucionales en Condiciones Críticas"¹, consideramos que el impacto sobre la sociedad de la pandemia COVID 19, era vista como una situación de interrupción

abrupta de la vida cotidiana relacionada con condiciones planetarias de índole catastrófica, y seguramente provocadora de impactos y dinámicas críticas a nivel de las comunidades, organizaciones, grupos y sujetos. Y que, en tal carácter, ameritaban ser atendidos asumiendo un compromiso ético y político desde la Universidad Pública.

En este sentido, organizamos un ciclo de encuentros virtuales, cuyo propósito era abrir un espacio de análisis institucional, reflexión, intercambio y debate sobre la temática, a todas aquellas personas interesadas en estos enfoques, en un intento de articular los campos de la investigación, la formación y la extensión, en vistas a contribuir en la producción de un conocimiento que colabore con la definición de estudios, medidas y dispositivos para su contención. La experiencia se sistematizó en una publicación virtual, *"Enfoques Institucionales. Pensar las dinámicas críticas en contexto de pandemia COVID 19"*; que posteriormente se hizo frecuente hasta la actualidad.

El Ciclo de ateneos se mantuvo, y se institucionalizó como un espacio permanente e independiente, en el Blog de posterior creación: analisinstitucional.com, al mismo tiempo que se constituyó en una de las actividades que le otorga mayor identidad al Blog, con alto grado de convocatoria.

En 2021, ya llevábamos más de un año de pandemia y de distintas formas de confinamientos alrededor del planeta. En los inicios de la cuarentena muchos continuamos trabajando a distancia o con diversas tecnologías.

Aunque había debates previos sobre esta modalidad de abordaje para encarar estudios de carácter cualitativos con enfoque clínico e institucional; muchos docentes-investigadores, dejaron en "suspenso" estos debates y se abocaron a diseñar nuevos dispositivos para indagar de alguna manera, cuál era el impacto real que estaba teniendo la pandemia en nuestras vidas cotidianas y profesionales. En muchos casos, frente a la amenaza de subsistencia y el alivio de poder seguir trabajando.

Parecía importante entonces, en el segundo año de pandemia (2021), conocer algunos de estos avances de resultados, retomar algunos debates, y reflexionar sobre estos cambios.

Entonces decidí organizar el segundo Ciclo de Ateneos que se denominó: "Aportes de los enfoques institucionales para pensar las dinámicas educativas críticas en contexto de pandemia COVID 19". Y se convocaron a relatar sus experiencias a diversos profesores universitarios, que estaban a cargo de cátedras afines. En ese contexto se realizó el trabajo que presentamos en el Ateneo IV del ciclo, "Impacto del COVID 19 en el Ser Estudiante Universitario en Contexto de Pandemia"².

La presentación de este Ateneo estaba organizada en dos momentos centrales: En primer lugar, presentábamos la ubicación de la asignatura en el plan de estudio y sus vicisitudes; el dispositivo pedagógico y el encuadre de trabajo utilizado durante la pandemia años (2020 y 2021), para

focalizarnos en el 2021, y luego el equipo docente y los estudiantes que nos acompañaban, presentaban los resultados del impacto de la pandemia en el Ser estudiante universitario.

Dado que no será posible desarrollar todos estos puntos en esta presentación, por cuestiones de tiempo, y que además las personas interesadas podrán leer el trabajo completo en el Blog³, nos focalizaremos en dispositivo de indagación⁴ planteado en la cátedra (2021). Intentando atender a los siguientes aspectos centrales:

- La incorporación de un trabajo de exploración, directamente vinculado con el Ser estudiante en contexto de pandemia. Como eje central del trabajo con el análisis de la implicación y el retorno sobre sí en el proceso de formación. Atendiendo al uso y la necesidad de diseño de analizadores como requisito y exigencia del análisis.
- La organización de la cátedra en un grupo total de analistas, con diferentes niveles de experticia y distancia, que se reorganiza simultáneamente en distintos tipos de agrupaciones con el propósito de avanzar en la reconstrucción del objeto institución. A modo de garantizar el trabajo con los otros que ayudan a aumentar la viabilidad de un proceso de pensamiento y simbolización en el campo del análisis.
- Ampliar la formación en el uso de herramientas para el trabajo institucional en especial las vinculadas al procesamiento de información y condensación de significados.
- Poner a disposición de estudiantes nuevos autores, ampliar la bibliografía no obligatoria, propiciar el deseo de conocer. Mostrar nuevas formas de uso de la teoría en función del material emergente. La teoría en su calidad de analizador.

TRABAJO DE EXPLORACIÓN: Ser estudiante universitario en contexto de pandemia COVID 19. Formación en el uso de herramientas para el trabajo institucional (Versión sintética)

El propósito central de esta exploración es la producción de un material que nos permita conocer el modo en que la pandemia COVID 19 afectó la vida cotidiana de la universidad tal como se venía desarrollando antes de la pandemia y a los sujetos, en su modo de Ser estudiantes universitarios.

Abordaremos la relación y los vínculos de los sujetos con la facultad, explorado a través del relato de su historia institucional, la descripción de su posición y situación actual, y la producción de un material expresivo. Atendiendo a un abordaje histórico y situacional.

Primer momento de trabajo individual

Laboratorio de indagación: Producción de materiales

TRABAJO 1 en el Diario de Itinerancia

Ejercicio de Exploración sobre su propio vínculo con la facultad.

1) Una exploración abierta

Si le parece comencemos por su historia en la facultad desde que lo recuerda.

2) Una exploración guiada

Ahora vuelva a su historia respondiendo las tres cuestiones que siguen:

- a. Recuerde y registre todos los relatos que escuchó en su familia acerca de la universidad.
- b. Registre la Memoria de su vida en esta Facultad (desde las primeras noticias que tuvo sobre ella hasta ahora).
- c. Vuelva a leer este relato y procure marcar los acontecimientos más importantes, los hechos que parecen representar hitos en esa historia.
- d. Compare estos acontecimientos o hechos con los que usted recordó en el punto uno.

TRABAJO 2 en el Diario de Itinerancia

Lo invitamos ahora a hablar sobre la vida en la Facultad inmediatamente antes (año 2019) y durante la pandemia (años 2020 y 2021).

- Me interesa saber cómo recuerda la vida de la gente en la facultad hoy inmediatamente antes de la pandemia... el espacio... sus condiciones de tarea... sus estados de ánimo... las características de las relaciones... las clases... Todo lo que pueda opinar es importante...
- Recuerde y registre el modo en que la pandemia COVID 19 afectó su vida y el modo de ser estudiante en la universidad. ¿Qué cosas se mantuvieron?; ¿Qué cosas se modificaron?; ¿Qué cosas se perdieron? (en cuanto a espacios, tiempos, organización, encuadres y dispositivos pedagógicos, modos de trabajo y estudio, modos de evaluación, actividades, relaciones con los otros roles y entre estudiantes, vínculos, sentimientos, recursos, otros).
- ¿Cuáles han sido los aspectos más valorados del ser universitario y la vida cotidiana en la universidad que se modificaron y desearía conservar después de la pandemia?
- ¿Qué aspectos se perdieron y desearía recuperar?

TRABAJO 3 en el Diario de Itinerancia

Lo invitamos ahora a realizar la producción de un material expresivo 1. PRODUCCIÓN DE ESCENA SIMBÓLICA (graficada o narrada) que represente la experiencia vivida como estudiante durante la pandemia.

DOCUMENTO ANEXO 1 SEGUNDO MOMENTO DE TRABAJO GURPAL AUTOGESTIVO

1. Dedicuen un tiempo prolongado al Intercambio de las producciones individuales (seguramente les llevará más de un encuentro).

2. Identifiquen los temas reiterados de intercambio, que producen satisfacción, molestias, o temores.
¿Con qué cuestiones parecen haber estado vinculado?
3. Identifique las instituciones pedagógicas que se vieron conmovidas.
4. Si tuvieran que imaginar grupalmente una escena simbólica, no real, con la que representar la facultad y la vida en ella durante la pandemia... qué escena elegirían... Se pueden tomar un tiempo para pensarlo y luego describirla... (Una vez que eso está)
5. Ahora imagínense que esa escena está en un cuadro que cuelga de la pared... ¿Si dieran vuelta el cuadro... qué escena habría del otro lado... También pueden tomarse un tiempo para pensarlo grupalmente.

DOCUMENTO ANEXO 2: TERCER MOMENTO DE TRABAJO GRUPAL AUTOGESTIVO DÍA ACORDADO, CON TUTOR EN COMISIÓN Y EN GRUPO TOTAL EN EL ESPACIO DE TEÓRICO

Análisis sistemático del material (aquí se podrán elaborar cuadros que sintetizen la información con selección de referentes empíricos significativos), y elaboración del **MONÓLOGO “Un estudiante universitario nos cuenta su situación: Estudiar en pandemia”**. Cada grupo elaborará un monólogo que será leído por un representante del grupo, el día jueves 21 de octubre en el espacio de teórico, en un dispositivo titulado CALIDOSCOPIO: **“Las voces de los estudiantes afectados por la pandemia COVID 19”**. Las voces serán escuchadas por especialistas en nivel superior con quienes se establecerá un intercambio analítico de la producción.

DOCUMENTO ANEXO 3: CUARTO MOMENTO DE TRABAJO GRUPAL AUTOGESTIVO, CON TUTOR EN COMISIÓN Y EN GRUPO TOTAL EN EL ESPACIO DE TEÓRICO

Análisis sistemático con autores de base y pre-diagnóstico. Para la realización de este trabajo retome todas sus producciones anteriores (monólogos, cuadros, producciones expresivas y los puntos del ANEXO 2:

1. Identifiquen los temas reiterados de intercambio, que producen satisfacción, molestias, o temores.
¿Con qué cuestiones parecen haber estado vinculado?
2. Identifique las instituciones pedagógicas que se vieron conmovidas.
3. Si tuvieran que imaginar grupalmente una escena simbólica, no real, con la que representar la facultad y la vida en ella durante la pandemia...qué escena elegirían... Se pueden tomar un tiempo para pensarlo y luego describirla... (Una vez que eso está)
4. Ahora imagínense que esa escena está en un cuadro que cuelga de la pared...¿Si dieran vuelta el cuadro...qué escena habría del otro lado...También pueden tomarse un tiempo para pensarlo grupalmente.

Dediquen un tiempo prolongado a la lectura de estas producciones, y al Intercambio para sintetizar este material. Es importante que se incorporen los temas que se reiteran en las producciones y que seguramente se constituyen en temas de la dramática por un lado, y también los que no se reiteran con tanta frecuencia. (posiblemente les llevará más de un encuentro).

Revisen la bibliografía para avanzar en la comprensión de este material.

DOCUMENTO 4 (Validez de examen parcial)

Invitación: Los estudiantes que opten por participar en el Ateneo IV, **Impacto del COVID 19 en el Ser Estudiante Universitario en Contexto de Pandemia** tendrán la posibilidad de continuar con el análisis de estos materiales acompañados de sus tutores, en vistas a ser coautores de una publicación.

A modo de cierre podemos decir que este trabajo de exploración, exigió al máximo a los estudiantes en su capacidad para generar el espacio de una terceridad entre sí mismo y su realidad, y su sí mismo social. El altísimo nivel de involucración que les exigió un intenso trabajo de doble análisis- de la realidad externa e interna- para alcanzar diferentes dimensiones de significado.

La exploración, operó como un potente dispositivo analizador revelador de las significaciones que adquirirían las resistencias a la formación en los procesos individuales y grupales; de las fuentes de sufrimiento que generaba la pandemia, como así también de sus posibilidades. Habilitando hablar de lo oculto y generar nuevos conocimientos sobre el impacto de la pandemia en el Ser estudiante universitario

Notas

¹ En el Programa de investigaciones Instituciones Educativas. IICE – FFyL - UBA. Creado y dirigido por la Prof. Lidia Fernández desde 1986 hasta el 2018.

² Lic. Marina Aller, ATP Integrante del equipo docente de la Cátedra Análisis Institucional 2do cuatrimestre. Lic. Fernando Morillo, ATP Integrante del equipo docente de la Cátedra Análisis Institucional 2do cuatrimestre.. Lic. Mariana Pereyra, ATP Integrante del equipo docente de la Cátedra Análisis Institucional 2do cuatrimestre. **Estudiantes que participaron en la presentación del Ateneo:** Nestor Bacher, Diego Fernández, Miriam Gomez Alegre, Natalia Homse, Sofía Quiroga, Jéscica Sinisi. **Estudiantes que participaron de la experiencia en la cátedra:** Tomas Amieva, Nestor Bacher, Diego Fernández, Gabriela Garcia, Miriam Gomez Alegre, Natalia Homse, Gamal Jorge, Sofía Quiroga, Cecilia Mirko, Adriana Orellana, Jéscica Sinisi, María Cristina Silva.

³ www.analisisinstitucional.com Biblioteca virtual. Enfoques Institucionales. Pensar las dinámicas críticas en contexto de pandemia COVID 19. Ciclo de ateneos clínicos 2021 . Ana M. Silva coordinadora. Edit. Analytís, ISSN2796-8499

⁴ Este dispositivo se inspiró en el laboratorio de indagación sobre el vínculo con la universidad elaborado por la Prof. L. Fernández para su trabajo en la cátedra de Análisis institucional de la escuela y de los grupos de aprendizaje. UBA.

Una experiencia docente en pandemia: entre la demanda de adaptación y la apuesta a la construcción colectiva de sentidos

Taubin, Nadia; Pancani, Marilín; Flores, María Eugenia y De Raco, Paulette

Mail de referencia: paulettederaco@gmail.com**Resumen**

En el siguiente escrito presentamos una experiencia como docentes de la Cátedra I de Psicología Institucional en el marco de la irrupción de la pandemia. Para ello, situamos escenas de la práctica en las que el aula, el dispositivo y lo grupal fueron conmovidos por la urgencia del "qué hacer". Planteamos algunos interrogantes que atravesaron el proceso: ¿De qué se trata la presencia en la virtualidad? ¿Dónde está el aula? ¿Cuáles son los límites de la intimidad y del encuadre? ¿Cómo hacer lazo? ¿Cómo se juega la dimensión institucional y de qué manera se hace presente la salud? Reflexionamos sobre la tensión entre la demanda de adaptación a "la nueva normalidad" y la necesidad de construir sentidos colectivos sobre las condiciones en las que estábamos aprendiendo, enseñando y viviendo.

Palabras clave: dispositivo, pandemia, acompañamiento, análisis de las prácticas

**Una experiencia docente en pandemia: entre la demanda de adaptación y la apuesta a la construcción colectiva de sentidos**

Taubin, Nadia; Pancani, Marilín; Flores, María Eugenia y De Raco, Paulette.

I. Una mirada retrospectiva

Hace un mes comenzamos el cuarto cuatrimestre de clases presenciales, *en el aula, en la facultad*, luego de dos años de haber llevado adelante clases virtuales debido a la pandemia de COVID-19. En este escrito recuperamos interrogantes que surgieron en aquel contexto, problemáticas que se nos iban presentando a medida que transcurría la pandemia, la vida, el trabajo, el sinsentido, la apuesta, la docencia y la vida de vuelta.

¿Cuál es la escena institucional que nos convoca a escribir? Quizá esté hecha de estas imágenes: la cuarentena, la resignificación de los espacios cotidianos, la revalorización del balcón, de las ventanas y del afuera. Del contacto, del encuentro y de los cuerpos. Salir a la calle, no salir, vivir sola, vivir acompañada, hacer ejercicio, hacer pan de masa madre, dormir, trabajar triple turno, perder trabajo, sumar más trabajo. Lo diverso y lo repetitivo. Lo incierto y la angustia. La alteración temporal y espacial. Que si iba a cambiar algún orden mundial, que si esto traía nuevos modos de organización.

En el espacio académico sufrimos una mudanza abrupta al mundo virtual: equipos compartidos, el sistema solar como fondo de pantalla, voces fantasmagóricas, el impacto visual, lo abstracto y lo concreto. Videollamadas, mails, fotos, mensajes, redes, plataformas, pelis, libros, audios, memes, bla-bla-bla... La virtualización de la vida cotidiana. La búsqueda del contacto o la sobreimplicación en el contacto ¿Cómo pensar la autonomía en este contexto? ¿Qué hacemos? ¿Para qué?

Esta es una breve historia de cuatro detectives salvajes que, parafraseando a Roberto Bolaño, buscaron encontrar imágenes en medio de la niebla.

II. La urgencia del "qué hacer"

A poco del comienzo del ASPO (aislamiento social preventivo obligatorio), recibimos la noticia de que en 15 días empezaba el cuatrimestre. No había calendario académico, no estaba definida la forma de evaluación, de participación ni de presentismo. La sensación era la de un formato imposible con recursos escasos, una capacitación docente en cascada, mudar el aula al campus virtual. Teníamos claro que una prioridad era mantener la visibilidad sobre lo inédito del contexto, visualizarlo como analizador y propiciar, en el encuentro con estudiantes, el despliegue de puntos de vista, resonancias y lecturas de la realidad que estábamos viviendo. La intensidad de lo desconocido desbordaba el mapa de nuestra tarea.

Escena 1: Estoy en mi casa dando clase. Son las 21 hs., no sé lo que está haciendo Lucas (le pongo ese nombre ahora). Si está presente, si está escuchando, si está viendo una serie. Sólo se escuchan ruidos sin imágenes. ¿La cámara encendida? ¿Para qué? ¿Por qué? Un estudiante sin remera, otro en pijama, una estudiante desde el auto, gatos que se cuelan en la pantalla, ladridos de un perro que acompaña. Caras de pánico y caras de expectativa. Hablar de las condiciones posibles para hacer grupo. Abrir la pregunta sobre las posibilidades y los límites.

Escena 2: Las cámaras apagadas, salvo 2 ó 3. ¿Dónde están? Se corta la conexión, se me corta a mí, es decir, ¿ahora les voy a ver? ¿Nos vamos a ver? Lo que se dice: "me cuesta prender la cámara, nunca cursé así"; "gracias por este espacio, no sé bien cómo va a ser esto, pero podemos hablar con alguien, ver"; "alguien nos ve, se extraña hablar con un docente, ver a tus compañeros"; "Hola, sólo puedo escribir en el chat, hola a todxs". Docente que dice "no es fácil esto para nosotrxs, no es fácil esto para ustedes. No tenemos calendario académico, o que sabemos es que estamos en curso y que alguna cosa vamos a hacer, como podamos, como queramos y como nos salga. Quizás así están, también, otras

instituciones. Por ejemplo, ¿cuáles? En el chat: escuela, hospital, cárcel; ministerio de salud, enfermería, la facultad.

Entonces resuena ¿dónde está la facultad y el aula? ¿Dónde acontece esa vida? ¿Y la institución del hogar? ¿La institución del encuentro, de los cuerpos, del Estado, las charlas en los bares, el transporte público y las calles?

Buscando la presencia (más acá y más allá de la virtualidad)

Era una apuesta importante para nosotras generar presencia. Nos preguntábamos en qué condiciones estábamos docentes y estudiantes para hacerlo. En la experiencia de cursada virtual de nuestra facultad convivían diferentes modalidades e intencionalidades: cátedras que no querían o no podían tener ningún contacto sincrónico con sus estudiantes, docentes que debían grabar videos, foros, tareas.

En ese intento por armar lazos aprendimos a usar, a decodificar algunas herramientas de las plataformas sincrónicas. Esto también nos permitía sostener el trabajo en subgrupos como un elemento fundamental del dispositivo.

“Usted será redirigido a un pequeño grupo. Aceptar o rechazar, cuenta regresiva”. ... tres, dos, uno... Y los cuadraditos con caras, o los nombres sin caras desaparecían de un espacio visible y compartido para aparecer en un “pequeño grupo” simultáneo, aunque paralelo.

¿Parecido a las rondas en clase donde lxs estudiantes comienzan a conocerse y a dialogar? Entre la ansiedad y el “bodrio” ¿cómo hacer posible un proceso (educativo)? ¿De qué modo entramar esa tarea con un quehacer (saludable)? Un hacer que no desmienta las condiciones en las que estábamos enseñando y aprendiendo. La búsqueda de un proceso reflexivo.

Buscando la belleza que late

Antes del primer encuentro sincrónico, algunas de nosotras invitamos a buscar “algo” en la cotidianeidad donde poder encontrar belleza. Por ejemplo, una alumna compartió en el campus:

“Buenas tardes, pensando un poquito en algo que quizás embellezca mi vida, consideré la música. Vino a mí el recuerdo de una hermosa canción que una vez me compartieron. Un amigo que atravesaba un momento complicado en aquel entonces, hoy moviliza en mí considerar toda esta situación como un momento, no sé si complicado, pero sí al menos algo diferente, algo movidizo que me genera cierta inestabilidad. Quizás la conozcan: 'Cable a tierra' de Fito Páez”.

Explorar otra forma de mirar y mirarnos

Con otro grupo de estudiantes, invitamos a presentarse construyendo una frase con los títulos de libros que tenían disponibles, una imagen en donde podían jugar con las diferentes palabras. En una de las imágenes que subieron al campus podía leerse-verse: *"Otras voces, otros ámbitos. Tengo miedo torero. Cuando lo peor haya pasado. La noche es nuestra..."*

Las diversas expresividades en los encuentros posteriores, fueron coloreando esa dimensión estética que Virginia Schejter (2016) conceptualizaba como un modo de favorecer el embellecimiento de los intercambios y de los espacios compartidos. ¿Una paleta de sensibilidades que conjugaba lo siniestro con lo maravilloso?

Como dijo Pichon-Rivière: "En el escondrijo de lo siniestro se oculta, viva, la belleza."

Una escena, un escenario colectivo

En lo sucesivo, propusimos construir un Diario grupal como instrumento de escritura de las reflexiones compartidas sobre la propia implicación interferida por la institución. Por ejemplo, en la comisión cuya temática era: "Juventudes, derechos e instituciones", la consigna inicial versaba en torno a "hacer memoria" intercambiando imágenes, objetos, canciones y recuerdos de su adolescencia. Abriendo preguntas sobre las instituciones que habían sido significativas en aquella etapa y por qué, sobre los intereses y necesidades tenían en aquel momento de la vida.

Se trataba de interpelar el anonimato que producían las condiciones de cursada en el contexto del aislamiento. A su vez, mantener cierta tensión entre acompañamiento y autonomía. Desde ese historizar/se fueron disparando otras reflexiones sobre el presente y, paulatinamente, emergiendo una identidad grupal. Por ejemplo, "el grupo de las teen angels" (que consumían series televisivas de adolescentes en los años 2000) u otro, que se armó por "descarte" (tal como ellos lo expresaron), se autodenominó "objeto a".

En la lectura de los diarios nos fuimos encontrando con diversos posicionamientos. Era notable la insistencia de una frase acerca de la actualidad: "tenemos que adaptarnos". A través de diferentes actividades intentamos ir problematizando esa idea: ¿Qué es adaptarse? ¿Qué significa adaptarnos? ¿Hay otras formas de habitar el presente? El proceso reflexivo fue abriendo nuevos temas, tales como: la participación estudiantil en la facultad, la formación académica y la relación con la comunidad.

Esa producción, que en parte quedaba documentada en sus diarios, se nos fue presentando como un "terreno" posible. Si no había salida al campo, si escaseaban las oportunidades de realizar entrevistas y observaciones con otras instituciones, las prácticas de formación demarcaban un territorio simbólico, el escenario de la propia vida institucional, que resultaba propicio para la exploración de imaginarios, cercos, habitus, capitales, disputas de poder, violencias y ternuras, la reproducción y la creación.

III. El grupo como refugio y posibilidad

“El desbordamiento diarístico-intimista no es un fenómeno secundario. Expresa la dinámica de toda descripción centrada en lo que sucede dentro del acto de investigación, entendido éste como práctica social eminentemente cuestionadora, problemática. Desbordamiento, riesgo de contaminación ¿Con que? ¿Con las relaciones sociales concretas que organizan (y son organizadas por) el acto de investigación?”

Lourau, 1988

Hay una escena transversal, que es nuestra propia escena en torno a una grupalidad y una intimidad compartida como docentes. La organización de la tarea docente en nuestra cátedra ha incluido históricamente un espacio de covisión, un espacio para armar. En el mismo se discuten y se elaboran los interrogantes que nos guían en nuestra práctica docente y en la construcción de dispositivos de enseñanza y aprendizaje (Flores, M. y Zappino, A., 2018).

Nuestro grupo de WhatsApp, denominado “chat de la supervivencia luminosa”, devino en otro diario de campo, donde quedaba documentado ese “nos” con el que hacíamos cuerpo y afecto. Nuestro propio espacio habitable. De allí fuimos recuperando algunos de nuestros diálogos: “No entiendo cómo usar el campus ¿Para qué se usa?”; “¿Hay que dejar consignas y después leer lo que escriben como una escriba?”; “No le veo mucho sentido si no tiene que ver con encontrarse en alguna plataforma para decir algo de lo que estamos haciendo y por qué”; “Devenir foristas, no queremos”.

Durante el período de aislamiento, nuestro pequeño grupo de covisión fue resignificando los modos y las intensidades de ese acompañamiento que nos brindamos mutuamente, tornándose un espacio donde fue posible habitar la complejidad. Allí circulaban enlaces a canciones, preguntas a cualquier hora sobre cómo estábamos, relatos y reflexiones, al modo de postales de viaje. Un caldero donde ir volcando los sentidos y lo sentido. Fuimos cocinando allí la apuesta posible de seguir “pensando cómo pensamos”, desde registros vitales como el humor y la música.

También nos convoca reflexionar sobre qué recorridos tienen lxs estudiantes que acompañamos hoy y qué efectos nos dejó la pandemia. Hay estudiantes que están cursando su primer año presencial en la facultad. La mayoría de sus experiencias han sido virtuales. ¿Cómo impacta esto en los modos de habitar el aula, en los modos de construir presencia, de vincularnos? ¿Cómo se resignifica el encuentro con lxs otrxs? ¿Cómo se resignifica el cuerpo?

Escena de clase presencial:

Se cuenta sobre el trabajo de campo, de qué se va a tratar. Una estudiante pregunta “¿pero vamos a tener que estar enfrente de otras personas y hacerles preguntas? ¿De verdad? Docente

al grupo aula: ¿qué experiencias tuvieron de hacer entrevistas, de conocer instituciones? –
Grupo: Ninguna.

Por otro lado, también hablamos entre nosotras del agotamiento psíquico de lxs trabajadores de la educación, lo encontramos también en muchas otras instituciones. Pero sobre todo, hablamos de lo valioso de poder acompañarnos, del hacer desde la solidaridad. Sentidos colectivos que rompen los aislamientos que cada época impone. ¿Cómo pensamos la presencia? ¿Qué impacto tiene en la construcción de lazos en los dispositivos grupales? ¿No son siempre estas, las preguntas que nos convocan desde lo institucional?

Referencias bibliográficas

- Flores, M.E., Zappino, A. (2018) El análisis de la implicación como modalidad de abordaje de los debates actuales, En V. Schejter et al. (Comp.) *La Clínica Institucional: Construcción compartida de conocimientos*. (pp 69 - 76). Eudeba.
- Lourau, R. (1989). *El diario de investigación. Materiales para una teoría de la investigación*. Editorial Universidad de Guadalajara.
- Lourau, R. (1991). *El análisis institucional*. Amorrortu.
- Schejter, V. (2017) La intervención psicológica desde la perspectiva institucional. Dimensiones de análisis, objetivos y recursos de intervención. En V. Schejter et. al. *Una mirada Institucional de lo psicológico: La alteridad en nosotros*. Eudeba.
- Zito Lema, V. (1976). *Conversaciones con Enrique Pichon Rivière sobre el arte y la locura*. Ediciones Cinco.

Prácticas colectivas promotoras de cuidados

El acompañamiento psicosocial a personas migrantes desde el SJM - ARU, la importancia de la hospitalidad

Anex Castillo, Marco Adrián Víctor

Servicio Jesuita a Migrantes - Argentina-Uruguay (SJM-ARU)

Mail de contacto: marko153@gmail.com

Resumen

Este texto busca dar cuenta del trabajo realizado en el Servicio Jesuita a Migrantes con personas migrantes y refugiadas en Argentina. La psicología institucional puede dar cuenta de las prácticas instituidas e instituyentes, la implicación de sus actores, así como la subjetividad de las instituciones al abordar problemáticas tan complejas como las migraciones. Campo complejo que implica un abordaje interdisciplinario e interinstitucional, lo cual incide en logros pero también en dificultades, así como en prácticas nuevas y diversas. Finalmente concluimos abriendo preguntas e interrogantes que el campo de trabajo nos genera.

Palabras claves: migración, refugio, SJM, institucional



El acompañamiento psicosocial a personas migrantes desde el SJM - ARU, la importancia de la hospitalidad

Anex Castillo, Marco Adrián Víctor

Servicio Jesuita a Migrantes - Argentina-Uruguay (SJM-ARU)

Introducción

Al 2020 había en el mundo aproximadamente 281 millones de personas migrantes internacionales, equivalente al 3.6% de la población mundial (OIM, 2019). A enero del 2023 se estima que más de 7 millones de Venezolanos/as/es han migrado (ACNUR, 2023) buscando protección y una vida mejor, la mayoría se encuentran en países de Latinoamérica y el Caribe. La cifra de migrantes venezolanos en Argentina para el 2022 ascendería a un aproximado a más de 173.000 (Página12, 2022). Después de dos años de cuarentena en el 2022 Argentina tuvo una inflación cercana al 95% (Manoukian, s/f, como se citó por Rial, 2023). A julio del 2023 ya sabemos que les cobran entre 80 mil y 120 mil una habitación a familias migrantes, siendo que el salario mínimo, vital y móvil es a Julio del 2023 de \$105.500 (Ministerio de trabajo, 2023, resolución 10/2023).

Muchas de las personas más vulnerables son los migrantes que han llegado al país con ninguna o escasas redes sociales que los contengan, ni acceso a las políticas sociales por no tener aún

la documentación regular del país, particularmente las madres solteras que han llegado con sus hijos/as. Personas sin ahorros significativos porque han gastado todo en llegar al país; sin redes familiares amplias en las cuales apoyarse y, finalmente, sin acceso a las políticas que el Estado Nacional ha diseñado para ayudar a los ciudadanos nacionales (Ingreso Familiar de Emergencia, Asignación Universal por Hijo) a causa de encontrarse en una situación de migración no regular. Seguido a esto, el aumento del desempleo y la escasez de ofertas laborales, afecta de tal manera a la población en general que una inserción efectiva en el mercado laboral de las personas migrantes resulta muy dificultosa. En muchos/as el idioma es una barrera: haitianos/as, senegaleses, árabes, rusos y ucranianos, entre otros.

La ley migratoria es pionera en Argentina y tiene una de las mejores legislaciones con un enfoque de derechos humanos que garantiza la reagrupación familiar, el acceso igualitario a la educación y a la salud, estableciendo la igualdad entre ciudadanos/as y extranjeros/as (DNP, 2022). Sin embargo, la burocratización, la falta de recursos económicos, la dificultad de inserción y las condiciones sociales, políticas y económicas son grandes dificultades al momento de aplicar una política realmente inclusiva. Un claro ejemplo de esto es el no reconocimiento de la precaria en personas refugiadas: papel que en término legales les permite funcionar como cualquier ciudadano argentino/a, pero que en la práctica no es reconocido, pues no es más que un papel y no *"el plástico"*, como refieren los/as propios/as migrantes al no tener el DNI.

La población que solicita acompañamiento en el SJM se constituye mayoritariamente por familias de origen venezolano insertas en altos índices de vulnerabilidad. Seguido por población colombiana quienes suelen venir para estudios de grado y posgrado, pero también por los desplazamientos que ha generado el conflicto armado del país. Población dominicana y haitiana, caracterizada por la escasez de recursos y con falta de información para el acceso a políticas públicas y, recientemente, población rusa y ucraniana que vienen escapando de la guerra y la rusofobia que se ha generado en Europa. Madres escapando con sus hijos para que no sean reclutados. Cada una de estas personas y familias, llegan con diferentes necesidades la cual están atravesadas por su capital cultural y económico (Bourdieu y Wacquant, 1996), el cual muchas veces no es reconocido o carece de valor al migrar. Algunas familias/personas buscan orientación legal migratoria para saber cómo sacar su DNI o porque desean traer a algún familiar, otras, ayuda psicosocial (alimentos, ropa, urgencias habitacionales, VBG, A.S.I.), algunas porque sufren discriminación, otras simplemente porque el desarraigo y la soledad les pesan.

En este escenario de múltiples desafíos, el acompañamiento que ofrecemos en el SJM es parte del trabajo humanitario enmarcado en el acceso a los derechos, proveyendo información, otorgando herramientas, pero buscando no caer en el asistencialismo. De aquí que la articulación con el sistema

público y con otras organizaciones que trabajan con la temática se vuelve fundamental para nosotros, pero no está exenta de tensiones. Entre los objetivos principales se encuentran: por un lado, dar respuesta a emergencias sociales que amenazan seriamente tanto la integridad de las personas; fomentar la garantía de derechos básicos de subsistencia, a través de la conexión de las personas a los recursos disponibles y; promover la integridad y autonomía de las personas migrantes para favorecer la inclusión.

En el SJM buscamos la interdisciplina y por ello contamos con distintas áreas, una articulación: psicosocial, legal, comunicacional, hospitalaria, de medios de vida, pastoral, de educación. Además contamos con el albergue "Pedro Arrupe" en donde alojamos hasta 4 familias migrantes. El eje transversal a toda la institución está basado en la "hospitalidad", el cual *"busca promover una cultura de la hospitalidad y la inclusión, promoviendo espacios de encuentro, acogida y amistad, entendido en su vinculación e interdependencia con otros derechos humanos"* (SJM, s/f). Contamos con oficinas en San Miguel, Córdoba, CABA y Montevideo-Uruguay. Entre las actividades que hemos realizado: jornadas de salud y orientación migratoria, ayuda en bolsas de alimentos, kits de ropa de invierno, ayuda habitacional para alquileres, el albergue Pedro Arrupe, círculo de mujeres migrantes, acompañamiento psicosocial individual gratuito para infancias, adolescencia y adultos/as, el proyecto textil de "Soy refugio" junto al de "serigrafía" y jornadas de intercambio grupal con infancias migrantes. Realizamos el podcast Rayus & Elas y desde el área de incidencia se han realizado dos informes (SJM, 2021a; SJM, 2022) y un boletín con recomendaciones para los organismos estatales (SJM, 2021b).

Imaginario y campos de disputa

A finales del siglo XIX y comienzos del XX Argentina tuvo una gran migración europea, el 59% era italiana, seguida de española y francesa (DNM, s/f). Este acontecimiento histórico ha sido recordado a través de generaciones hasta el día de hoy, como dice Adamovsky (2021): *"Nuestro país es uno de los pocos de la región que construyó un imaginario blanco y europeo. El mito sigue vigente pese a las voces de lo no-blanco, lo indígena, lo afro, lo mestizo y lo moreno que se las arreglan para plantear disidencias, abrir debates y construir narrativas de unidad que giren en torno a la mezcla."* (Adamovsky, 2021). Imaginario que se juega en las personas que migran a este país, particularmente AMBA y que impacta en diferentes formas entre migrantes morenos, negros o con rasgos indígenas respecto al migrante blanco o con rasgos europeos. Mientras que algunas personas migrantes manifiestan que Capital Federal es muy europeo por su bella arquitectura, otros/as sienten el peso de la mirada por tener un color de piel marrón o negra.

En un campo (Bourdieu y Wacquant, 1996) tan complejo como las migraciones, trabajamos

no sólo con personas migrantes y refugiadas, sino que con distintos saberes y miradas dentro de la misma institución. La complejidad de los casos, así como lo extenso del territorio nos vuelve necesario articular con otras instituciones: ONG's, asociaciones, colectivos, referentes barriales y/o de colectividades migrantes, organizaciones estatales (CO.NA.RE, RE.NA.PER, DNM, centro de integración, entre otras) e internacionales como la OIM (Organización Internacional para las Migraciones), ACNUR (Alto comisionado de las naciones unidas para los refugiados) entre otras. Tal como Bourdieu (Bourdieu y Wacquant, 1996) indica, inherente a todo campo están sus propias reglas y se encuentran las luchas y disputas, lo cual queda en evidencia en el trabajo con personas migrantes, pues cada institución plantea su verdad: ¿cuál es la verdad detrás de la migración siria? ¿Cuál es la verdad de la guerra ruso-ucrania? ¿Cuál es la verdad del conflicto interno colombiano? ¿Cuál es la verdad de la migración venezolana? ¿Por qué las organizaciones internacionales destinan recursos a ciertas poblaciones y a otras no? Posiciones objetivas en las cuales nos encontramos, como dice Bourdieu (1990): *"...entre la historia objetivada en las cosas, en forma de instituciones, y la historia encarnada en los cuerpos, en forma de esas disposiciones duraderas que yo llamo habitus"* (Bourdieu, 1990, p. 70). Diversidades de instituciones y cuerpos, de voces, opiniones y posturas político-económicas que las organizaciones y las personas migrantes traen. Diversidades de *habitus* (Bourdieu, 1990) e imaginarios sociales (Castoriadis, 1988) que emergen y que se/nos interpelan: el uso del hijab en Argentina de la mujer musulmana; el acceso a la electricidad y transporte que en países en guerra no cuentan; el beso en la mejilla como saludo o despedida; el simple hecho de contar con un DNI, los modos de crianza y sus roles de género, la presencia/ausencia de un juguete para una infancia, o el no poder contar con el consulado y/o embajada debido a que es el mismo Estado quién les persigue.

La pandemia y su cuarentena impactó directamente sobre las migraciones, con una política de cierre de fronteras, en el cual muchas personas migrantes ingresaron de manera irregular. Sin embargo, para la legislación Argentina: ingresar irregularmente no es ilegal. Situación que, en muchos casos, hasta el día de hoy no ha sido regularizada, con grandes demoras en la resolución de las solicitudes de asilo. Hoy en día, hay infancias venezolanas que no pueden regularizar su situación migratoria, pues no les reconocen su partida de nacimiento y que, según la política del país venezolano, es el único documento con que cuentan hasta los 9 años. El país exige un documento con foto. Pero también un consulado y embajada que no ofrece ayuda a sus propios ciudadanos, cobrándoles casi 300 dólares por un pasaporte.

Prácticas instituyentes

Frente a la complejidad y vulnerabilidad de las situaciones en las que nos enfrentamos, pensamos como prácticas instituyentes aquellos nuevos actos creativos, por fuera de los instituidos (Castoriadis, 1988) dentro del campo de las migraciones: La marca y el proyecto textil de "Soy refugio" (Soy refugio, 2023) junto al de "serigrafía": práctica instituyente que ha permitido una novedad al facilitar la organización de mujeres migrantes sin ingresos económicos y con dificultad para encontrar trabajo, se ha logrado articular con el sector privado. Muchas de ellas madres solteras o mujeres de la tercera edad para quienes la sociedad ya nos las considera útil para trabajar, pero que tampoco cuentan con recursos económicos para una jubilación. Se ha realizado capacitación en costura, en economía social y solidaria, así como talleres psicosociales. La venta y producción se ha podido articular con el sector privado, pudiendo autosostenerse.

El podcast Rayus & Elas (Servicio Jesuita a Migrantes, 2023b), que da cuenta de la experiencia migratoria de las infancias desde sus propias voces. Promovida desde el área psicosocial, busca la visibilización y socialización de sus dificultades, pero también los logros de las personas migrantes, no etiquetar ni asociar migración con pobreza, patología o asistencialismo. Quienes más honestamente hablan de sus experiencias son las infancias, pocas veces escuchadas por el adultocentrismo. Algunas de ellas se encuentran pasando por procesos de duelos, debido a las múltiples pérdidas que han tenido y que se manifiestan en problemas conductuales.

El albergue Pedro Arrupe: el director del SJM Julio Villavicencio bajo el mandato del papa Francisco pensó en darle un uso comunitario a un lugar que pertenece a la comunidad religiosa Jesuita: abrir e invitar a esos lugares vacíos. Se encuentra en capital federal. La idea es poder ofrecer un lugar de acogida y alojamiento a familias migrantes (mamá y papá, mamás y/o papás), por tiempo limitado. En Argentina, la mayoría de los albergues están pensados o sólo para mujeres, o sólo para mujeres con hijos/as o sólo para varones. Es decir, una familia compuesta por padre, madre e hijos/as tendría que ser separada. Bajo esta misma línea realizamos el documental "*Como los caracoles*" (Servicio Jesuita a Migrantes ARU, 2023) para visibilizar la dificultad habitacional, y los obstáculos que pasan las familias migrantes, así como sus logros, luchas y deseos.

Conclusiones

Describimos el trabajo que realizamos en el SJM con población migrante y refugiada en situación de vulnerabilidad, la mayoría mujeres, población LGBTIQ+ e infancias/adolescencias, así como sus logros y desafíos. Buscamos dar cuenta de las distintas luchas y disputas que se encuentran en el campo de trabajo, a través de las instituciones y actores. Mencionamos que cada persona trae su propia capital cultural con sus *habitus* e imaginarios sociales y que algunos de estos se ven

interpelados al momento de migrar, pero, al mismo tiempo, nos interpela como organización e interpela a los nacionales. Además abrimos algunas preguntas respecto al rol de los distintos agentes (nacionales e internacionales) en el campo de las migraciones y/o trabajo humanitario, cada una con distintos capitales e intereses que inciden en la toma de decisiones en la bajada de recursos para cierta población y otra no.

Mientras que entre las prácticas instituidas dentro del campo de las migraciones se encuentra: ayuda legal migratoria, psicosocial y de medios de vida. Pensamos como prácticas instituyentes del SJM la marca y el proyecto textil y serigráfico de "Soy refugio", el Podcast Rayos & Elas y el Albergue "Pedro Arrupe".

Consideramos necesario aclarar que a pesar de las dificultades, muchas/os de estas personas migrantes también han encontrado en Argentina un lugar para vivir, donde pueden desplegarse en su potencia deseante y encontrar una mejor calidad de vida. Personas que en su lugar de origen fueron discriminadas (como la población LGBTIQ+, personas con algunas discapacidad, refugiados/as, etc) migran en busca de una nueva oportunidad. Algunas de las dificultades mencionadas no pertenecen solamente a la población migrante, sino que también las viven nacionales: como el acceso al trabajo, la vivienda, la racialización, etc.

Referencias bibliográficas

- ACNUR. (2023). *Llamamiento de emergencia. Situación de Venezuela*. Extraído de: <https://www.acnur.org/emergencias/situacion-de-venezuela>
- Adamovsky, E. (2021). *Migración, racismo y poder. La agonía de la argentina blanca*. Extraído de: <https://www.revistaanfibia.com/migracion-racismo-poder-la-agonia-de-la-argentina-blanca/>
- Bourdieu, Pierre (1990). Clase inaugural a la Cátedra de Sociología del Colegio de Francia. En *Sociología y Cultura* (pp. 55-78). Méjico: Grijalbo.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1996): La lógica de los campos. En *Respuestas por una antropología reflexiva* (pp. 63 a 127) México; Grijalbo
- 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.
- DNM. (s/f). *Los inmigrantes*. Extraído de: <http://www.migraciones.gov.ar/pdf/museo/losinmigrantes.pdf>
- DNP. (2022). *Caracterización de la migración internacional en Argentina a partir de los registros administrativos del RENAPER*. Extraído de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/12/caracterizacion_de_la_migracion_internacional_en_argentina_a_partir_de_los_registros_administrativos_del_renaper_dnp_con_autoridades_v2.pdf
- Ministerio de trabajo. (2023). Resolución 10/2023. Artículo 1, inciso a). 14 de Julio 2023. Extraído de: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/290389/20230717>
- OIM. (2019). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2020*. Extraído de: https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_es.pdf
- Página12. (2022). *Migración venezolana: pese al alto nivel de formación muchos tienen trabajos informales*. Extraído de:

<https://www.pagina12.com.ar/480032-migracion-venezolana-pese-al-alto-nivel-de-formacion-muchos>

Rial, S. (2023). *La inflación de diciembre de 2022 fue del 5.1%, según el INDEC*. Extraído de:

<https://www.ambito.com/economia/inflacion/la-diciembre-2022-fue-del-51-segun-el-indec-n5627319>

SJM (s/f). *Hospitalidad*. Extraído de: <https://sime.org/hospitalidad/>

SJM. (2021a). *Informe situacional otoño 2021. Poblaciones migrantes, refugiadas y solicitantes de asilo en Argentina: impactos de la pandemia de covid-19 y respuesta del servicio jesuita a migrantes*. Extraído de:

https://drive.google.com/file/d/1yuLYxvPn5HXdlLmtpYw_1bZRy90MNpoY/view

SJM. (2021b). *Boletín de primavera - noviembre de 2021. La población haitiana en buenos aires: acompañamiento desde el SJM, y la aparición de casos de remigración hacia estados unidos*. Extraído de:

<https://drive.google.com/file/d/1MyLEVlwZzpje6WO2e4CKyHUZuTMIhTQe/view>

SJM. (2022). *Informe moviidades, derechos y fronteras en contexto de pandemia. Situaciones de vulnerabilidad y barreras de inclusión de personas migrantes y refugiadas en Argentina*. Extraído de:

https://drive.google.com/file/d/1BXGASUUYSCL_yGLQB73wT2CClthzVfrj/view

Servicio Jesuita a Migrantes - ARU. (2023). *Como los caracoles*. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=tPnmniLvO0&t=97s>

Servicio Jesuita a Migrantes - ARU. (2023b). *Rayos & Elas*. Youtube.

https://www.youtube.com/watch?v=WHraXQZw3R4&list=PLTn4cIcXdE8sYt1crP3ORRwhsxo_9pwsY Soy Refugio.

(2023). *Soy refugio*. Instagram. https://www.instagram.com/soyrefugio/?utm_medium=copy_link

La construcción de lo colectivo como una práctica de cuidado para el equipo

Ayza, Carmen; Estarellas, Marcela y Rago, Romina

Mail de contacto: carmenayza64@gmail.com**Resumen**

Este relato surge a partir de nuestra experiencia como consultantes del Programa de Extensión de Psicología Institucional I (UBA) con el fin de reflexionar sobre nuestras prácticas como integrantes de un Equipo de Orientación Escolar de CABA. Nuestra consulta se inicia en junio de 2020 con malestares que quedaron evidenciados en contexto de COVID 19. En el transcurrir de los diferentes encuentros, surgieron cuestiones internas al equipo en relación con la tarea colectiva que se ponían en tensión con el modelo hegemónico individual de intervención. La propuesta de las y los profesionales de la consultoría fue que problematizáramos en conjunto todas las situaciones laborales que vivíamos en la cotidianeidad. Se nos señalaba que tendíamos a la fragmentación y a la individualidad, sin la apertura necesaria para repensar los propios saberes y construir nuevos. De esta manera, interpelaríamos las prácticas llevadas a cabo en las escuelas interrogando las propias. Con el presente escrito, queremos compartir nuestras reflexiones acerca de la importancia de pensar el hacer con otros y la posibilidad de poner en acción la mirada institucional versus la mirada individual para *saber qué hace el EOE* frente a las pujas, tensiones, sufrimientos y malestar de la comunidad educativa cuando cada uno resuelve "por su cuenta" como única solución.

Palabras claves: acompañamiento, colectivo, saber, problematización**La construcción de lo colectivo como una práctica de cuidado para el equipo**

Ayza, Carmen; Estarellas, Marcela y Rago, Romina

Pensar en el EOE

Para iniciar este relato de experiencia queremos historizar el momento fundante, lo que dio inicio a un encadenamiento de preguntas y reflexiones colectivas.

¿Para qué queríamos realizar la consulta desde el Equipo de Orientación Escolar? La función del EOE generalmente queda relacionada de forma imaginaria a resolver problemas de aprendizaje de niños o niñas y dificultades en relación con sus conductas disruptivas en las instituciones educativas. En medio de un contexto de pandemia mundial, quedaron mayormente visibilizadas otras cuestiones más complejas, relativas a los adultos, a la comunicación dentro y entre los equipos, a las alteraciones en el lazo social y demandas urgentes de las instituciones involucradas.

Nosotras decidimos empezar a pensar en nuestro equipo para transformar los modos de hacer. Nuestro equipo está conformado por profesionales de diferentes formaciones académicas: psicólogas, psicopedagogas y trabajadoras sociales. Era prioritario revisar el trabajo colectivo y sostener un abordaje institucional, que por más que era enunciada como mirar *la situación completa*, es decir, incluyendo varios factores y actores en “los problemas”, en la práctica quedaba enfocado en la niña, niño y su familia. Decidimos analizar nuestras propias prácticas y ver a qué respondía.

Queríamos convocar una escucha extranjera, para crear un espacio de reflexión y de intercambio. En principio no todas las integrantes del EOE estuvieron interesadas, y libremente cada una eligió cómo seguir. Fuimos dos que generamos la consulta a la *Consultoría de la Cátedra de Psicología Institucional, Programa de Extensión de la UBA*, dado que una trabajaba también en dicho espacio y tenía conocimiento de los aportes que nos podría brindar esta intervención frente a los desbordes, múltiples demandas externas y tensiones dentro del equipo. Luego fueron sumándose otras integrantes, y otras yéndose por diversas razones: cambios de miembros y modificaciones inherentes al sistema, por suplencias, jubilaciones, etc. El espacio se mantuvo desde 2020 a 2023, con modalidad virtual.

Teniendo en cuenta que el cuidado es una actividad indispensable pero invisible, como dice Karina Brovelli (2019) y abarca una multitud de tareas diferentes, quisimos poner el foco en lo que vivíamos cotidianamente en el trabajo. Este acompañamiento externo tenía este propósito entre otros, porque quedaba en evidencia la cuestión emocional del grupo en tiempos y espacios dispersados por el ASPO por Covid-19. El cuidado, dice la autora, resulta de muchos actos pequeños y sutiles que implican sentimientos, acciones, conocimiento y tiempo.

De esta manera, inauguramos estos encuentros en un espacio virtual, en un tiempo a la semana de dos horas aproximadamente y con una frecuencia quincenal, al comienzo, para problematizar aquello que nos conmovía, con dos profesionales de la consultoría que nos escuchaban, preguntaban, señalaban y enriquecían nuestras miradas al interpelarnos.

El acompañamiento, al decir de Ardoino (2000), solo puede comprenderse en el tiempo y la historia vividos. Además, supone una relación intersubjetiva, relaciones interactivas, implicadas. Esto nos sucedía con lo que testimoniamos en cada anécdota y éramos acompañadas también en nuestro pensar al intentar llevarlo a la problematización de lo que relatamos. Estábamos verificando que la fuerza de dispersión del sistema era a “resolver inmediatamente e individualmente” y había que detenerse a pensar. La construcción de lo colectivo era una práctica de cuidado para el equipo y eso queríamos trasladar a nuestra tarea. Nos servía de amparo.

¿Qué hace un EOE? ¿Para qué lo hace? ¿Cómo?

Esta experiencia fue una bisagra, que anunciaba la posibilidad de cambio en las prácticas instituidas individuales, ya que buscábamos propiciar diferentes abordajes construyendo dispositivos sensibles al malestar escolar. Las primeras medidas sanitarias que se iban implementando en las instituciones educativas amplificaron y evidenciaron estos aspectos y otros del propio equipo.

Nos costaba introducir dispositivos colectivos en las escuelas donde directivos y docentes pudieran escucharse y pensarse a partir de emergentes diarios, por los que éramos convocadas. Con la virtualidad esto se dificultó más.

Analizar las prácticas profesionales desde la multiplicidad de pertenencias y con otras coordinadas diferentes a las organizacionales, fue el telón de fondo en el que se introdujo la complejidad y lo colectivo como fuerza.

Algunos ejemplos

Teniendo en cuenta la reserva de confidencialidad de datos y una lógica del *entre*, entre afuera y adentro de diferentes equipos, tomamos registro de algunos señalamientos e intervenciones que nos hacían reflexionar, por ejemplo, cuestiones de género que interpelaban a la escuela como estereotipos, autopercepción y transgénero en la niñez.

Cuando en junio de 2020 comenzamos con los encuentros sucedían desbordes, malestares y desórdenes institucionales en nombres de niñas y niños, estudiantes de jardines y escuelas Primarias, que era nuestro territorio de acción. Y transversalmente aparecían otros temas y atravesamientos que eran interpretados desde diferentes ópticas.

Las primeras intervenciones que recibimos en los encuentros estaban orientadas a *"buscar diferentes respuestas ante las mismas demandas"*, *"construir un espacio de reflexión como parte de la tarea"*, *"ordenar las excesivas demandas"*, *"pensar los casos, pero capitalizándolos colectivamente"*.

Durante el desarrollo de estos encuentros también surgieron temas alrededor del poder, de la horizontalidad y de una lógica imperante de fragmentación de las prácticas, la función del coordinador/a, por su presencia o su ausencia, y sus diferentes estilos y modalidades. Esto también hacía resonancia a otros roles similares en relación con las prácticas diarias docentes en las instituciones escolares.

Cada conflicto definió posibilidades y diferentes miradas de abordajes. La complejidad estaba dada en una posición diferente a la de distribución de tareas y del lugar del saber. Como decía Marta Koltan, *"es necesario combatir el saber"* y *"el estar cada uno en lo suyo"*, *"rebelarse al individualismo y la división"* ya que la fragmentación colabora a la desresponsabilización porque responde a una lógica del sistema.

Hay un aspecto imaginario en la demanda desde las escuelas que *dotaría de saber* qué hacer y con qué a cada miembro del EOE, "el experto tiene que salir a la cancha". Oficialmente desde la normativa del sistema de educación del GCBA somos convocados para realizar tareas de prevención, detección, orientación y asesoramiento, relacionadas con la problemática escolar, implementando intervenciones directas e indirectas, a nivel institucional a través de acciones grupales e individuales. A su cargo tiene el enlace con la Dirección de Educación Especial, solicitando los recursos necesarios para la inclusión de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, y elaborar la estrategia institucional para favorecer y sostener el proceso de integración. También realiza el seguimiento de casos de alumnos que demandan la intervención de otros organismos (Consejo de los Niños, Niñas y Adolescentes, Ministerio de Desarrollo Social, Ministerio de Salud, Juzgados, etc). Y nos piden colaborar en la elaboración de encuentros de reflexión, análisis de situaciones y/o análisis de casos respecto a situaciones problemáticas en la unidad escolar, que impiden que los objetivos institucionales y escolares se cumplan, implementando estrategias para su superación.

Todo esto se puso en juego dimensionado por el contexto de pandemia. De este modo, como señalan Rivero y Zappino (2018), fue necesario poner una pausa y armar una diferencia entre la demanda y la encomienda. Pero necesitábamos primero ser escuchadas con otra lógica y pensar juntas, por eso la importancia de realizar y sostener la consulta institucional.

La conformación de equipos de trabajo genera varios interrogantes relacionados a la particularidad de cada uno de sus miembros: ¿Dejo de ser "yo" cuando formo parte de un equipo? ¿Pierdo "mis ideas", las resigno? ¿Qué me devuelve el equipo que no me gusta, me moviliza o me causa temor? ¿Pierdo seguridad en mí misma? ¿Será una falsa seguridad? ¿O paso del "yo" al "nosotros" incluyendo mi identidad?

El equipo se forma con la convicción de que dichas metas propuestas pueden ser conseguidas poniendo en juego los conocimientos, capacidades, habilidades, información y, en general, las distintas competencias de las personas que lo integran.

Del apoyo mutuo entre los miembros del equipo, del fortalecimiento de su interacción, de las diferencias que surgen con la presencia del otro, toma relevancia la construcción de lo colectivo, como una práctica necesaria para el cuidado de dicho equipo.

Los equipos son entidades dinámicas, complejas, en las cuales el conflicto les es inherente. Los conflictos son una manifestación de interés y motivación y surgen cuando se valora la heterogeneidad y se potencia la diferencia. La idea de que si no se discute ni se presentan conflictos dentro del equipo todo se resuelve más rápido y es positivo para la institución estaría desestimada ya que en el transcurso del trabajo se convertiría en un obstáculo para el logro de la meta compartida.

El conflicto no es un hecho negativo en sí mismo, puede generar pautas de evolución y desarrollo. Es por ello que la idea no es evitar los debates, sino darles un uso constructivo.

¿Qué nos dejó nuestra experiencia?

En el grupo de reflexión de la consultoría se presentó un momento en el que no se pudieron poner en palabras conflictos internos del EOE, lo cual generó un obstáculo que no permitió el crecimiento, había que hacer ajustes para su continuidad y la fuerza de dispersión y fragmentación que siempre estuvo presente, llevó a la deserción de participantes.

Hubiera sido interesante capitalizar las diferencias dentro del contexto del grupo lo cual hubiese llevado a un plano superador y una resolución más creativa de los objetivos para los cuales se conformó. La idea primordial era trabajar “juntos”, aprender y pensar a hacer con el otro y reconocer la existencia del disenso. De esta manera hubiera sido posible una nueva conformación grupal. Al decir de Paulo Freire: *“Aceptar y respetar la diferencia es una de esas virtudes sin las cuales la escucha no se puede dar”*.

Existió un intercambio interdisciplinario, una interpelación de las propias creencias, interrogantes que condujeron a problematizar algunas de las prácticas y pensar desde otra perspectiva. Al estar presentes múltiples subjetividades, cada una con sus propias características, los aportes fueron diversos. Por lo tanto, esta red fue sustancialmente distinta a la simple sumatoria del aporte de cada miembro.

Cada integrante del grupo tuvo su propio punto de vista, su propia experiencia con los que enriqueció el análisis de la comunicación, los modos de relación y los vínculos personales que se dieron.

Lo que se pudo poner en evidencia en este espacio de reflexión, es la multiplicidad de sentidos sobre una misma práctica: qué entiende cada una/o sobre la coordinación de equipo, qué atravesamientos tiene cada una/o sobre cuestiones de género, discapacidad, niñez e innumerables instituidos presentes en el ámbito educativo y en la sociedad.

Desde esta posición pasamos de un pensamiento individual a un pensar con otros, de un momento de pregunta e incertidumbre a un momento de deconstrucción del pensamiento único. Obtuvimos herramientas para acompañar, escuchar, observar y dar sostén en nuestras propias intervenciones institucionales a partir del análisis ocurrido en este espacio “entre” colegas, ni afuera ni adentro. Como dice Winnicott (1971), espacio potencial de creación que se da sólo con un sentimiento de confianza.

Este dispositivo fue un espacio para pensar juntas nuestra práctica con un enfoque interdisciplinario y para buscar nuevos posicionamientos instituyentes en nuestra tarea.

No sabíamos hasta dónde íbamos, la idea era tener ideas, entrelazarlas y tener disponibilidad. Estar disponible para lo que el otro quisiera preguntar y dialogar.

Repensamos el trabajo con otras instituciones, cómo armar redes trabajando junto con otros, cómo estar lo suficientemente cerca, empatizando con ellos, pero también pudiendo tomar distancia y mirarlos también desde otro lugar.

Pudimos relativizar las demandas, y poner en cuestión los modos de imaginarizar el EOE al hacernos preguntas dentro de estos encuentros semanales.

Construimos conocimiento a partir de escucharnos y ver las diferentes miradas. Surgió algo nuevo, que no hubiese surgido si hubiésemos pensado cada una por su cuenta.

Palabra finales

Como EOE estamos en permanente diálogo con las subjetividades de esta época, que siguen resonando e interpelando las prácticas escolares. Modos en los cuales, como dice Silvia Bleichmar (2010), *se constituyen sujetos plausibles de integrarse a sistemas que le otorgan un lugar*. La autora dice que *“es en este lugar que debemos introducir el discurso instituido socialmente como instituyente de las formas de representación de la relación al mundo por parte del sujeto psíquico: en esta mediación que ejerce el otro humano, atravesado por sus deseos y prohibiciones, se define la transmisión de representaciones que constituye, en un todo, al yo como masa ideativa en la cual se define la representación que tiene el sujeto de sí mismo-ideológicamente instituida” (...)*.

Nos interesa continuar pensando que además de la normativa vigente sobre los objetivos de los EOE, nos podemos enfocar en construir *un estilo sobre el saber hacer* poniendo de relieve la singularidad de cada equipo. Por lo tanto, valorando la experiencia en el campo. Como dice Larrosa (2002) *“es eso que me pasa, supone el pasar por algo que no soy, que no pertenece ni a mis ideas, ni a mis representaciones, ni a mis pensamientos, ni a mis emociones, ni a mi voluntad, ni a mi saber, ni a mi poder.”*

El espacio de reflexión en una consulta institucional es valioso, porque nos da la posibilidad de reflexionar colectivamente sobre la experiencia y nos permite construir un conocimiento diferente a cualquier capacitación o transmisión de un saber absoluto.

Referencias bibliográficas

- Ardoino, J. (2000). Del acompañamiento como paradigma (Trad M.I Grosso Instituto de enseñanza superior de lenguas vivas “Juan R. Fernández) Manuscrito no publicado. En *Pratiques de formation-analyses*, 40. Université de Paris-VIII Paris: PUV
- Bleichmar, S. (2010). *El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del yo*. Edt Topia.

- Brovelli, K. (2019). El cuidado: una actividad indispensable pero invisible. En Gabriela Nelba Guerrero *et al.*, *Los Derroteros del Cuidado*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Koltan, M. y Medici, H. (2017). Historia de un proceso. Reflexiones acerca de una intervención. En V. Schejter, T. Cocha, G. Furlan y F. Ugo, *Una Mirada Institucional de lo Psicológico: la alteridad en nosotros*. EUDEBA
- Larrosa, J. (2002). Experiencia y pasión. En *Entre las Lenguas. Lenguaje y Educación después de Babel* (pp. 165-178). Leartes.
- Rivero, N. y Zappino A. (2018). Una experiencia de intervención institucional: el dispositivo y la construcción de la demanda como resultantes del análisis de la implicación. En V. Schejter, T. Cocha, G. Furlan y F. Ugo, *La clínica institucional. Construcción compartida de conocimientos*. EUDEBA.
- Schejter, V. (2005). *Revista de psicología Tramas*, Nº 25: Subjetividad y nuevas tecnologías. Artículo: ¿Qué es la intervención institucional?
- Schejter, V., Tomar decisiones interdisciplinarias y producir nuevo conocimiento. (Power point)
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y juego*. Ed. Gedisa.

Dispositivos de intervención con niñas y niños en parajes rurales, andinos y de frontera del centro oeste mendocino para pensar la relación escuela comunidad

Reghitto, Claudia y Elgueta, Víctor Martín

Mail de contacto: claudiareghitto62@gmail.com

Resumen

En la vinculación con las comunidades, una de las formas de acceder a las voces y representaciones de niñas/os es a través de las instituciones escolares. En nuestro caso, en una escuela primaria inserta en un paraje rural, de frontera y andino del centro oeste de la provincia de Mendoza que tenía una organización multigrado. Nuestra intención era conocer la relación escuela comunidad ante un hecho: mientras la escuela estaba preocupada por la adecuación a una proyección turística y productiva vitivinícola de la región... la comunidad experimentaba con dicho fenómeno una ambigüedad ante la conmoción de las formas habituales de trabajo, el acceso y concentración de la propiedad de la tierra y la intervención del Estado. Esta comunicación pretende abordar los dispositivos utilizados desde una perspectiva psico social e institucional. Para ello, hemos organizado esta presentación en dos partes. En la primera describimos los dispositivos de interacción con niñas/os de la comunidad y en la segunda proponemos una serie de reflexiones que interpelan no solo la relación entre escuela y comunidad, sino también el sentido de los dispositivos psico sociales e institucionales. Finalmente, esta reflexión surge en el marco de una experiencia de investigación desarrollada entre 2002 y 2013.

Palabras clave: dispositivos, relación escuela comunidad, núcleos dramáticos**Dispositivos de intervención con niñas y niños en parajes rurales, andinos y de frontera del centro oeste mendocino para pensar la relación escuela comunidad**

Reghitto, Claudia y Elgueta, Víctor Martín

El trabajo con niñas y niños de la comunidad

En las comunidades una de las formas de acceder a la interacción con niñas/os es a través de las instituciones escolares. En nuestro caso, en la escuela primaria inserta en la zona que tenía una organización multigrado rural. Y nuestra experiencia en ella tuvo dispositivos que hemos organizado del siguiente modo: 1. Máscaras y títeres, 2. Mapeos de recorridos, 3.- Juegos y Cubos Geográficos y 4. La Historia Local. Experiencias desarrolladas en tiempos distintos a lo largo de la investigación de más de 10 años. A continuación, ofreceremos una breve descripción de cada dispositivo.

1. Máscaras y títeres (2003)

Un recorrido previo por la comunidad, sus familias y habitantes... nos permitió advertir un elenco de personajes característicos de la zona. Entre ellos, algunos daban cuenta de posiciones sociales concretas (guardaparques, patronas/es, ama de leche, arrieros, enfermeras/os, maestras, policías, tomero, parteras, tejedoras, trenzadoras/es, prestadores turísticos, comerciantes, contratistas, niñas/os, entre otros) y también elementos de la naturaleza (viento, arroyos, montañas, animales, plantas...). Dicho listado se transformó en una caja de títeres y otra de máscaras para intervenir con tres grupos de niñas/os durante la jornada escolar respetando la agrupación de tres aulas multigrado: Nivel Inicial- 1° y 2° grados; 3° y 4°; y 5°, 6° y 7°.

Con el grupo de más pequeñas/os se propuso el trabajo con títeres... La actividad no estaba reglada... sino que se ponía a disposición los títeres y se interactuaba con niñas/os de acuerdo a sus propias iniciativas. Algunas investigadoras interactuaban con niñas/os en función de un encuadre que propiciara su autonomía y algunas reglas de juego¹ y también estaban presentes otras/os integrantes del equipo de investigación haciendo un registro denso de observación.

Con los otros dos grupos, donde las/os niñas/os ya escribían, se les propuso escribir fábulas sobre la vida cotidiana en el paraje. Para ello se les explicó que las fábulas son relatos cuyos personajes son de la vida cotidiana, animales, plantas, elementos de la naturaleza que dejan una enseñanza, una moraleja². En cada fábula el listado de personajes y moraleja era escrita en forma individual. Luego se les pedía se reunieran en pequeños grupos para compartir sus escritos. Una vez compartidos se les invitaba a dramatizar aquellos que eligieran utilizando las máscaras³. Una parte del equipo de investigación sostenía la interacción con niñas/os mientras otra generaba registro denso de observación. El material elaborado formó parte de los documentos empíricos recolectado por el equipo.

Las tres experiencias con niñas/os aconteció en forma simultánea entre sí y con una entrevista institucional que se realizó a la totalidad de las maestras, directora y celadoras. Las familias de niñas/os estaban al tanto de la actividad que venía realizando el equipo ya que en la misma semana⁴ habían sido entrevistadas/os distintas/os pobladores de la comunidad.

¹ Se proponía que se usara un títere a la vez que podían intercambiar en el juego que llevaban adelante. Y la interacción de investigadoras requería "meterse en el juego" y relato por invitación de niñas/os lúdicamente.

² En la zona, es habitual este tipo de relatos entre pobladoras/es.

³ El equipo consideraba que el uso de las máscaras produciría efecto de desinhibición. Sin embargo, el grupo de niñas/os se mostró rápidamente cómodas/os con la propuesta y actuaron más allá del uso de máscaras propuesto. En ello usaron recursos retóricos en forma espontánea como la rima y/o el canto folclórico.

⁴ Cada año —entre 2002 y 2013— tuvo trabajos en terreno (uno como mínimo) que insumían a veces una semana de estadía en el paraje con el propósito de hacer entrevistas en profundidad (individuales y/o grupales), recorridos de observación con registro denso y fotográfico, registro de espacios sociales de especial interés (monumento histórico), entrevistas ocasionales, recopilación de documentos de archivos familiares (documentos históricos y visuales), digitalización de documentación institucional (historiales escolares), entrega de materiales de devolución de distinta índole (entrevistas desgrabadas,

2. Mapeo de recorridos (2003)

Otro de los dispositivos que utilizamos en 2003 fue la elaboración de croquis con el grupo del aula multigrado 5°, 6° y 7° grados en los que invitábamos a elaborar un mapa del recorrido entre sus hogares y la escuela ubicando: los lugares más conocidos y transitados; los lugares menos conocidos y transitados; los lugares que consideraban bellos/agradables y aquellos que consideraban peligrosos/poco agradables; los lugares ocultos/secretos y aquellos que están expuestos... Para ello cada niña/o disponía de afiches, marcadores, colores y otros elementos para graficar.

Una vez que realizaban sus afiches los exponían oralmente entre ellas/os animados por un integrante del equipo mientras otros documentaban en registro denso las interacciones. El material elaborado formó parte del archivo empírico recolectado por el equipo.

3. Juegos y Cubos Geográficos (2011)

El procesamiento de los archivos y documentos recolectados entre 2002 y 2010 permitió la elaboración de una serie de juegos que permitieran ampliar o profundizar algunos aspectos de la vida cotidiana de la comunidad en el paraje. En particular, sus modos de comprender el espacio social y geográfico.

La idea de un cubo permitía abordar seis dimensiones del espacio geográfico que las/os pobladoras/es nos daban cuenta respecto al paraje.

División política del Valle de Uco: Además de la división entre departamentos, en los intercambios tenían un papel fundamental la delimitación de los distritos departamentales y de las “estancias”, “puestos”, “zonas de pastoreo” y “riales” (arreo del ganado). Esa distinción permitía advertir los sentidos de desplazamientos y actividades que se desarrollaban en la región.

Hidrografía: Al ser una zona de pie de monte cordillerano, la localización de arroyos/aguadas/vegas/lagunas/ríos era fundamental para el desarrollo de actividades de pastoreo, turístico recreativo, deportivo, entre otras... Importancia en la que entraban en consideración las zonas de posibles riesgos ante inundaciones, nevadas y otros fenómenos climáticos y meteorológicos.

Relieve: Para la comunidad —que posee una propiedad mancomunada— el pastoreo de animales significaba su traslado por el relieve de la región de acuerdo a la estación del año: trashumancia. En la región cordillerana era necesario tener un registro de picos montañosos, pasos cordilleranos (de las Cordilleras Centrales y de la Cordillera Frontal), valles longitudinales de pastoreo,

fotografías, copias digitales de archivo, registro de espacios públicos, materiales de trabajo para la escuela, etc.), entre otros. Cada uno de estos dispositivos dispuestos en distintos ciclos de indagación de estados de situación institucionales propios del análisis institucional acuñado en la experiencia de Lidia Fernández.

cajones, depresiones, entre otros hitos geográficos del relieve que solían ser desconocidos o poco percibidos por foráneos.

Provincias fitogeográficas: La zona en estudio formaba parte de una reserva natural y cultural de la provincia. Entre la flora, un árbol de especial interés es el Chacay que crece a las orillas de los cursos de agua permanentes... Cóndores, guanacos, piches (quirquinchos), chiñes (zorrinos), choiques (ñandúes), liebres (tanto europea como la liebre mara), garzas... forman parte de la riqueza faunística del paraje. Sin embargo —dadas ciertas condiciones de relieve e hidrografía—, encontramos una diversidad de provincias fitogeográficas (que, aunque no con esa caracterización) las/os pobladoras/es reconocen, recorren y utilizan (recolección de hierbas, tinturas, plantas medicinales, cocina, alimentación, construcción, entre otros usos)

Caminos, huellas, senderos y rutas: La región era el escenario de un camino real durante la colonia española que permitía un intercambio fluido entre Santiago de Chile y Buenos Aires. Caminos antiguos, se mezclan con senderos "reales" de arreo de ganado, turismo y deporte de alta montaña, caminos de servidumbre, rutas provinciales, rutas nacionales y caminos y/o senderos privados.

Comarcas antiguas del siglo XVI: La comunidad guardaba en archivos familiares documentación histórica desde el siglo XVI. Lo que permitía delimitar (a través de los grandes ríos) las antiguas comarcas del lugar (Cuco y Jaurúa). Río Mendoza actual era el límite norte, el sur delimitado por el actual río Atuel y dividía cada comarca el río Tunuyán.

Los cubos estaban contruidos de cartón con material liviano y cada lado tenía 80 cm. Se tiraban al aire como un dado y el equipo había generado distintos dispositivos/juegos para interactuar con niñas/os en la escuela de acuerdo a la cara que quedaba expuesta boca arriba y el grupo etario de participantes.

Mientras que un grupo de integrantes sostenía los juegos/dispositivos, otras/os realizaban un registro denso de la interacción que involucraba capturas fotográficas de las producciones de niñas/os.

Como el cubo quedó en la escuela como material didáctico, se ofreció a personal docente una suerte de manual de juegos con distintas propuestas lúdicas para el uso del cubo. La condición era que el equipo tuviera la posibilidad de acceder a este material en distintas ocasiones de entrada al trabajo de campo.

4. Historia Local (2012-2013)

El trabajo con pobladoras/es y sus archivos familiares nos permitió hacer una reconstrucción de la historia del paraje. En esta tarea tuvimos que tener el recaudo de no asumir la historia oficial que había generado un desplazamiento de la zona considerada con valor histórico. Por otro lado, en forma

contemporánea, algunos arqueólogos de la UNCUYO descubrieron restos de aldeas datadas en la Cultura Huarpe de Agrelo.

En ese marco, se ofreció el documento escrito con la reconstrucción histórica del paraje a la institución escolar en 2012. En 2013, se construyó una línea de tiempo con las etapas e hitos históricos nombrados y reconocidos por las/os pobladoras/es: tres paneles con armazones de madera livianas de 100 x 50 cm que fueron empotrados en una de las paredes de la galería central cubierta de la escuela.

Para la interacción con niñas/os se generó un dispositivo que permitía conversar para identificar hitos, momentos o etapas, historias familiares o de la comunidad... en forma espontánea⁵.

Algunas reflexiones provisorias

Luego de una descripción de los dispositivos que usamos queremos proponer algunas reflexiones sobre el trabajo de investigación e intervención con niñas y niños de la comunidad.

✓ *Las instituciones escolares suelen desconocer los rasgos culturales de los parajes andinos, de frontera y rurales.* Este aspecto tuvo dos grandes situaciones en las que se puso en evidencia en el marco de esta investigación:

1. La escuela no advertía que la comunidad utilizaba en su habla un lenguaje con un vocabulario y construcciones lingüísticas del siglo XVII. Este aspecto había sido identificado en las comunidades rurales por Juan Draghi Lucero: encaramar, arralar, marea de viento, liones, buitres... Parte de este repertorio. La escuela consideraba que estas/os niñas/os “hablaban mal”... sin advertir el uso lingüístico de arcaísmos.
2. La escuela insistía en la transmisión de la historia oficial (Estatal) desconociendo o invisibilizando (incluso una vez que habían sido presentados los avances de la historia local) la memoria histórica de pobladoras/es que daban cuenta de otras historias.

✓ En la interacción con niñas/os los equipos de investigación pueden tener acceso a información relevante sobre las comunidades. Sin embargo, este acceso requiere de un *resguardo ético por parte de investigadores*. En nuestra experiencia niñas/os revelaron secretos de la comunidad (lugares arqueológicos considerados sagrados o de cuidado) en un descuido de confianza con foráneos. Y con ello, la comunidad —al advertir el acceso al “secreto”— puso a prueba su confianza con el equipo de investigación en un compromiso por el sostén de la confidencialidad. La abstención de publicar, nombrar o mencionar a terceros el “secreto” se convirtió en posibilidad de sostener el trabajo continuo con la comunidad en la zona.

⁵ Uno de los aspectos detectado es que niñas/os conocían esas historias (no así las maestras). Aprovechaban la ocasión para volver a narrarlas con el asombro de las maestras por su contenido. En particular, porque el eje de la vida antes de 1950 no era la zona delimitada o representada oficialmente como la “histórica” sino una quebrada (casco de estancia) localizada a 5 km de la zona oficialmente reconocida.

Para finalizar, estas reflexiones interpelan sobre los sentidos de intervenir e investigar en distintas comunidades no sólo en términos de los vínculos de confianza que hacen posible los trabajos de campo, sino una ética de trabajo que interpela a la propia institución de la investigación social.

La covisión de la práctica docente como dispositivo de acompañamiento y cuidado

Villar, Federico; Montenegro, Luisina; Bagdadi Dziubek, Martín; Stellavato, Bruno Luciano;
Schembri, Lihuen y Ugo, Florencia

Integrantes de la Cátedra I de Psicología Institucional, Facultad de Psicología, UBA

Mail de contacto: florencia_ugo@yahoo.com.ar

Resumen

En este escrito nos proponemos compartir algunas reflexiones sobre el dispositivo de covisión de la práctica docente de la cátedra I de Psicología Institucional de la Licenciatura en Psicología de la UBA.

Los grupos de covisión están constituidos por ayudantes, coayudantes y una jefa de trabajos prácticos y tienen una agenda sistematizada de encuentros a lo largo del cuatrimestre para pensar, reflexionar y acompañar(nos) en la práctica docente. Entendemos que este dispositivo tiene una dimensión relevante, aunque a veces invisibilizada, de cuidado personal-grupal en la que nos centraremos en este escrito. Enlazadas a esta dimensión nos surgen interrogantes que nos interpelan en nuestras posiciones: ¿Por qué covisión en vez de supervisión? ¿En torno a qué prácticas-saberes-roles reflexionamos? ¿Qué lógicas nos encontramos reeditando? ¿Qué cuidados nos ofrecemos cuando compartimos y revisamos nuestras prácticas?

Palabras clave: covisión, práctica docente, acompañamiento, Psicología Institucional

**La covisión de la práctica docente como dispositivo de acompañamiento y cuidado**

Villar, Federico; Montenegro, Luisina; Bagdadi Dziubek, Martín; Stellavato, Bruno Luciano;
Schembri, Lihuen y Ugo, Florencia

El trabajo afectivo crea redes sociales, de cultura y comunicación, manifestaciones de la comunidad, es decir, biopoder; allí se constituyen las subjetividades colectivas que dan lugar a lo social.

Carla Pierri, Alexis Serantes y María Belén Sopransi

Sobre la covisión

El dispositivo de covisión de la práctica docente de la cátedra I de Psicología Institucional de la Licenciatura en Psicología de la UBA que abordamos en este trabajo tiene su origen en los espacios de supervisión que hace un par de décadas coordinaban las recordadas Jefas "históricas" de Trabajos Prácticos, Marta Ventre y Marta Koltan. Dos autores de este escrito formaron parte de ese espacio, en

el que se construía desde la confianza pero con una visible diferencia en los saberes, quizá visto hoy más a partir de la diferencia generacional y de formación. Eran a su vez grupos muy reducidos, casi uno a uno, ya que no todos los ayudantes ni coayudantes concurrían. Las jubilaciones sucesivas de ambas jefas decantaron en un proceso de ampliación del equipo de Jefas de Trabajos Prácticos (JTP) y también de mayor sistematicidad y obligatoriedad del dispositivo, que para muchos de nosotros de a poco comenzó a ser un espacio de covisión en vez de supervisión.

Actualmente, estos grupos están constituidos por ayudantes, coayudantes y una jefa de trabajos prácticos que coordina y tienen una agenda sistematizada de encuentros a lo largo del cuatrimestre para pensar, reflexionar y acompañar(nos) en la práctica docente.

Como grupo promovemos la construcción de un espacio de co-visión más que de super-visión, ya que en el primero vemos un espacio generado entre diferentes miradas, voces y trayectorias, habilitador y respetuoso de alteridades y deliberación, donde socializamos nuestra experiencia. En cambio, en el segundo la resonancia es la de una mirada-voz que prevalece por sobre las otras, desde una perspectiva más jerárquica, menos par.

Coincidimos con Visintín y equipo (2019) que entienden la covisión como un proceso reflexivo sobre las prácticas profesionales y de organización en los lugares de trabajo.

La covisión habilita así vías a lo colectivo y en cierta medida también a la autogestión del grupo, que se arma más participativo. La pregunta de una resuena en todos y habilita la construcción de respuestas posibles; mientras reconocemos el decir y el hacer de nuestros compañeros repensamos también, y en conjunto, nuestra práctica docente. Estos reconocimientos que circulan permiten poner en palabras los diferentes roles, sobre todo poniendo a hablar el lugar de quien coordina y/o propone, que efectivamente tiene funciones de apuntalamiento, organización y/o acompañamiento global, que incluye lo educativo-formativo, lo administrativo y los tiempos. La "distancia del aula" de la JTP, suerte de punto de facilidad relativa (Ulloa, 1995), genera una mirada diferente con respecto a quienes llevan adelante el día a día del aula. La diversidad de roles facilita un espacio de "demora" (Ulloa, 1995) para detenernos a reflexionar sobre nuestra práctica docente compartida.

Un tiempo para nuestros saberes, roles y prácticas

La práctica docente-de formación que llevamos adelante desde la cátedra, implica un proceso, tiempo, a veces escaso, pero indispensable. Pensarnos allí en nuestra covisión también implica encuentro y más tiempo.

En esta línea, la alteridad que promovemos desde el espacio de covisión se inscribe en tiempos no siempre suficientes para profundizar nuestros decires y pensamientos, lo que, en consecuencia,

incide en las formas en que nos relacionamos entre nosotros, con la cátedra, con el cronograma, entre otras cosas.

¿Qué prácticas ponemos a jugar? Creemos que principalmente dos: acompañar(nos) y construir conocimiento con otros, y a ambas las podemos reconocer en el aula y en la covisión. Sabernos haciendo eso en los dos espacios creemos que apunta a validar todas las voces en la covisión, que deja entonces de ser supervisión.

Sin embargo, en el romanticismo académico de construir conocimiento colectivamente, la tarea docente universitaria también implica una serie de actos burocráticos, pautados, para acreditar estudiantes, pero también docentes y próximas designaciones. Estas son quizá las prácticas más invisibilizadas, menos vistas de la tarea, ¿acaso alguien se vuelve docente para completar planillas? El espacio de covisión entonces implica también un tiempo para estos otros saberes, que aparecen para ser resueltos, muchas veces colectivamente, otras con la "voz" de quien coordina, para luego de solucionados poder volver, con cierto alivio, a la tarea docente, académica, la de la construcción de conocimiento.

Los límites que nos impone el tiempo encuentran una solución de compromiso, no la más feliz, pero sí la que resuelve, entre las reuniones de covisión pautadas muchas veces recurrimos a espacios espontáneos de acompañamiento uno a uno, por whatsapp, por teléfono entre ayudantes y/o un ayudante y la JTP. Aparece en esta última opción con mayor visibilidad una voz "más autorizada" que otra, ¿tensiona esto lo grupal? ¿La paridad? Aparece también una suerte de continuidad del dispositivo, que se muestra disponible y en ese sentido desarma la toma de decisiones en soledad de y para el aula.

Acompañamientos y cuidados de esta mirada colectiva

Para abordar la dimensión central de este escrito retomamos a Pierrri y equipo (2022). Ellos señalan el papel esencial que desempeñan el conocimiento, la información, la comunicación en el trabajo docente, al que consideran centralmente como un trabajo afectivo representado por el contacto y la interacción humana.

El grupo de covisión tiene también su dimensión afectiva. Los ayudantes-coayudantes idealmente pueden elegir en qué grupo estar, con quién trabajar y en el devenir de cada colectivo se generan grados de pertenencia, identidad, intimidad –en relación con las reuniones de cátedra generales–, encuentros y auto-re-conocimiento. Entendemos el conocerse y también el tener ganas de habitar el grupo como condiciones necesarias para hacer un trabajo reflexivo de construcción de conocimiento y acompañamiento, que en definitiva promueve sentidos y anuda este espacio con lo que sucede en el aula y en la cátedra.

Este agrupamiento más acotado facilita pensar las lógicas desde las que realizamos la práctica docente y revisar modelos de transmisión. Circularmente, configura en acto las lógicas y prácticas que construimos en este espacio de covisión que hacemos propio y permite revisar-nos, poniendo a jugar algunas dimensiones de nuestros análisis de la implicación, lo que resulta una condición ética de nuestra labor docente y también condición de posibilidad para un espacio de covisión como el que habitamos y estamos conceptualizando. Pensamos en este punto que la "presencia-impronta" de nuestro análisis de la implicación es parte del cuidado que gestamos en el grupo al conocernos mejor a nosotres mismas y entre pares mientras revisamos nuestra práctica en confianza y también las posiciones desde las que la llevamos adelante.

Recuperar y reconocer nuestras diferencias promueve el cuidado de la vida y la vida profesional, y crea un vínculo de horizontalidad, análisis y reflexión sobre las condiciones laborales (Visintín *et al.*, 2019); también resulta necesario para pensar el abordaje y acompañamiento de las diversidades que encontramos en las aulas. Redunda en cuidados para nosotros, pero también cuidado de la práctica de aula, en definitiva cuidado de les estudiantes a quienes acompañamos en su formación intentando abrir caminos colectivos, éticos y políticos, hacia una institución de la ternura (Ulloa, 1995).

En este espacio de encuentro con nosotres mismas se potencia el tener "ganas de estar" y habitar el espacio entendiendo que todes tenemos algo valioso para decir allí. Esto no compromete con nuestro cuidado grupal-personal y nos descubre disponibles, también "cuidando" una posición docente, ética y epistemológica.

Reediciones, carajos y el trabajo de-con la alteridad

El espacio de covisión también nos encuentra, retomando a Ulloa (1995), "socializando los carajos". El trabajo en aula, el trabajo en la cátedra, diversos atravesamientos institucionales (políticos, económicos, universitarios, entre otros) hacen que muchas veces tengamos enojos, pero al socializarlos en un espacio de confianza se vuelve dolor con conciencia, en palabras, sentido y habilita la posibilidad de transformarlos.

Las alteridades a veces aparecen como desafíos difíciles de abordar. A lo largo del escrito ubicamos la práctica colectiva, el trabajo compartido y la alteridad como horizonte, como práctica enriquecedora, ética y de cuidado, pero a veces la sentimos idealizada, algo lábil, no siempre posible. En esta línea la planteamos como un desafío que conlleva el ejercicio, a veces trabajoso, del debate-deliberación, de la discusión, de la re-construcción de conocimiento. Cuando se nos vuelve obstáculo, puede enojarnos, generar grados de sufrimiento y ponernos frente a lo diverso y lo difícil de la alteridad misma más resistencialmente.

Sin embargo, elegimos sostenerla y orientar nuestro trabajo en esa línea y horizonte colectivo por sobre las prácticas individuales e individualistas, definitivamente consideramos que eso nos lleva hacia un horizonte de cuidado que además visibiliza una dimensión ético-política mientras defiende el derecho a pensar y sentir (Visintín *et al.*, 2019). Coincidimos con la perspectiva de Pierri y su equipo (2022) que afirman que al concebir el aprendizaje como un hacer con otros, como reflexión crítica y contrastación de perspectivas, las dificultades (o carajos) en torno a la grupalidad también resultan cruciales de considerar.

Recuperamos palabras de Virginia Schejter, para quien curiosear, aprender y divertirse son prácticas clave del ejercicio profesional. Esto es siempre con otros, en un encuentro dialógico, que se vuelve epistemología de la alteridad capaz de conmover las miradas instituidas y junto con ellas las relaciones de poder existentes, operando de manera simultánea en las dimensiones institucional, epistemológica y política (Schejter 2011, citada en Ugo, 2020). Estas conmociones, de diferentes intensidades, nos acompañan a pensar este espacio de producción colectiva como co-visión y no supervisión; reconocernos en nuestra tarea y en nuestros roles, hacer lo que nos gusta, reírnos, llevarnos bien nos resulta valioso para generar y sostener este espacio político y de cuidado para la construcción de conocimiento y la formación de profesionales.

Referencias bibliográficas

- Pierri, C., Serantes, A. y Sopransi, M. B. (2022). Identidad y trabajo docente universitario en la virtualización forzosa por la pandemia de COVID-19. En G. Zaldúa, M. M. Bottinelli y M. M. Lenta (Coords.), *Salud mental comunitaria y pandemia. Diálogo desde los territorios* (111-121). Editorial Teseo.
- Schejter, V. (2011). *Condiciones institucionales para la producción de conocimiento interdisciplinario en la Alta Complejidad Pediátrica: El caso del Hospital Garrahan*. [Tesis de Doctorado no publicada]. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología.
- Ugo, F. (2020). *Accesibilidad a los servicios de salud para adultos durante la transición de la atención pediátrica a la de adultos*. [Tesis de Maestría en Psicología Social Comunitaria no publicada]. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología.
- Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Paidós.
- Visintín, V., Simonotto, E., Polanco, N., Delville, M., Cantor, P., Musacchio, O. y Chirino, G. (2019). El dispositivo de co-visión: una propuesta ético-política para el análisis de la intervención profesional. En T. Fink y C. Mamblona (Comps.), *Ética y trabajo social. Reflexiones sobre sus fundamentos e implicancias en los procesos de intervención* (177-190). Colegio de Trabajadores Sociales de la provincia de Buenos Aires.

Salud pública: Tensiones y resignificaciones en las prácticas

Redes de apoyo y acompañamientos en enfermedades crónicas

Blaszkievicz, Erika Paula y Ugo, Florencia

Mail de contacto: erblasz@live.com.ar

Resumen

El presente escrito recupera resultados de la tesis de licenciatura en psicología de la UBA, titulada "Redes de apoyo y acompañamientos en enfermedades crónicas", donde se detallan, problematizan y caracterizan nociones, instituidos y relaciones entre redes sociales de apoyo, acompañamientos y procesos de salud-enfermedad en personas con enfermedades crónicas. El objetivo de este trabajo es articular dicha información y el análisis de la implicación de la tesista. La salud y la enfermedad son nociones que conforman un continuo, se construyen y reconstruyen en el seno de las sociedades, las culturas y la historia. Cuando una enfermedad crónica es diagnosticada produce desestabilización, cambio e incertidumbre, que repercuten en las vidas de las personas y en la relación de estas con su entorno y sus vínculos. En esta situación la red social funciona como fuente de apoyo y acompañamiento, brinda sostén y ayuda. Realizar y recibir un diagnóstico, enmarcar lo que sucede en esos momentos resulta una tarea compleja, que moviliza y afecta a quien vivencia la enfermedad y su entorno vincular. La red social permite de esta forma estructurar estas situaciones a partir de la interacción con otros, a la vez que construir herramientas para afrontar las situaciones que surgen en el proceso salud-enfermedad. Posibilidad de hacer y crear con lo que hay.

Palabras clave: Salud, Enfermedad, red social, acompañamiento.



Redes de apoyo y acompañamientos en enfermedades crónicas

Blaszkievicz, Erika Paula y Ugo, Florencia

Salud y enfermedad

En la actualidad y en la práctica junto a personas se piensa y se observa que los significados en relación con la salud y la enfermedad tienden a flexibilizarse. Aunque la OMS (1948) define la salud como el "estado de completo bienestar físico, mental y social", lo cual hace referencia a algo estático, un estado... quietud, momento rígido en el cual estas tres variables debieran hallarse completamente bien, "las personas no pensamos la salud y la enfermedad como simples opuestos" (Herzlich, 1973 citada en Rodríguez Marín y Neipp, 2008, p. 78).

Teniendo en cuenta las entrevistas realizadas en la tesis se desprende que la salud no es un suceso atemporal ni estático, sino que consiste en una tendencia, un proceso (Laurell, 1982), donde

entran en juego los comportamientos de las personas, sus características psicológicas, biológicas, sociales y contextuales (Vinaccia y Orozco, 2005).

La salud así planteada conlleva acción, conlleva trabajo, conlleva responsabilidad y no se corresponde al solo hecho de no vivir con una enfermedad. Se relaciona con sentimientos de bienestar que se caracterizan por su complejidad, ya que requiere de equilibrio entre diferentes cuestiones, como lo mental, lo espiritual, lo social, lo corporal, lo emocional.

Lo social entra en juego en este bienestar tendiente a la salud, es necesario asumir que la enfermedad que uno tiene no es solo propia, que su mejoría depende también de los otros y viceversa. De esta forma, los grupos de apoyo son un recurso de gran importancia, donde las personas pueden ponerlo en palabras, dialogarlo y discutirlo para así construir juntos nuevas ideas, sentidos, sentimientos, herramientas y realidades.

Teniendo en cuenta lo desarrollado, la salud no se trata de un estado de completo bienestar, sino más bien un bienestar fluctuante, individual y subjetivo que se construye en colectivo, en relación con los otros.

En el polo opuesto a la salud la definición de OMS plantea la enfermedad, que se presenta como un desequilibrio en alguna de las variables relativas a lo corporal, lo psicológico o lo social (Rodríguez Marín y Neipp, 2008). Crisis, irrupción de lo imprevisto, desestabilización de lo que ya estaba en un relativo equilibrio.

A partir del análisis de entrevistas consideramos la enfermedad como una prueba, como desafío en que es necesario reformular, reconstruir un cierto grado de equilibrio, donde el bienestar se vuelve adaptativo y tiende a la homeostasis (Rodríguez Marín y Neipp, 2008); el caos se integra, es reformulado y se hace propio a la vez que colectivo.

El proceso salud-enfermedad es entonces un continuo en la vida de las personas, por lo que es siempre una posibilidad más de la vida para construir y transformar significaciones, para aprender, accionar y crear.

Trayectorias

Las representaciones y significados que las personas atribuimos a los procesos de salud-enfermedad influyen en el tipo de afrontamiento que podamos llevar a cabo, las estrategias utilizadas para restaurar algo de ese equilibrio modificado (Rodríguez Marín y Neipp, 2008). Las estrategias de afrontamiento activas, como la resolución de problemas, la recopilación de información y la regulación de las emociones, contribuyen con el manejo del cambio y el estrés generado ante una crisis o desequilibrio, aumentando la capacidad funcional y el bienestar de las personas.

Si los cambios que presenta una enfermedad crónica a nivel físico, psicológico y/o social carecen de marcos referenciales, representaciones y significados, si no pueden ser organizados dentro de un esquema cognitivo racional, se pueden traducir en sentimientos de incertidumbre (Mishel, 1988).

La incertidumbre, no tener certezas, no poder enmarcar aquello que sucede, es un sentimiento propio de la vida, llena de cambios, de imprevistos y desequilibrios. La salud y la enfermedad, como la vida misma, llenas de novedad que carece de representación y organización simbólica previa, produce incertidumbre. Cada uno en relación con nuestro entorno, nuestro contexto y nuestra red social, entendida como "la suma de todas las relaciones que un individuo percibe como significativas o las define como diferenciadas de la masa anónima de la sociedad" (Sluzki, 1996, p. 42), debemos dar estructura a este "no saber" para contribuir a un mayor bienestar que habilite a la construcción de equilibrios móviles, adaptativos, tendientes a la salud.

Acompañamientos

Recibir el diagnóstico de una enfermedad crónica interpela la vida y sentires de quien convive con ella, de sus familiares, amigos y otros vínculos significativos, afectando las relaciones que conforman la red social, que a partir de ese momento podrán constituirse como fuente de apoyo social, proveyendo estructura ante la incertidumbre (Wortman, 1984 citado en Mishel, 1988). Las distintas miradas de quienes integran la red social de una persona con enfermedad crónica son importantes para poner palabras a la experiencia de convivir con una enfermedad crónica, para poder contarla.

A partir del análisis de datos se observa que el vínculo con los padres, hermanos, parejas e hijos es de gran ayuda frente a la enfermedad, accionando, estando, acompañando y escuchando. La noción de "acompañamiento" engloba diversos significados todos los cuales se vinculan con una cierta temporalidad o duración, lo cual da cuenta de un proceso, un hecho en movimiento, cambiante, compartido con otros en un espacio en común en donde intervienen emociones y afecto (Ardoino, 2000).

Contar con la presencia y apoyo de personas significativas es un recurso relevante e indispensable para poder superar la crisis inicial del diagnóstico. "El sufrimiento humano no puede evitar el acompañamiento, tanto en la perspectiva de una curación, un restablecimiento, una rehabilitación, como en la de buscar los recursos para soportarlo y comprenderlo, asumirlo, con miras a combatirlo mejor" (Ardoino, 2000, p. 3). Estas relaciones permiten construir un nuevo equilibrio, organizar los eventos y la información, estructurando la situación a partir de la interacción con otros, en una relación de reciprocidad.

La red social y el proceso salud-enfermedad conforman una relación bidireccional, por lo que el proceso puede afectar la red o viceversa. De esta forma, tras haber recibido el diagnóstico de una enfermedad crónica, las personas entrevistadas refieren haber experimentado ciertas tensiones en vínculos laborales, de pareja y amistades. Quien convive con una enfermedad crónica suele enfrentarse a cambios en sus rutinas, en sus tiempos, en los cuidados que necesita y en las formas de vincularse. Si las personas que conforman la red no logran flexibilizar las formas de relacionarse para incluir esta situación, la calidad de las interacciones sociales puede deteriorarse, provocando consecuencias desfavorables en la salud de los individuos o en las relaciones interpersonales que conforman red, formándose un círculo vicioso de la enfermedad (Sluzki,1996).

Aunque se produzcan tensiones en la red tras la aparición de una enfermedad crónica, no necesariamente se darán efectos negativos en la salud, ya que el resto de relaciones dentro de la red puede actuar como contención. Asimismo, el hecho mismo de recibir un diagnóstico de enfermedad crónica puede promover nuevas situaciones en donde ampliar la red social, como ser los grupos de apoyo. Mientras que el conjunto de vínculos dentro de la red sea estable, las relaciones con los otros y la calidad de vida de las personas que la integran permanecerán, haciendo frente a los cambios y crisis que puedan aparecer.

Hoy en día las conceptualizaciones respecto de la salud se alejan de pensarla como un hecho meramente individual, colectivizándola, expandiendo hacia lo social, lo económico y lo cultural. Así es planteado por una entrevistada quien expresa que "la enfermedad que uno tiene no es solo suya, su mejoría depende también de los otros y viceversa". La salud se presenta en este análisis como un tipo de bienestar fluctuante, individual y social, que se construye en la relación bidireccional entre uno mismo y los otros.

Las personas somos seres sociales, por lo que tener una enfermedad afecta, para bien o para mal, a quien la padece, a sus vínculos y sus rutinas. La realidad en tanto construcción social y simbólica del mundo cambia constantemente a partir de los sentidos que son construidos y otorgados en las distintas culturas. El proceso salud enfermedad se trata entonces de crear algún tipo de estabilidad flexible que nos permita sentirnos bien, mantener vínculos significativos y tener calidad de vida. Una red social activa nos permite identificarnos simbólicamente con las personas con las que nos relacionamos, descansar en esos vínculos conocidos y significativos de la vorágine de vivir en este mundo tan cambiante e incierto.

Vivir: Cambio, aprendizaje y creación

Así como planteamos previamente, la vida te sorprende, para bien o para mal. A los 9 años, en mi vida explotó la diabetes y desde ese momento intento ordenar el caos que generó. Sin esa crisis,

hoy no estaría acá en donde estoy, no hubiera creado significados para enmarcar ese suceso, quizás no hubiese estudiado psicología o no hubiese escrito mi tesis de Licenciatura abordando las enfermedades crónicas. Transito la vida, la cual me sorprende y me moviliza a cada segundo. Estudiar me dio herramientas para afrontar mejor la incertidumbre. Trabajar como acompañante terapéutica me permite transitar distintos momentos de aprendizaje junto a otros.

Convivir con una enfermedad crónica me involucra subjetivamente, me implica (Lourau, 1991) en este trabajo más allá de mi interés por el conocimiento académico. Analizar mi propia implicación me permite cuestionar para ampliar mi realidad individual y la construida junto con los otros. Es en el hacer, a cada paso que damos, que construimos y reconstruimos nuestra subjetividad, nuestras creencias, las formas de relacionarnos con los otros, el rol como profesionales de la salud, los conocimientos propios y colectivos.

Los psicólogos podemos acompañar en ese proceso que es el tránsito entre la salud y la enfermedad, conformando parte de las redes sociales de apoyo de estas personas con enfermedades crónicas, personas que acompañamos desde la otredad y escuchamos desde la ternura (Ulloa, 1995). Podemos actuar como un otro con quien (co)construir desde la ilusión (Mishel, 1988) espacios habilitantes a las reflexiones y las posibilidades, que funcionen expandiendo las opciones frente a eso que es, eso que hay, espacios que funcionen como motor transformador de cambio frente a la incertidumbre que plantea vivir –con una enfermedad crónica–.

Desde la perspectiva de la psicología institucional la apertura al cambio, la disponibilidad a crear a partir de creer e imaginar es esencial para trabajar con las personas y acompañarlas. Es a partir de pensar en la posibilidad de algo distinto junto a un otro, es decir, desde el accionar intersubjetivo donde se toma en cuenta la alteridad, que se pueden construir nuevos conocimientos (Schejter, 2018) y así efectuar transformaciones en la subjetividad y en la realidad de cada ser. El cambio es necesariamente precedido por la esperanza y la ilusión, la creencia en que algo distinto puede hacerse, pensarse, existir y ser.

Pensamientos finales

Podemos pensar la realidad como algo cambiante, algo que se construye en el día a día, a partir del contexto que nos rodea y del cual somos parte. La enfermedad crónica como un suceso más que puede darse entre las infinitas posibilidades que plantea vivir, es una oportunidad para aprender, reforzar y expandir el conjunto de significados que poseemos, así como también nuestra red social.

A partir de lo abordado en este escrito concluimos que el apoyo de la red social, el acompañamiento y la ilusión funcionan protegiendo la salud y por lo tanto son recursos fundamentales en el proceso salud enfermedad. La red social permite estructurar situaciones a partir de la interacción

con otros, en una relación de reciprocidad, y construir herramientas que permitan afrontar los cambios e imprevistos propios del vivir.

La tesis que aquí se analiza, constituye un hito en mi formación y me vuelve profesional. Aunque escribo en individual, este hecho no hubiese podido darse sin la ayuda y acompañamiento de los vínculos que tengo y que conforman mi red social. Sin mi familia, mis amigas, mi pareja, los médicos y docentes, en particular Florencia Ugo, coautora de este escrito y tutora de mi tesis, mi recorrido no hubiese sido el mismo. Recibirse como Licenciada en Psicología luego de esforzarme, modificar rutinas y hábitos, estudiar y sentir tantas cosas, también es una novedad que representa cierto desconocimiento, desconcierto e inestabilidad.

Graduarse y recibir un diagnóstico de enfermedad crónica, dos sucesos dentro de los infinitos que plantea día a día el hecho mismo de vivir, nos hacen encontrarnos a cada instante en un presente que anteriormente era solamente imaginado dentro de las muchísimas posibilidades de la existencia. Es entonces para todos necesario construir constantemente nuevas y variadas significaciones, que permitan enmarcar estos sucesos que nos pasan, darles sentido e integrarlos a los sistemas de creencias, a las rutinas y a las relaciones que conforman nuestra red social, para así poder hacer algo con aquello que acontece. En palabras de un entrevistado, saber permite “seguir con un curso de acción” y así disminuir la incertidumbre.

Los psicólogos, en tanto profesionales de la salud, posicionándonos desde una perspectiva de la psicología institucional, podemos contemplar al otro en su singular complejidad, entendiendo que el sufrimiento es propio de lo humano, de la naturaleza. Lo que nos sucede no nos define pero sí nos afecta, nos implica, me implica. Todos somos semejantes y distintos, acompañando podemos escuchar, estar y dar lugar a lo distinto en ese proceso que es el tránsito entre la salud y la enfermedad. Podemos conformar parte de las redes sociales de apoyo de estas personas que conviven con una enfermedad crónica, acompañarlos desde la otredad y escucharlos desde la ternura.

Hoy, como psicóloga propongo que juntos imaginemos, pensemos, analicemos y creemos la realidad actual y aquella que queremos que sea. Siempre pudiendo volver a soñar, construir y concretar infinitas realidades en donde ilusionarnos y gratificarnos.

Referencias bibliográficas

- Ardoino, J. (2000). De l'accompagnement en tant que paradigme. *Pratiques de Formation/Analyses*, 40, 1-12. [Del “acompañamiento” como paradigma. Traducción de María Inés Grosso].
- Constitución de la OMS. Conferencia Sanitaria Internacional, Nueva York, 7 de abril de 1948.
- Laurell, A. C. (enero 1982) La salud-enfermedad como proceso social. *Cuadernos Médico Sociales*, (19), 1-11.
- Lourau, R. (1991). Introducción y cap.7 Hacia la intervención Socioanalítica. En R. Lourau, *El análisis institucional* (pp. 9-22 y pp. 262-285). Amorrortu.

- Mishel, M. (1988). Uncertainty in illness. *Image, Journal of Nursing Scholarship*, 20(4), 225-232. [Teoría de la incertidumbre frente a la enfermedad. Universidad de la Sabana. Facultad de Enfermería. Ficha. 1-13 Traducción de María Elisa Moreno].
- Rodríguez Marín, J. y Neipp López, M. del C. (2008). Cap. 3 Estrés y enfermedad. En *Manual de psicología Social de la Salud* (pp. 69-97). Editorial Síntesis.
- Schejter, V. (2018). ¿Qué es la intervención institucional? La Psicología Institucional como perspectiva de conocimiento. En V. Schejter et al. (comps.), *La Clínica Institucional: Construcción compartida de conocimientos* (pp. 29-36). Eudeba
- Sluzki, C. (1996). Capítulos 2 y 3. En C. Sluzki, *La red social: frontera de la práctica sistémica* (pp. 37-91). Gedisa.
- Ulloa, F. (1995). La ternura como fundamento de los derechos humanos. En F. Ulloa, *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica* (pp. 118-127). Paidós.
- Vinaccia, S y Orozco, L. M. (2005). Aspectos psicosociales asociados con la calidad de vida de personas con enfermedades crónicas. *Diversitas*, 1(2), 125-137.

Herencias y resignificaciones en las prácticas del servicio social de un hospital de alta complejidad

Cegatti, Julia; De Raco, Paulette; Ferradas, Carolina; Otarola, Silvia y Tsakoumagkos, Inés

Mail de contacto: silotarola@outlook.com

Resumen

En el año 2022 el equipo de Trabajo Social de un hospital de alta complejidad solicitó una intervención desde la perspectiva de la Psicología Institucional.

La encomienda era formulada como un pedido de “espacios de supervisión” en el cual poner a trabajar la inquietud inicial: ¿Es necesario trabajar alrededor de la tarea (asistencial) para aliviar “cuestiones vinculares”? ¿O habría que abordar centralmente las “cuestiones vinculares” para poder ordenar la tarea? Darles espacio a estas preguntas fue el germen de un trabajo de análisis de las prácticas que aún continúa.

En este escrito nos proponemos compartir aspectos nodales de las reflexiones sobre la práctica del equipo de Servicio Social que se pusieron de manifiesto en el proceso de intervención institucional.

Uno de los aspectos más destacados de los efectos del dispositivo ha sido la construcción de un sentimiento de seguridad en cada una de las integrantes acompañado de la percepción de pertenencia a un equipo confiable que opera como respaldo. Esta identidad construida en conjunto es la condición de posibilidad para la creatividad y expansión del servicio.

Palabras clave: Trabajo Social, dispositivo, intervención, Psicología Institucional



Herencias y resignificaciones en las prácticas del servicio social de un hospital de alta complejidad

Cegatti, Julia; De Raco, Paulette; Ferradas, Carolina; Otarola, Silvia y Tsakoumagkos, Inés

A continuación, se relata una experiencia de intervención institucional que involucra al equipo de Psicología Institucional y al de Servicio Social, este último, de un Hospital de alta complejidad. Al ser un proceso a dos voces, para facilitar su escritura hemos decidido utilizar un narrador externo.

¿Cómo se empezó?

El equipo de servicio social tuvo intentos previos de supervisión que no prosperaron hasta que en el año 2022, ante una nueva coyuntura, se plantearon colectivamente la necesidad de ayuda,

escucha, y acompañamiento. Los cambios que estaban afrontando precisaban también de "un mediador que contenga las tensiones grupales e individuales".

Inicialmente, la encomienda era formulada como un pedido de "espacios de supervisión" en los que no tenían claro si trabajar alrededor de la tarea cotidiana para aliviar "cuestiones vinculares" o abordar centralmente las cuestiones vinculares para poder ordenar la tarea. Con el devenir de los encuentros se fue construyendo la demanda que actualmente entendemos como un trabajo que integra las sensaciones, emociones y pensamientos presentes en la tarea y con la que guardan una relación de interdependencia. Es decir, es un espacio de registro, elaboración en vínculo y análisis de las prácticas corporizadas.

Al inicio de la intervención, en la escena institucional se conjugaban:

- a) A nivel macro: la salida de la pandemia por COVID 19 en un contexto socio-económico-afectivo muy vulnerado que se observaba tanto en los asistidos como en la comunidad asistencial. Se percibían trabajando en "extrema tensión ante el sufrimiento". Una de las manifestaciones de esta precariedad sigue siendo la demanda de "temas sociales" que le llegan al servicio y que nos vemos aún en la tarea de discriminar para comprender la pertinencia de esos pedidos. Por ejemplo, pacientes con intentos de suicidio o situaciones de violencia familiar y que, al no tener un diagnóstico médico desde una mirada médico-hegemónica, el hospital no sabe a dónde alojar.
- b) A nivel organizacional: La pertenencia a un hospital de alta complejidad atravesado por la cultura médico-hegemónica que jerarquiza unos saberes (médicos) sobre otros (no médicos). Y, puntualmente, un cambio generacional que involucra, entre otras cosas, la despedida de varias de las jefaturas de servicio, incluido el servicio en cuestión, poniendo en evidencia la necesidad de explorar la expresión de este cambio en las prácticas institucionales. Es importante considerar que dichos jefes/as fueron los fundadores/as de la planta de este hospital permaneciendo, en algunos casos, por 35 años en ese cargo. Esto implica que los modelos de liderazgo así como la delimitación de la cultura del servicio y el diseño de la tarea no tienen más antecedentes que el propio. Por otro lado, se presenta un salto generacional con las nuevas jefaturas dado que las capas intermedias también se están jubilando.
- c) A nivel grupal: lo que comprendimos como la vivencia de estrés post traumático generado por la reiteración de micro escenas de violencia vividas con la jefatura histórica. Al momento de la intervención, la cercanía de un concurso de jefaturas intermedias actualizaba el trauma vivido en el último concurso llevado adelante durante la gestión de la antigua jefatura.

La confluencia de estos atravesamientos dio lugar, como se anticipó, a vivencias de estrés post traumático que podían leerse en: los gestos de desconfianza entre cada una de ellas y que ellas mismas reconocían, el clima de desesperanza y la falta de visión de un futuro en el cual poder proyectarse con

gratificación. Decían “no tener más resto, incluso para tener una vida afuera”. Expresaban agotamiento. También el temor a que esto se traduzca en trabajar mal con la culpa que esto conllevaba dado que trabajan con niños/as y en su mayoría, con problemáticas muy complejas. Se encontraban sosteniendo un trabajo aprendido funcional, que sentían que no podían cuestionar, estaban disconformes, pero sosteniendo este modelo. Esto no generaba un impacto en la calidad de la atención a la población, pero sí un gran costo físico y emocional en las profesionales. Manifestaron retirarse del hospital “sin poder pensar en lo que hicieron. Todo va en velocidad”. El enojo y el miedo eran las emociones que “las manejaban”. Algunos de esos miedos eran: a no poder hablar o a no entenderse; a que las jefaturas no cuiden al equipo. Ante el concurso: miedo al cambio de configuración.

Dispositivo de intervención

Desde el equipo de psicología institucional se propusieron encuentros con una frecuencia quincenal en grupo plenario. Una vez avanzado el proceso, se sumaron reuniones en subgrupos definidas en función de la especificidad de los temas a trabajar.

En cada encuentro se fueron co-construyendo sentidos y reconociendo sentires sobre sus padecimientos y deseos. Las líneas de trabajo que se propusieron, atentas a los condicionamientos socio históricos e institucionales anteriormente enunciados, fueron las siguientes:

- *Construir una nueva piel*, sobre todo en las heridas que aún tenían abiertas y con dolor. Encontrar recursos ante la ansiedad que les permitan autorregularse equilibrando lo que necesitan pensar y lo que sienten (que no las inunden las sensaciones y emociones).
- Forjar espacios que perciban seguros donde encontrarse en intimidad para compartir lo que sienten y piensan.
- Saber detectar cómo operan cuando están en el patrón de la supervivencia y de la sospecha: modos de sentir, pensar y vincularse. Cómo se perciben mutuamente cuando se instalan en esta lógica. Aparecen palabras como lucha, traición, peligro que se traducen en los modos de circulación en el servicio: Por ejemplo, se quedan en su “bunker” sobre-apegadas a su dupla de trabajo y se distancian del resto del equipo.
- Construir un nuevo modo de estar desde la lógica del deseo que les permita gradualmente saber quiénes son cuando no están en la urgencia permanente.
- La necesidad de reforzar los lazos entre ellas. Construir vínculos confiables. Que el grupo sea un lugar de sostén.
- Cuidados: se abrió toda una vertiente de sentipensares relativa a cómo se cuidan, de qué, con qué recursos. Por ejemplo: detenerse a observar cómo llegan al servicio por las mañanas, tomar

conciencia de la respiración, de las señales de alerta ante memorias traumáticas, visualizar a las compañeras como aliadas para recordar dónde no quieren estar y hacia dónde quieren ir.

- Construir objetivos comunes que les aporten la percepción de respaldo necesaria cuando tienen que sostener una posición determinada ante la comunidad hospitalaria. Que el servicio “les cuide la espalda”.
- Retomar e incluso escribir acerca de la historia del servicio como una manera posible de formar parte de un linaje. Ser parte de esa historia y ubicar sus lugares allí. (Aparecía como obstáculo para conectar con sus aspectos creativos el peso fundacional que tenía la generación recientemente jubilada quienes planteaban: “Este servicio fundó todo”). Recuperar las experiencias de quienes son valiosos/as para ellas al mismo tiempo que construyen lo propio (No todo lo anterior se pierde con el malestar vivido).
- Caracterizar las concepciones y prácticas de los equipos de internación, ambulatorio y el equipo de abordaje de las violencias. Estos dispositivos son novedosos para el servicio social por lo que se está trabajando en el diseño de las prácticas en tres sentidos: hacia el interior de cada equipo, en el vínculo con los otros equipos del servicio en lo que se definió como “territorios de frontera” y hacia la comunidad hospitalaria.

Transformaciones y creaciones del servicio

A continuación se describen algunos cambios y creaciones en las prácticas del servicio a través de los que se pudo percibir los efectos del proceso de intervención.

- Un servicio empático y pragmático. Reconocen que se escuchan y que lo que dicen luego se hace (por ejemplo: no se encuentran mortificadas pensando “Esto ya lo dije”) restaurando la percepción de continuidad en el ser y en el hacer. Se disuelve el miedo a ser criticadas o traicionadas y la desesperanza hacia un futuro gratificante.
- Se empiezan a sentir como un grupo menos ubicado en la queja y con un sentipensamiento colectivo. También están armando cuerpo desde la disciplina compartiendo experiencias y estrategias con colegas de otros hospitales.
- Cambió el clima de lo estanco. Circula la energía, están más vivas y gratificadas.
- Bajaron los niveles de ansiedad: pueden esperarse entendiendo que esa demora no es porque la compañera no la está escuchando sino porque la tarea requiere de ese tiempo.
- Trátase respetuosamente, aún ante los desacuerdos. En esas ocasiones ejercitar el repreguntar y no sobreinterpretar. Por ejemplo: ¿Qué me quisiste decir? O Me quedé incómoda con lo que me dijiste, ¿podemos hablar? ¿Con qué tiene que ver este enojo?

- Sentirse más seguras le está dando lugar a la espontaneidad y la creatividad. Por ejemplo: hacer chistes, reírse, desburocratizar las decisiones.
- Reconocer el lugar de las jefaturas no como quienes cercenan libertades sino como un liderazgo que toma decisiones orientadas al cuidado del servicio contemplando los criterios comunes. También, renovar la mirada acerca de qué modelos de jefaturas están habilitando: trabajar en equipo junto con las jefas entendiendo que no se es jefa en soledad. Esto abrió la posibilidad de escuchar que las jefas también necesitaban ser cuidadas por el equipo desarmando la lógica confrontativa del modelo anterior.
- Construir bordes que contengan y aporten identidad. Estos límites se volvieron una estrategia ante la percepción de que el afuera las “invade” y “bombardea” con problemas que no les corresponde resolver.
- Escuchar, reconocer y respetar los intereses profesionales de cada una para reorganizar la tarea asistencial, dando lugar a la organización del servicio en tres grandes espacios de trabajo: equipo de internación, ambulatorios y de intervención en violencias. Gradualmente se instituyen nuevas formas de consensuar criterios de acción y reflexionar sobre los obstáculos que aparecen en la práctica (por ejemplo, cómo se atiende a los pacientes que se ubican en “territorios de frontera” entre una y otra área o son “migrantes”).
- Redistribuir el espacio físico y enfrentar el desafío y la incertidumbre de establecer vínculos de trabajo con compañeras nuevas. Animarse a salir de la zona de confort.
- Presentar la nueva organización al resto del hospital y sostener estos nuevos modos de hacer ante una comunidad hospitalaria acostumbrada al modelo anterior del servicio.

Conclusiones entre signos de pregunta: ¿Cómo estamos?

Servicio Social comprende el trabajo de análisis de las prácticas institucionales como un proceso que mantiene viva la pregunta acerca de cómo están. Lo definen como un estado de movimiento permanente, como un continuo hacerse, en el que se van generando acuerdos de trabajo y de convivencia, intentando sostenerlos y permitiéndose repensarlos y modificarlos. Por otro lado, reconocen que hay heridas que aún están abiertas, y ante las cuales es prudente estar atentas y continuar trabajándolas.

El camino recorrido hasta aquí permitió consolidar una nueva base de seguridad para que las inquietudes que puedan surgir no las desestabilicen. Por otro lado, se evidencia que gradualmente da lugar a la lógica del deseo y permite afirmarse en lugares de responsabilidad y gobernabilidad dando paso a nuevos proyectos del servicio.

Sobre los discursos que naturalizan y legitiman prácticas precarizadoras en Salud Pública

García Suárez, Fabián (1) y Yablonovsky, Talia (2)

Concurrentes (1) del Hospital Tobar García y (2) del Hospital Materno Infantil Ramón Sardá

Mail de contacto: fg0289034@gmail.com

Resumen

El presente trabajo pretende realizar un análisis de las **prácticas de los profesionales concurrentes de la CABA a la luz de conceptualizaciones aportadas por autores de la Psicología social, crítica e institucional**. Para ello se describen diversas realidades de los y las trabajadores y trabajadoras de este sector del sistema público configurado desde un orden social e histórico que ha sido diseñado por sectores dominantes, reaccionarios y conservadores.

Palabras clave: discurso, prácticas profesionales, institución, naturalización**Sobre los discursos que naturalizan y legitiman prácticas precarizadoras en Salud Pública**

García Suárez, Fabián y Yablonovsky, Talia

Inicio

Los profesionales-trabajadores somos individuos inmersos en un contexto social e histórico, y nuestro modo de pensarnos como colectivo o de intervenir en la clínica está atravesado por elementos como los medios de producción y las instituciones de cada época. Fruto de los diversos elementos que configuran el proceso de producción capitalista. Ello marca según Ana Quiroga (1981) una particular modalidad de interpretación de la realidad, emociones, pautas de conducta, posición ante la vida y la muerte, ante la salud y la enfermedad, de una manera distinta en cada quién.

En reiteradas oportunidades escuchamos que los trabajadores concurrentes tenemos un déficit en nuestra formación una vez finalizado los estudios de grado. Esto implica que para poder desempeñarnos como profesionales y cobrar un sueldo digno, tenemos que especializarnos y adentrarnos en los kiosquitos de las ofertas de postgrado.

Así que algunos profesionales elegimos trabajar cinco años en un hospital, 20 horas semanales, sin percibir salario, ni ART, y hasta hace poco, sin siquiera contar con un almuerzo en horario de trabajo.

Descubrimos así que los discursos que circulan legitimando esta vulneración son relativos a hacernos pensar que elegimos "formación gratuita" en detrimento de optar por un postgrado pago.

En palabras de Quiroga (1981) y emparejando al concepto de *mito* con las frases antes mencionadas, dice que: “En el mito la racionalidad de la palabra se transforma en racionalización, pseudo pensamiento justificador” (p. 17).

Entonces, ¿Qué entendemos por gratuidad? ¿y por qué se relaciona con el *mito*?

Nuestro tiempo de trabajo está distribuido en horarios y días claves para poder generar dinero en nuestras vidas adultas. La concurrencia, requiere extender los tiempos pautados para poder elaborar ateneos clínicos, pensar en nuestros pacientes y prácticas, e intercambio con otros profesionales. Esto último pasa desapercibido intencionalmente en los discursos circundantes en la cotidianeidad.

Los concurrentes hemos sido históricamente vulnerados por la situación que hemos relatado en líneas anteriores. La carga horaria implica dedicarle al hospital un desmedro de nuestro tiempo libre, elecciones de trabajo que se adecúen a la concurrencia (que no necesariamente son de nuestro interés, sino que nos permiten vivir autónomamente en el mejor de los casos), y nuestro tiempo con nuestras familias. Sin embargo, el hecho de no poder problematizar esta situación implica pasar por alto estas dimensiones a la hora de pensar en los pacientes y de pensarnos a nosotros en relación a ellos y al hospital.

Al respecto, Franco Basaglia (1979) nos relata:

“trabajar en la sociedad en la cual la división del trabajo es un elemento fundamental para conocer la condición del que trabaja. Esto coloca al técnico en una posición que no es puramente técnica sino que es también política, posición que debe asumir, para comprender el sentido del por qué las intervenciones deben ser exclusivamente técnicas y no tienen en consideración el hecho de que los enfermos son todos pobres y destruidos por la institución. De esta manera se genera una situación de confrontación con el poder, lo que no todos aceptan [...] el lugar de trabajo, que además de pagar poco, se conforma como instrumento de alienación. Ello enferma a raíz de las condiciones laborales (p. 80).

Ser críticos nos permite pensar

Pareciera ser que a mayor precarización, menor es el reconocimiento de las necesidades. ¿Dónde está, al decir de Ulloa (1995), nuestra socialización de los *carajos*?

En ocasiones en la atención se escucha cómo colegas “pierden el tiempo” con los pacientes, ya sea porque faltan, o porque no pagan, etc.

En relación con ello, Ulloa (1995) introduce el concepto de *síndrome de Violentación Institucional* para dar cuenta de “una tendencia a la fragmentación en el entendimiento, incluso en la más simple comunicación entre las gentes de esa comunidad mortificada”. Esta modalidad

comunicacional fomenta el trabajo en soledad, la fragmentación y va en detrimento de la posibilidad de un acompañamiento solidario. Cada uno parece aislado en su quehacer.

De este aislamiento, dice el autor (Ulloa, 1995) se suele salir para organizar enfrentamientos entre los que representan a ellos y los que representan a nosotros sin concordancia interna, expuesto a nuevas disociaciones, lo que produce un modo de moverse en las instituciones idiotizante (p. 249)

Entonces ¿de quién es la responsabilidad del enojo? ¿Es el paciente o estamos obturando el análisis y la comprensión de sus acciones a través de nuestras propias limitaciones profesionales? Quizás de cierta imposibilidad de poder analizar lo social que determina toda esta cotidianidad en la cual se da nuestra práctica. Por lo tanto, se desvía el eje de discusión a cuestiones individuales de los pacientes, produciéndose a la vez, sin darnos cuenta, un síndrome de violentación institucional de nuestra práctica.

En este contexto nos encontramos asistiendo a los usuarios de salud en el hospital público donde nos formamos. Los mismos pertenecen a poblaciones que históricamente han sido vulneradas en sus derechos, y que a la vez forman parte del sector que más ha sufrido las políticas de ajuste económico de estos últimos tiempos, como ser: desempleo, trabajo precarizado, personas en situación de calle y en consumo problemático, e infancias y adolescencias maltratadas.

Podemos decir entonces que terminamos escuchando y ayudando a personas con padecimientos subjetivos y miseria que el mismo sistema genera... fragmentación por aquí y por allá.

También, en relación con el concepto de *Aparatos Ideológicos de Estado*, definido como instituciones que favorecen al poder político sostenerse en manos de las clases dominantes (Althusser L., 1974), nos ayuda a preguntarnos si ¿es el hospital una herramienta de estos *aparatos Ideológicos de Estado* para que los profesionales nos mantengamos fragmentados, o se trata de una ausencia de organizaciones que amparen y defiendan nuestros derechos como personas y como profesionales?

Pareciera que hasta el momento el hospital público es un aparato ideológico del estado desde esta definición. Nosotros postulamos que esta situación se puede revertir.

Conclusión

Entendemos que para poder revertir esta situación es necesario pensar en conjunto y poner el cuerpo a la hora de reconocernos y conocer la realidad para poder transformarla. Hoy en día contamos con la existencia de la Asamblea de Residentes y Concurrentes de CABA. Es allí donde pudimos organizar la lucha en conjunto, la participación y alcance en la visibilización de nuestras problemáticas, y donde hemos podido tener avances en nuestros derechos, y de los colegas que vendrán.

Referencias bibliográficas

Althusser, L. (1974). *La ideología y los aparatos ideológicos*. Nueva Visión.

Basaglia, F. (1979). *La condena de ser loco y pobre, alternativas al manicomio. Primera sección*. Editorial Topia.

Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault*. Siglo Veintiuno.

Quiroga, A. (1981). *Crítica de la vida cotidiana*. Clase: La psicología social como crítica de la vida cotidiana. Ediciones Cinco.

Ulloa, F. (1995). *Novela Clínica Psicoanalítica, historial de una práctica*. Tercera parte. Paidós.

Reflexiones en torno a la construcción de sentidos comunes en una institución hipercompleja

Laub, Claudia; Baglietto, Albertina y Cegatti, Julia

Mail de referencia: juliacegatti@hotmail.com

Resumen

La Escuela de Gobierno en Salud Floreal Ferrara (EGS FF) es una institución dependiente del Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires que nuclea las actividades de docencia e investigación de toda la provincia.

En este escrito, nos proponemos caracterizar brevemente a la Escuela y dar cuenta del desarrollo de dos modalidades de trabajo en las que se expresan concepciones y prácticas que ilustran la identidad de la organización. La primera es un dispositivo que nuclea a docentes que brindan materias afines y la segunda, relativa a la coordinación técnico-administrativa. Algunas de las preguntas que acompañaron el proceso de gestión son: ¿Por qué se denomina escuela de gobierno en salud? ¿Qué escuela somos y cuál queremos ser? ¿Cómo se construye una identidad común en una institución hipercompleja? Entendemos que para que en una institución de esta envergadura haya algunos sentidos comunes que consoliden una identidad compartida, es esencial que trabajemos con todos/as los actores institucionales en la construcción de dispositivos promotores de la reflexión sobre prácticas colectivas y encarnadas. Es decir, que sean vividas como propias y compartidas por cada miembro de la organización creando así, nuevas formas de gestión de lo común.

Palabras clave: Escuela de Gobierno, salud, redes, dispositivos



Reflexiones en torno a la construcción de sentidos comunes en una institución hipercompleja

Laub, Claudia; Baglietto, Albertina y Cegatti, Julia

Escuela de Gobierno en Salud: definiciones iniciales

El surgimiento de la Escuela de Gobierno en Salud "Floreal Ferrara" (EGS FF) requirió una etapa exploratoria, para dimensionar el marco político, social económico, cultural e institucional, en el que nace y da sus primeros pasos.

En palabras del entonces ministro Gollán (Gollán, 2020) una primera aproximación nos indica que la concepción de escuela aquí empleada excede el uso familiar de este término y que, traducido en pocos trazos, nos dice que no solo se trata de "ser una escuela" sino sobre todo de "hacer escuela".

Es así que, para que este nombre adquiriera las resonancias y las consecuencias de ello, desde los inicios de la gestión se promueve que todas las instituciones que conforman la Escuela adquieran este rasgo, es decir el de ser/hacer escuela.

Los motivos para la utilización de la palabra Gobierno también son explicitados. Al respecto plantea "En su etimología (kybernéin 'pilotear un barco' también 'dirigir', 'gobernar') ya trae marcas de la idea de conducir, de señalar o de marcar el rumbo, lo que supone una tarea que deviene y articula con el quehacer colectivo, especialmente aquel que requiere coordinación y direccionalidad. Nuestras instituciones, que no viajan en el espacio, pero sí en el tiempo, requieren de coordinación y direccionalidad para que el esfuerzo colectivo alcance los resultados que la sociedad espera de ellas" (Gollán, 2020).

Teniendo en cuenta estas afirmaciones fundacionales actualmente, entendemos a la EGS FF como una institución cuya función fundamental es la de intensificar las actividades de investigación y docencia puestas al servicio de las políticas de salud con perspectivas de derecho y de la integración del sistema y que los/las mismos/as actores institucionales sean replicadores de este particular modo de existencia de la Escuela, en sus comunidades.

Su espectro de incumbencia va desde el nivel secundario, la educación superior no universitaria y la formación de posgrado. Este vasto campo incluye i. Orientar y asesorar un modelo de secundario de adultos con 20 sedes, en toda la provincia, ii. Un instituto terciario (6012) desconcentrado con una oferta politécnica en salud y una Escuela de Enfermería que supera los 5000 alumnos, iii. Un sistema de residencias que llega a centros de salud y hospitales públicos en 60 de los 135 municipios de la provincia iv. Un departamento de Estudios de Gobierno en Salud con 13 Diplomas conveniados con Universidades Públicas v. Un área especializada que regula y promueve la investigación y la cooperación técnica en toda la provincia.

¿Por qué Floreal Ferrara?

La Escuela adoptó desde su fundación diferentes denominaciones que dieron cuenta de los cambios de paradigma: biomédicos, sanitarios, económicos, sociales y políticos.

La mención a una personalidad como Floreal, dos veces ministro de Salud de la Provincia; profesor; gestor y militante es vivida por parte de la organización como un modo de continuar su obra. Una forma de darle entidad a su prédica de un concepto de salud, que lejos de ser idealista, entrama profundamente con las luchas sociales y con las dimensiones políticas de la construcción del derecho a la salud.

La denominación como "Escuela de Gobierno en Salud Floreal Ferrara", rescató y potenció la presencia de propuestas de formación en el campo de la gestión, del liderazgo y sobre todo en la formación de políticas públicas de salud.

Coordinación Inter Niveles Educativos (CINE) en la docencia de Salud Pública

Desde sus inicios, la coordinación de la escuela propuso una diversidad de espacios de encuentro cuyo objetivo es revisar en conjunto las prácticas de la organización y actualizarse sobre los acontecimientos que la atraviesan. Uno de esos dispositivos es la Coordinación Inter Niveles Educativos (CINE).

Entendemos a la Escuela como una institución hipercompleja en tanto nuclea una gran diversidad de propuestas y niveles educativos. Ante este escenario un riesgo es la estratificación de las formaciones en función de la prevalencia de una mirada centrada en las necesidades de cada célula educativa. Creemos que esta perspectiva es necesaria pero no suficiente por lo que desde la Escuela promovemos ampliar la mirada formativa desde el diseño de dispositivos que respondan a las necesidades de quienes, una vez formados, van a tener que trabajar en un sistema de salud también hipercomplejo que impone la necesidad de un abordaje integral en salud. En función de ello, venimos trabajando en la consolidación de un dispositivo llamado Coordinación Inter Niveles Educativos (CINE). Consiste en la posibilidad de pensar los intercambios entre docentes que dictan materias afines con el objetivo de definir de manera conjunta la visión del colectivo que constituyen. Es decir, cuáles son los focos de interés comunes, tensiones y dificultades del campo de problemáticas, estrategias para sortearlos, herramientas para el aula y el territorio, etc. Para que este dispositivo sea posible se generan las condiciones para la creación de una red de intercambios. Inicialmente la red es vivenciada como un espacio que tiene como propósito que las personas se conozcan y deliberen en función de un objetivo construido de antemano conformando lo que para Rovere es una "Red en sí" (Rovere, 2016). Es deseable que gradualmente empiece a aumentar la densidad de las relaciones y los intercambios producto del interés que se despierta por lo que pasa en otras carreras, en otro nivel educativo, por las estrategias que otro/a colega está planteando, de manera tal que el entramado pulsa y se expande hacia tareas colectivas y autosustentadas por los miembros de dicha red sedimentando las bases de una "Red para" (Rovere, 2016).

El lazo que une a la Escuela con el Ministerio de Salud implica estar particularmente atentos a su doble rol de gran empleador y de regulador del mercado de trabajo en salud. En función de ello, creemos que es vital que los espacios de formación estén actualizados de manera ágil y puedan detectar las necesidades en salud. En este contexto, otro efecto del CINE es que los/as docentes no trabajen de manera aislada y, fundamentalmente, que puedan construir la percepción de pertenencia

a la Escuela experimentada a través de prácticas en las que se exprese la identidad institucional. Es decir, que los/as docentes no sólo comprendan su materia sino también que: compartan el imaginario acerca de en qué institución están; desde qué institución se proyectan los conocimientos que se comparten; qué representación de técnico o profesional queremos formar y para qué sistema de salud. Un ejemplo muy claro de la importancia de mantener vivos estos diálogos fue la revisión de las prácticas a la que nos mantuvo sujetos la Pandemia por COVID 19. Generó desafíos y oportunidades sin precedentes que, a través de la educación a distancia y las formas híbridas virtual/presencial expandieron la presencia territorial del Ministerio. Interpeló al sistema de salud de manera tal que actualmente es condición de las formaciones que brinda la EGS FF, una profunda revisión del material que compone las currículas de los programas de estudio de modo que se integren los conocimientos adquiridos durante y post pandemia.

Por otro lado, hemos aprendido que el conocimiento acerca de los factores que confluyeron para que una pandemia acontezca, siguen permeando los tejidos de la sociedad a nivel mundial. Esto motiva nuestro interés por seguir reflexionando acerca de las medidas preventivas que es necesario que el sistema de salud instituya en conjunto con una profunda responsabilidad acerca de un buen vivir que contemple concepciones y prácticas cuidadosas de nuestro planeta y la vida que se aloja en él.

En la actualidad está en funcionamiento y en las vísperas de un tercer encuentro de trabajo, el CINE de docentes de Salud Pública. También, están dándose los primeros pasos de los CINE en HIV, en Salud Mental, en Salud de Niños, niñas y adolescentes, en enfermedades crónicas entre otros.

Coordinación de gestión académica

En las sociedades actuales, el trabajo asume nuevas formas de organización que responden gradual y ágilmente a las exigencias de las nuevas tecnologías y a la diversidad de formas de organizar la producción de servicios. En este contexto, se requiere de los trabajadores la adquisición de conocimientos y diferentes competencias: trabajar con autonomía y responsabilidad, integrar equipos, conocer los procesos de producción en su conjunto y adaptarse rápidamente a los cambios.

A partir de la actual gestión y teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, se buscó que la coordinación de gestión académica, esté enfocada desde la mirada de la psicología hacia las buenas prácticas en salud. En función de ello, se ha realizado un mapeo de actores y actrices intervinientes en todas las unidades y la reconstrucción por parte de ellos mismos del surgimiento de sus labores, el análisis presente y su proyección a futuro.

A partir de esto, se creó un dispositivo de encuentros semanales al principio y quincenales luego, que permitió analizar, compartir y reconstruir el diagnóstico de situación de cada una de las

áreas. Este dispositivo sirvió para el acompañamiento en pandemia con la necesidad de incorporar nuevas tecnologías y de encontrarse entre las y los compañeras/os que, por motivos de salud, no podían trabajar físicamente desde la Escuela.

También se realizó, en conjunto con la Coordinación de Estudios de Gobierno en Salud, el proceso de elaboración de los circuitos administrativos para llevar adelante las nuevas propuestas de las Diplomaturas que ofrece la Escuela.

En este ciclo, se puso en evidencia que el recurso técnico-administrativo es un recurso clave como facilitador y favorecedor de las tareas de gestión y comunicación, que contribuye a mejorar la relación entre los interlocutores de los diferentes nodos de la Escuela. Algunas de las características del sector que cobraron mayor relevancia son: la actualización en un saber técnico relativo a la comunicación presencial y a distancia, la facilitación de las actividades y la transmisión de conocimiento a la comunidad de la Escuela; la capacidad de integración a diferentes equipos de trabajo; una autonomía creciente en la resolución de un amplio espectro de actividades en docencia, salud y gestión; el acopio de experiencia relacionada con las áreas técnico-administrativas y profesionales de las diversas instituciones que hacen a la vida de la organización (propias de la EGS FF o interlocutoras de la misma) y el registro de datos cuali-cuantitativos que son un insumo indispensable para evidenciar los movimientos de la institución.

Actualmente, nos vemos ante el desafío de identificar las habilidades y el conocimiento necesario del plantel administrativo para integrar de manera satisfactoria personas-procesos y tecnologías a fin de orientar la creación de conocimiento conceptualizado, focalizado en el sector público y orientado a acrecentar la eficiencia del servicio.

Por otro lado, la complejización del aparato administrativo, los cambios en las tecnologías de la comunicación, así como las demandas del sistema de salud y educación son crecientes por lo que se inscribe como necesaria la capacitación permanente del sector en mecanismos de gestión que integren la naturaleza de los cambios ampliando la capacidad de generar propuestas superadoras.

Conclusiones abiertas

Desde sus orígenes en la EGS FF funcionaron cursos descentralizados, dado que las prácticas académicas se realizaban en los distintos establecimientos de salud de la provincia. Ésta siempre ha sido una institución que ha tenido una fuerte presencia en todo el territorio bonaerense, más allá de que su sede estuviera en la ciudad de La Plata.

No obstante, si bien esto ha sido una política propia de la institución, uno de los desafíos que aún transita la Escuela es dar respuesta a la dificultad que tienen los municipios para radicar y retener profesionales y técnicos de salud en sus territorios. Por otro lado, ante un escenario tan basto, es usual

que se vulnere la percepción de pertenencia a una comunidad más amplia que aporta direccionalidad y sentido.

Es por ello por lo que consideramos central diseñar formas de gestionar las prácticas de la escuela que fomenten la regulación entre la concentración y la desconcentración de los recursos. Algunos ejemplos de ellos son: la consolidación de referentes en cada región, cada organización y cada dispositivo, transversalizar los conocimientos, ponerlos al alcance de todos y todas los/as interlocutores/as, relevar y escuchar la diversidad de requerimientos de cada lugar que compone el mapa de la provincia, fortalecer la fuerza laboral con propuestas que aporten crecimiento acorde a cada sector, construir una identidad respetuosa de la heterogeneidad en simultáneo a transmitir la importancia de la pertenencia a un ministerio que fija una dirección situada en las realidades locales al mismo tiempo que se mantiene atento a los determinantes de un contexto de salud más amplio.

Entendemos que para que en una institución hipercompleja haya algunos sentidos comunes que consoliden una identidad compartida, es esencial que trabajemos desde todos los niveles: técnico-administrativo y profesional en la construcción de dispositivos promotores de la reflexión sobre prácticas comunitarias y encarnadas. Es decir, que sean vividas como propias y compartidas por cada miembro de la organización.

Tenemos también, citando a Alicia Stolkiner, "(...) un desafío organizativo y político: fortalecer la unidad de acción en el marco de diferencias y evitar la fragmentación atendiendo a un objetivo común: la salud como derecho en el concierto de la lucha general por la dignidad de las vidas" (Stolkiner, 2023. Pág 7).

Referencias bibliográficas

- Gollán, D. (2020) "Una carta Institucional...(izante)" Documento de trabajo citado en: <https://www.ms.gba.gov.ar/sitios/capacitacion/2021/03/16/una-carta-institucionalizante/> setiembre 2020
- Rovere, Mario (2016) Redes en salud : los grupos, las instituciones, la comunidad / Mario Rovere ; contribuciones de Juan Carlos Paradiso ; editado por Verónica González. - 3a ed ampliada y mejorada. - Córdoba : El Ágora.
- Stolkiner, Alicia. (2023) Conferencia dictada en el marco de ALAMES 2023. Citada en: <https://alames.org/wp-content/uploads/2023/07/Conferencia-JC-GARCIA-2023-Alicia-Stolkiner-.pdf>

**(Re)pensando dispositivos de formación: Movimientos instituyentes,
tensiones y desafíos**

Reflexiones sobre las prácticas de enseñanza del análisis institucional en dos cátedras universitarias: influencias de Virginia Schejter

Amarillo, Matías y Velázquez, María Eugenia

Mail de contacto: mevtat@gmail.com

Resumen

En el siguiente artículo trabajaremos en el intercambio entre la cátedra I de Psicología Institucional de la Facultad de Psicología de la UBA y la cátedra de Análisis Institucional en diferentes profesorado de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. En el **intercambio** reflexionamos sobre modos de hacer al interior del aula que favorezcan la elucidación de las condiciones instituidas de la formación. Con ese fin trabajamos la enseñanza del análisis de las instituciones a partir de la instalación en las clases de **dispositivos de intervención** enmarcados en enfoques institucionales. Los **analizadores** más frecuentes incluyen *formas distintas de encontrarse* y consignas que cuestionan prácticas naturalizadas en las instituciones educativas. Emergen los siguientes interrogantes: ¿Qué sentido tiene la enseñanza del análisis institucional en la formación de docentes y profesionales de la salud mental en la actualidad? ¿Qué lugar le damos al análisis de la implicación en nuestras prácticas docentes? ¿Cómo enseñamos el análisis institucional para evitar la reproducción de la letra muerta y fortalecer su capacidad instituyente, vivificante?

Palabras clave: formación docente, análisis institucional, análisis de las prácticas enseñanza



Reflexiones sobre las prácticas de enseñanza del análisis institucional en dos cátedras universitarias: influencias de Virginia Schejter

Amarillo, Matías y Velázquez, María Eugenia

Introducción

Los autores de este texto nos conocimos durante la Primera Jornada de Psicología Institucional “Pensando Juntos cómo Pensamos: Un Análisis de las Prácticas Instituidas” de la Cátedra I de la facultad de psicología de la UBA en 2008. En ese momento Eugenia era ATP de la cátedra organizadora y Matías había sido invitado como parte de la experiencia “Intercátedras” que articulaba cátedras vinculadas al enfoque institucional de diferentes carreras y universidades de Argentina. Luego, se conservó la amistad a lo largo de los años y en los encuentros o conversaciones que teníamos, aparecía algo referido a la docencia o a las líneas de investigación con las que estábamos trabajando, siempre en

vínculo con los enfoques institucionales. Recientemente Matías tomó cargo como co-coordinador de la cátedra Análisis Institucional en diferentes profesorados de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos y decidimos formalizar los intercambios realizados a lo largo de todo este tiempo en un escrito orientado a la reflexión respecto de nuestras prácticas docentes.

La docencia como práctica de intervención institucional

A pesar de las diferencias geográficas somos dos profesionales de la psicología desarrollando nuestro trabajo en cátedras universitarias obligatorias vinculadas con enfoques institucionales. Entendemos la docencia como un modo de ejercicio profesional de la psicología, específicamente desde una posición en la que se plantea la interrelación entre docencia, intervención e investigación (Bleger, 1974; Schejter y Zappino, 2016).

Coincidimos en que los enfoques institucionales se aprenden en la práctica los enfoques institucionales. Es decir en la experiencia de una intervención institucional sobre organizaciones externas o sobre el análisis de las prácticas instituidas de aprender y enseñar en la formación de las personas que cursan las cátedras. Para trabajar algo de esto es importante, en primera instancia, señalar que las instituciones no son entes autónomos. Son las mismas personas las que conforman y hacen que la institución esté viva. Así, se analizan las propias prácticas de enseñanza-aprendizaje poniendo en primer plano el trabajo con la subjetividad de docentes y de estudiantes. Esta forma de trabajar es una alternativa al modo instituido de la enseñanza en el que la teoría y las prácticas van por caminos separados; Y también a la investigación tradicional en la que se plantea la disociación tajante entre el sujeto que conoce y el objeto a conocer (Najmanovich, 2021). Una herramienta fundamental en esta línea es el Análisis de la implicación (Lourau, 1975). Esto se entiende como un proceso individual y colectivo en el que cada persona identifica los atravesamientos institucionales propios para poder dar cuenta desde qué cristal mira y a su vez relativizar la verdad propia, comprendiendo que ésta es una entre otras posibles y que la objetividad es ilusoria. Así, la subjetividad y su análisis es comprendida como una herramienta de conocimiento y no como un obstáculo que remover para llegar a una supuesta objetividad.

Existen diferencias entre los propósitos de la intervención desde los enfoques institucionales y lo que se espera de la formación académica. Mientras que los enfoques institucionales se centran en realizar una interpretación que apunte a que el colectivo se piense a sí mismo y propendan a la autonomía (Castoriadis, 2003), el oficio de estudiante responde a aprobar la materia y, en consecuencia, su quehacer está orientado por las expectativas que se les suponen a los docentes.

Intervenir: ese entre necesario

Schejter y Zappino plantean que hay tres supuestos instituidos en la formación profesional. Las prácticas en el campo y los aprendizajes dentro del aula parecieran estar desconectados. La transmisión se vivencia como exclusivamente bibliográfica o teórica, mientras que la práctica queda para después de recibirse en la psicología o agrupada en un conjunto de materias específicas, aisladas de las demás, dentro de la formación docente. Y el último supuesto sería la "ausencia de referencia del sentido de esos conocimientos" (Schejter y Zappino, 2016, p. 53). Usan la teoría simplemente para validarla o para satisfacer la "demanda" que se le supone a los docentes. Cuesta figurar los vínculos entre lo que se aprende y la futura práctica profesional. En consecuencia, se observan usos forzados de los términos conceptuales en exámenes y trabajos prácticos.

Un observable en relación con el primer supuesto es la idea de "nos estamos formando para un futuro". La práctica es entendida como ir físicamente a un establecimiento a "hacer algo", sea a una escuela del nivel en el cual se están formando o un hospital de salud mental. Hacer, entonces, sería realizar registros escritos, observaciones u otras producciones textuales. Mientras que escribir planificaciones, tomar test proyectivos, participar en proyectos de extensión, realizar una entrevista, etc., en las materias que no son "prácticas profesionales" no son considerados una "verdadera" práctica. Sería un juego o una mentira que como tal podría ser falseado para que "encaje" con lo que se supone que el docente solicitaría. Para revisar esto se les pide a los estudiantes que utilicen las conceptualizaciones como herramientas que le permitan hacer lecturas propias de lo que acontece en el material que se está analizando.

En relación con el segundo supuesto, pueden observarse modos descontextualizantes de trabajar con los contenidos, en los que el saber queda exclusivamente del lado docente. En consecuencia la única voz que tiene valor en la clase es la docente. Intentamos deconstruir algo de esto trabajando lo conceptual de modo diferente a la reproducción y repetición. Para ello proponemos dinámicas que favorezcan diferentes modos de relación y de intercambios, construyendo condiciones para que se construya un saber conjunto. En lugar de tener un emplazamiento áulico a modo de teatro, es decir con los estudiantes sentados en filas, cada uno con una silla y un banco, acomodamos el espacio en círculo o semicírculo y en ocasiones armamos diferentes puntos focales en distintos lugares para que la atención y los estudiantes circulen. Además, ofrecemos materiales de análisis (escenas del aula, videos, fragmentos literarios, artículos periodísticos) que propicien intercambios a modo de tanteos exploratorios y lúdicos con las herramientas conceptuales.

El tercer supuesto puede observarse en que es esperable en primera instancia la lectura o explicación docente de la bibliografía, sin la cual los textos no son abordados de motu proprio. Nuestras estrategias vinculadas a la lectura implican utilizar lo colectivo como un modo de primer acercamiento

al texto en el aula. En ambos casos se sugiere o se solicita una lectura individual del texto de referencia. Eugenia arma parejas de estudiantes y les solicita que escriban preguntas sobre el texto y a su vez que piensen una articulación de las conceptualizaciones de esa clase con un video proyectado a tal fin. Luego recoge las preguntas y las devuelve a toda el aula, a todos los estudiantes, para que las contesten, realizando las aclaraciones y comentarios necesarios. Finalmente se les solicita a cada pareja de estudiantes que comenten la articulación que realizaron con el video. Matías, por otro lado, solicita traer preparado a la clase un resumen individual compuesto íntegramente de preguntas que no es necesario responder. En el momento de la clase, en grupos, propone armar otro recorrido por el texto reconstruyendo, en un nuevo resumen, los interrogantes principales en función de las decisiones grupales. Finalmente, se realiza un tercer resumen, en plenario, con lo trabajado por todos los grupos. Este último queda escrito en un pizarrón. La intención de recurrir a lo colectivo busca operar sobre las exigencias con las cuales suele cargarse el uso de la palabra en forma individual y producir cierto alivio.

En los sucesivos encuentros que dedicamos a escribir esta presentación, fuimos reflexionando que concebimos la clase como un dispositivo de intervención en la que se producen efectos de análisis de lo naturalizado o lo no dicho. El trabajo con los analizadores invita a reflexionar sobre los instituidos de la formación y tiene el objetivo de conmover las posiciones naturalizadas que los estudiantes vienen asumiendo. En el proceso de intervención se produce un efecto de análisis que opera sobre docentes y estudiantes. Tanto en la formación en docencia como en psicología se supone o naturaliza que quién hace la intervención es el profesional o docente, sin embargo en la propuesta que realizamos se trata de entender que estas dos posiciones no son fijas. Las intervenciones también se producen y tienen efectos sobre la persona que está en la posición de intervenir. Lo práctico y lo teórico se interrelacionan necesariamente. Desde un posicionamiento de la complejidad ya no tiene sentido mantener la distinción taxativa entre un plano teórico y un plano práctico. Las conceptualizaciones son usadas como herramientas específicas para realizar los análisis propuestos y entender los efectos que se producen sobre la propia subjetividad.

Entendemos que el horizonte de las intervenciones institucionales y de su análisis es la producción de cambios en las posiciones subjetivas. Se propicia, en palabras de Acevedo (2015) "una real elaboración psíquica por la intermediación de otros, cuyo resultado será una mayor apropiación del poder sobre sus actos profesionales" (p. 43). Intentamos, parafraseando a Ulloa (1995), conmover cierto "estar estudiante" en la universidad hacia un "estar profesional". En donde el acento se desplace del oficio de estudiante hacia la experiencia de realizar un trabajo profesional. Sin embargo estas intervenciones pueden conllevar la emergencia de cierto monto de angustia.

Entonces... ¿por qué les hacemos pasar por esto?

En el ámbito de la formación docente, la propuesta de la cátedra no es formar analistas institucionales sino ofrecer herramientas que favorezcan una lectura institucional de las prácticas docentes en contextos laborales específicos pero futuros. Para evitar operar profesionalmente desde la sobre-implicación, por ejemplo, involucrándose en aspectos que exceden a su rol como docentes. Y, también, poder advertir el trabajo de los instituidos de la educación. En la formación de psicólogos, estas intervenciones se vinculan con poder escuchar a la otra persona en su subjetividad y abstenerse de proyectar los sentidos propios sobre las personas con las que se trabaja y permitir su despliegue subjetivo, comprendiéndolas en su otredad.

En conjunto, a pesar de las diferencias de los contextos institucionales y de las inscripciones de las profesiones, consideramos que en ambas situaciones este estilo de ejercicio de los enfoques institucionales favorece la transición entre la formación y el ejercicio profesional para *jugar de otro modo*.

Reflexiones finales

La psicología institucional es una excusa para acercarnos a producir conversaciones necesarias y de actualidad que nos interpelen y nos permitan construir nuevos horizontes. Por sus características intrínsecas es una herramienta que permite trabajar con temáticas contemporáneas tal como el análisis de las prácticas docentes en las universidades públicas, pero también con población LGBTQA+, las perspectivas feministas y de DDHH, los colectivos afro, la lucha gorda, la población disca, entre otras.

Es importante señalar que si bien en este texto pusimos hincapié sobre aquello que llamamos el oficio estudiante, como docentes formamos parte de esa construcción. Si bien aquí no llegamos a trabajar sobre otros aspectos específicos como las diferencias entre el análisis institucional y la psicología institucional, la abstinencia y los límites de la interpretación en los contextos de formación, los mismos son valorables y necesarios para mantener viva la psicología institucional como legado que nació en la Argentina.

A nivel de las investigaciones, y en sintonía con este encuentro, consideramos necesario seguir indagando la vitalidad de la presencia de los enfoques institucionales en los diferentes espacios en nuestro país. Por nuestra parte creemos que mantenemos vivo el legado de Virginia y, por lo tanto, también el de Ulloa y Bleger. En esta línea a diferentes escalas, Virginia fue una maestra para cada una de nosotres. Que a más de quince años de habernos conocido en las primeras jornadas de psicología institucional sigamos encontrándonos para pensar juntos como pensamos es algo para seguir celebrando.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, M. J. (2015). Satisfacción y sufrimiento docente en ambientes sociales críticos. En J. J. Ferrarós (Ed.), *Docentes universitarios en la práctica. Satisfacción, malestar y reflexiones*. Biblos.
- Bleger, J. (1974). *Psicohigiene y psicología institucional*. Paidós.
- Castoriadis, C. (2003). *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución* (1era edición y 2da reimpresión en Argentina, Vol. 2). Tusquets.
- Lourau, R. (1975). *El análisis institucional* (1er. ed.). Amorrortu editores.
- Najmanovich, D. (2021). *Conferencia inaugural “Pensar la subjetividad en el siglo XXI”* [YouTube]. https://www.youtube.com/watch?v=eI3sUpre_b8
- Schejter, V. H., y Zappino, A. (2016). Análisis de las prácticas como modelo para aprender-investigar-intervenir. En V. H. Schejter, T. Cocha, G. Furlan, y F. Ugo (Eds.), *Una mirada institucional de lo psicológico: La alteridad en nosotros* (pp. 49-61).
- Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica* (1er. ed.). Paidós.

Formación psicopedagógica. Re-instituir escrituras y producir ligaduras subjetivantes

Catrambone, Rosa y Ledwith, Andrea

Mail de contacto: rosa_catrambone@yahoo.com.ar

Resumen

Las prácticas, en tanto acciones instituyentes, se encuentran configuradas con aspectos propios de sus protagonistas, con una modalidad de comunicación, intencionalidades y una dinámica propia, relacionada con los marcos instituyentes donde se producen. El quehacer psicopedagógico, se desarrolla en diferentes instituciones: educativas, de salud, socio-comunitarias, cada una de ellas con una impronta particular, con un modo de hacer trama vincular y de producir ligadura entre sus actores. Ello tiene relación en parte con las características de "lo institucional" que las funda y estructura, y se diferencian a partir de los rasgos constitutivos de sus actores, lo instituyente.

La profesión psicopedagógica, en estos ámbitos, requiere de intervenciones particulares, análisis, abordajes teóricos, supervisiones y emisión de criterios acerca de lo observado en procura de resoluciones. En esos casos, la escritura es un imperativo del rol para comunicar. El presente trabajo intenta dar cuenta de experiencias en formación psicopedagógica donde, producto de aspectos instituyentes de nuestra labor docente, se ha tomado a la escritura como factor propulsor de posicionamiento profesional, de entramado subjetivante, productor de ligadura y, con visión prospectiva, instancia predictiva del futuro desempeño profesional, donde acompañarán procesos de escritura y lectura de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en distintas instituciones.

Palabras clave: Psicopedagogía, escrituras, subjetividad, instituyente



Formación psicopedagógica. Re-instituir escrituras y producir ligaduras subjetivantes

Catrambone, Rosa y Ledwith, Andrea

Acerca de la formación psicopedagógica

"Una institución suficientemente subjetivizada no solo es aquella que está advertida frente a la posibilidad de desencadenar una transmisión, sino aquella que está atenta al desarrollo de los itinerarios subjetivos de quienes la integran".

Korinfeld, p.120

Una institución dedicada a la formación psicopedagógica, tal vez más que las de otra índole, debe estar atenta a los itinerarios subjetivos de los y las estudiantes, quienes a futuro desplegarán su quehacer profesional en el acompañamiento subjetivante de las infancias y las adolescencias. Allí, en esas instituciones se produce el "revisitar la escuela" (Nicastro), el recorrerla desde el ser profesionales en formación. "Por otro, el tema de la inauguración, en tanto volver a mirar lo ya conocido como una invitación a empezar de nuevo cada vez" (Nicastro, p.25) Se ponen en juego en este escenario escolar otros recorridos y otros modos de constitución de subjetividad, entonces resulta importante que el acompañamiento de estas trayectorias tenga otras condiciones, acordes a los tiempos personales, a la singularidad propia de cada estudiante y a las propias del Nivel Superior. "En ese transitar de educación en Nivel Superior; acompañamos trayectorias formativas de estudiantes, futuros/as profesionales. Cada uno y cada una con una subjetividad que le es propia, con un conjunto de saberes y experiencias que otorgan diferentes posibilidades de aprender, con un bagaje que le es propio que hace que elijan diferentes posturas, que asuman distintos roles, en definitiva, que cada uno y cada una porte una diversidad que le es propia" (Catrambone y Ledwith, 2022, p.141). Las prácticas, en tanto acciones instituyentes, se encuentran configuradas con aspectos propios de sus protagonistas, con una modalidad de comunicación, intencionalidades y una dinámica propia, relacionada con los marcos instituyentes donde se producen. "En esta línea es que sostenemos fuertemente una formación con sustento académico que permita discernir las mejores condiciones de enseñanza. También, que instrumente a futuras/os psicopedagogas/os para un trabajo de acompañamiento y asistencia con la tarea docente, para juntos pensar y diseñar los abordajes conceptuales, de propuestas didácticas, de configuraciones de apoyo para cada niño, niña, adolescentes y jóvenes en las escuelas, que den atención a la diversidad y, al mismo tiempo, potencien la individualización de itinerarios formativos, ofreciendo a cada uno/a aquello que requiere para el óptimo desarrollo de su trayectoria escolar." (Catrambone y Ledwith, p.56) Pero, no se debe dejar de lado que en todo ello opera de diferentes formas, un marco instituyente en el que se producen, despliegan y al mismo tiempo se pueden ver limitadas las formas de aprender. Este interjuego entre posibilidad y restricción, propio del binomio instituido-instituyente, será decidido de un tipo de comunicación, de una trama vincular particular, como así también de modalidades diferenciadas en los procesos de enseñanzas y de aprendizajes, despertando sufrimiento. Kaës, menciona tres fuentes de sufrimientos "una es inherente al hecho institucional mismo; la otra, a tal institución en particular, a su estructura social y a su estructura inconsciente propia; la tercera, a la configuración psíquica del sujeto singular" (p.54).

El quehacer psicopedagógico, se desarrolla en diferentes instituciones: educativas, de salud, socio-comunitarias, cada una de ellas con una impronta particular, con un modo de hacer trama vincular y de producir ligadura entre sus actores. Es importante no perder de vista que "Una institución

es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder" (Fernández, 1994). Parte de la labor psicopedagógica en las instituciones estará puesta en develar como estos aspectos instituidos, esta cuota de poder imprime un carácter particular, que se amalgama con el aspecto instituyente, con el accionar de los actores institucionales. "En la actualidad, desde la Psicopedagogía se piensa en el enseñar y en el aprender desde un nuevo paradigma tomando a la diversidad como prioridad y atendiendo a la singularidad que posee cada estudiante. Singularidad y diversidad constitutivas de cada persona, y de su subjetividad, las cuales se desarrollan y despliegan en los diferentes ámbitos sociales, siendo la escuela, la que aloja un tipo de aprendizaje, el escolarizado, en el que la comunicación se torna en su eje central." (Catrambone, R. y Ledwith, A. 2021).

Ello tiene relación en parte con las características de "lo institucional" que las funda y estructura, y se diferencian a partir de los rasgos constitutivos de sus actores, lo instituyente. "Creemos fuertemente en la potencia subjetivante que tienen los grupos y en el valor que imprime en ellos el contexto y las tramas vinculares que se pueden entretrejer en las organizaciones e instituciones del territorio (Catrambone y Ledwith, 2022).

Intervenir en instituciones

"En la acción, el asesor se encuentra siempre interpelado en su encuadre y su marco referencial, en su trayectoria profesional y en fragmentos de su propia biografía".

Nicastro y Andreozzi, 2008, p. 103

Parte del quehacer psicopedagógico se sitúa en la intervención institucional, sean estas de índole educativas, de salud y/o socio-comunitarias. Allí se dispone de un bagaje teórico y metodológico para la asunción de su rol, pero también se ponen en juego estas configuraciones del encuadre y de las temáticas a resolver que le producen interpelaciones de diferente tipo. Es interesante entonces tomar el accionar de la Psicología Institucional, y desde una mirada interdisciplinaria abordar las situaciones, revisando las posiciones de implicación que se pondrán en juego. "Desde la perspectiva de la Psicología Institucional se enfoca la subjetividad y lo social de manera inescindible para entender el sentido de las significaciones imaginarias colectivas que se ponen en juego en las prácticas humanas" (Schejter, p.31:32).

Estas intervenciones deben permitir discernir la influencia de aspectos contextuales, de los propios del ámbito organizacional, destacando por sobre otros aspectos lo subjetivo, singular, propio de las personas que constituyen dicha organización, desde una intervención situada y situacional, sin un modo a priori. "Una afirmación muy importante es que la profesión se impotentiza si no se ponen

en el centro todos aquellos signos de lo vital que nos obliga a producir nuevos modos de tratar, de estar; porque no hay nada dado, sino realidad a construir." (De Piano, 202).

En el caso de las intervenciones psicopedagógicas, la Psicopedagogía Institucional permite que cada profesional pueda discernir modalidades de accionar, diseñar un encuadre favorecedor para las situaciones a resolver, analizar el entramado producido por las complejidades instituidas y las instituyentes, y trabajar para propiciar las condiciones para transformar a la institución en un territorio de alojamiento e inclusión.

Las instituciones oscilan entre la posibilidad de construir colectivamente y/o, de generar retrocesos o suspensión. Se pueden ver impedidas de poder suturar, producir ligadura, generar opciones de compensación y de producción de algo nuevo. Si se quedan procrastinando las soluciones, regodeándose en la imposibilidad, instalándose en la falta y/o asumiendo mecanismos de negación que cancelan la novedad y el cambio, sólo generan más sufrimiento. Son los movimientos instituyentes los que deben evitar la cristalización, los que deben promover la tramitación de conflictos, la revisión de los obstáculos, operar con lo real y favorecer otros escenarios de posibilidad.

Re-instituir escrituras en formación psicopedagógica

"La escritura es una tecnología cuyo dominio requiere un entrenamiento especializado y costoso. La institución encargada de llevar a cabo ese entrenamiento ha sido, desde su origen, la escuela.

Alvarado, 2009, p.13

Trabajar en formación psicopedagógica conlleva desafíos propios de la especialidad, otros del contexto, de las condiciones epocales, del contexto organizacional de la institución formadora y otros que están vinculados con la prospectiva, con el accionar que a futuro desarrollarán los y las estudiantes. Allí los procesos de alfabetización académica cobran un rol destacado, para la formación propia de profesionales en formación que posibilitan la apropiación de saberes relativos a la especialidad pero también el desempeño instrumental que requiere el accionar metodológico para apropiarse de dichos saberes. La profesión psicopedagógica, en estos ámbitos, requiere de intervenciones particulares, análisis, abordajes teóricos, supervisiones y emisión de criterios acerca de lo observado en procura de resoluciones. En esos casos, la escritura es un imperativo del rol, para comunicar. Pero además, la concepción de la escritura conviene ser pensada desde la trama social y vincular que ello posibilita, en el hacer y compartir con otros y otras en los procesos personales y colectivos de alfabetización académica.

El presente trabajo que intenta dar cuenta de experiencias en formación psicopedagógica donde, producto de aspectos instituyentes de nuestra labor docente, se ha tomado a la escritura como factor propulsor de posicionamiento profesional, de entramado subjetivante, productor de ligadura. Algunas de estas experiencias se realizaron desde el análisis que efectuamos sobre nuestras prácticas, en las que confieren aspectos de enseñanza, de propuestas didácticas y de las actividades propuestas a los y las estudiantes, en este caso, de psicopedagogía. Durante los ciclos lectivos 2020 y 2021, desarrollamos una investigación en la que, de manera intencional, tratamos de indagar sobre los procesos de alfabetización académica en los entornos virtuales. En 2021, en una de las presentaciones realizadas enfocada al tema, anexamos otro objetivo para investigar, el de analizar desde el punto de vista de las y los protagonistas, los modos en que los procesos de alfabetización académica podían ser sostenidos y desplegados en los entornos virtuales, con diferentes formatos, dispositivos y propuestas. Para ello realizamos una encuesta, cuantitativa semi-estructurada, anónima, suministrada a estudiantes de modo digital, para recolectar información, y en particular conocer las representaciones que poseían sobre la experiencia transitada de leer y escribir en plataformas, usar diferentes dispositivos, trabajar con propuestas personales y colectivas sobre el tema, entre otros aspectos. Decíamos entonces, "Este tiempo de indagación acerca de los procesos de lectura y escritura académica que realizan los y las estudiantes de la carrera de Psicopedagogía, nos permite sostener la importancia que representa para su formación académica, y el valor que representa esta experiencia, para su futura labor profesional." (Catrambone y Ledwith, 2021) con visión prospectiva, instancia predictiva del futuro desempeño profesional, donde acompañarán procesos de escritura y lectura de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en distintas instituciones, podemos animarnos a determinar el valor potencial que estas experiencias imprimen en la formación psicopedagógica.

Lo que no sabemos, y se constituye en uno de los desafíos más importantes de nuestra tarea, son los modos en que estas experiencias influyen en la subjetividad de cada estudiante, en su singularidad, el tipo de representaciones que ello conlleva, ni los itinerarios psicopedagógicos que desplegarán a futuro cuando quieran tramitar procesos de alfabetización académica en otras instituciones y organizaciones.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (coord.) (2009). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Flasco. Manantial.
- Catrambone, R. y Ledwith, A. (2021). Universidad Autónoma de Encarnación (UNAE) y el Instituto Superior de Educación Divina Esperanza (UNAE) invitan a leer la Saeta digital "Educación y Psicopedagogía" Vol. 4 Núm.1 (2021) con el lema "Construyendo el presente y el futuro sostenible desde la educación" donde se encuentra publicado su artículo

“La formación psicopedagógica desde los entornos virtuales. Experiencias de alfabetización académica”.

<https://bit.ly/3554kd5>

Catrambone, R. y Ledwith, A. (2021). “Psicopedagogía y virtualidad: Otros sentidos de comunicación.” UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. FACULTAD DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL. JORNADAS FD CE- FORMACIÓN DOCENTE Y COMUNICACIÓN EDUCACIÓN. 1 Y 2 DE OCTUBRE DE 2021

Catrambone, R. y Ledwith, A. (2022). Formación Docente y Psicopedagógica valorando las diferencias. En: *Estrategias didácticas innovadoras, elemento clave en la nueva normalidad educativa*, Hernández M, Llamas Hubner I y Dzib Mooa D (eds). Ed. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, pp. 140-146.

Catrambone, R. y Ledwith, A. (2022). Nivel Inicial- Nivel Superior- Tramas entre niveles, para el acompañamiento subjetivante de las infancias, en el regreso a la presencialidad plena. III Jornadas Nacionales Universitarias de Educación Inicial. 28 a 30 de noviembre de 2022 Modalidad virtual -Licenciatura en Educación Inicial de la SEDE ATLÁNTICA de la UNRN- Identificador: <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/9563> -Disp. ATL N° 1099/22- Declaración de interés del MEyDDHH de RN: Res. 5689/22

Catrambone, R. y Ledwith, A. (2022). Alfabetización académica en formación psicopedagógica: propuestas presenciales y virtuales. VII Jornadas Nacionales y V Latinoamericanas de Investigadorxs en Formación en Educación- Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA) 23, 24 y 25 de noviembre de 2022

De Piano, R. en Frigerio, G. Korinfeld, D. Rodríguez, C. coords. (2019). Las instituciones: saberes en acción. Aportes para un pensamiento clínico. Los oficios del lazo. (Vol. 3) Noveduc Ensayos y experiencias. CABA

Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.

Kaës, R. (1996). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones en Kaës et al *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Paidós.

Korinfeld, D. Levy, D. Rascovan, S. (2013). Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época. Paidós.

Nicastro, S. (2006). Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido. HomoSapiens.

Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2008). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Paidós.

Schejter, V. (2016): La intervención psicológica desde la perspectiva institucional. Dimensiones de análisis, objetivos y recursos de intervención. En Schejter, V. et al. *Una mirada institucional de lo psicológico. La alteridad en nosotros*. Eudeba.

Skliar, C. Larrosa, J. comp. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens.

Fuerzas instituyentes en aulas universitarias

Lestani, María y Heras, Ana Inés

Docentes de la Cátedra de Epistemologías de las Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de San Martín

Mail de contacto: mlestani@unsam.edu.ar

Resumen

Presentamos una reflexión sobre la práctica docente (GRPE, 2021) a partir de enseñar la materia Epistemología(s) para las carreras de Ciencias de la Educación en UNSAM, a estudiantes de primer año, y por haber constituido equipo desde el año 2018 en otros roles (una de las autoras fue adscripta a la investigación y a la docencia durante 2018-2021 y en ese trayecto se forjó un modo que dio claves para nuestro trabajo docente a partir de 2022). Reflexionaremos específicamente sobre los dispositivos instituidos desde la cátedra (se presentan en el Programa de la materia) y sobre la fuerza instituyente que atraviesa al grupo clase una vez que dichos dispositivos se han puesto en marcha, en las cohortes 2022 y 2023. Para ello daremos ejemplos descriptivos de algunos de estos dispositivos (asamblea pedagógica, equipo de apoyo, Feria Epistemológica) y luego profundizaremos en el análisis de las Ferias Epistemológicas 2022 y 2023 como construcciones socio-espaciales y socio-temporales que permiten *hacer ver* las relaciones saber-poder, tanto en los conocimientos y perspectivas que desde la cátedra proponemos a lxs estudiantes (diferentes perspectivas epistemológicas) como en los movimientos que se producen en el grupo-clase de nuestra materia concretamente. Estaremos en condiciones de comenzar a responder las siguientes preguntas: ¿De qué hablamos cuando hablamos de epistemología y de epistemología-s? ¿Cómo enseñamos en 1er año de la universidad qué es el saber y cómo el saber es una relación entre el poder y el conocimiento construido socio históricamente? ¿Qué dispositivos nos permiten reflexionar sobre estos temas con estudiantes de educación en 1er. año para pensar relaciones entre educación, saber y poder a lo largo del desarrollo de la materia?

Palabras clave: epistemología(s); universidad pública nacional; dispositivos; reflexión sobre la práctica docente



Fuerzas instituyentes en aulas universitarias

Lestani, María y Heras, Ana Inés

Reflexión sobre la práctica en una materia universitaria

En este trabajo nos orientamos a reflexionar sobre nuestra práctica docente (GRPE, 2021) a partir de enseñar la materia de primer año Epistemología(s) de las Ciencias Sociales para las carreras de Ciencias de la Educación en la Escuela de Humanidades de la UNSAM. Ésta es una de las materias con la que lxs estudiantes se encuentran ni bien inician su trayecto, por lo tanto, el propósito docente

es presentar algunas nociones básicas sobre el concepto de epistemología(s) y su vinculación con la educación. La propuesta de esta cátedra llegó a la UNSAM en el contexto de suplir un cambio de profesor en el año 2018 que se produjo con una situación traumática para la cohorte de ese año (se reportó una situación de abuso por parte de una alumna a quien era entonces docente de esta materia). En ese momento, la Escuela de Humanidades intervino y solicitó a una de las autoras (Heras) que asumiera el dictado de las clases a un mes de haber comenzado el ciclo lectivo. En ese momento, Heras propuso usar una metodología pedagógica que se basa en la contribución al campo educativo universitario de la psicología social argentina, el análisis institucional y la autogestión pedagógica, para poder operar con el grupo-clase de un modo en que se pudiera tramitar el trauma inicial, y asimismo realizó un cambio en los contenidos y lecturas del programa. Este hecho fundante continúa atravesando el modo de trabajo, por cuanto ya desde ese momento se diseñó una propuesta de trabajo abierta que incluyó, por ejemplo, que algunxs alumnx que estaban al cuidado de menores pudieran traerlx a clase, y que el grupo-clase decidiera coordinar actividades pedagógicas de modos diferentes a los tradicionales (por ejemplo, para el visionado de uno de los filmes asignados en la materia como contenido de trabajo lxs estudiantes propusieron realizar una actividad abierta con proyección de la película, preparación de empanadas y debate posterior). A lo largo de los años, esta cátedra continúa proponiendo la participación de diferentes personas en el trabajo de aprender: tanto quienes quieran participar del equipo en rol docente (adscriptxs, docentes invitadxs, estudiantes avanzados que desean contribuir algo específico cada año) como quienes quieran participar en las clases en rol de estudiante (estudiantes de otras carreras, familiares de lxs estudiantes que cursan, militantes políticos de la universidad que -al enterarse de la propuesta- asisten a una o varias clases durante el cuatrimestre), entre otras modalidades. De este modo, tanto el equipo docente (a partir de ahora ED) de la materia fue constituyéndose desde 2018 de diferentes maneras cada año, como el grupo clase se fue conformando en dinámicas variadas año tras año. Lo que ha permanecido desde 2022, a partir de que se conformó un núcleo estable (las autoras de este trabajo) es sostener una labor conjunta que nos permite hoy reflexionar sobre los alcances de nuestra propuesta.

Nos interesa reflexionar sobre *la asamblea pedagógica, el equipo de apoyo y las ferias epistemológicas* como dispositivos que, si bien tienen diferentes orígenes en el tiempo y fueron propuestos por diferentes actores en este entramado, se fueron constituyendo en instituidos de este modo de enseñar. En los apartados que siguen describimos los dispositivos y presentamos un análisis en clave de las preguntas que nos hemos formulado como punto de partida: ¿De qué hablamos cuando hablamos de epistemología y de epistemología-s? ¿Cómo enseñamos en 1er año de la universidad qué es el saber y cómo el saber es una relación entre el poder y el conocimiento construido socio históricamente? ¿Qué dispositivos nos permiten reflexionar sobre estos temas con estudiantes de

educación en 1er. año para pensar relaciones entre educación, saber y poder a lo largo del desarrollo de la materia?

Subjetivación política, poder en mutualidad y confianza académica

Nuestra perspectiva conceptual y nuestra metodología pedagógica proponen ya en su misma formulación un modo de reflexión que denominamos crítico y clínico: nos inclinamos a mirar a la vez que realizamos nuestro trabajo. Ese desdoblamiento está fundado en uno de los modos en que el análisis institucional ha propuesto: el análisis de la implicación, en sus vertientes existencial (para cada sujeto singular, es decir, nuestras biografías), institucional (cómo cada unx habitamos la institución de que se trate) y social-política (cómo resuena en nosotrxs, cada unx, el social político que transitamos). Esta forma nos permite tomar perspectiva con respecto a nuestro propio trabajo inserto en la institución “educación pública argentina contemporánea”, por ejemplo, y tomar ese análisis para pensar en concreto sobre modos de co-creación posibles en y con los grupos con los que nos encontramos cada año. Dicha creación en conjunto tiene algunos pilares políticos básicos: la democratización permanente del aula, la reflexión constante sobre las instituciones de la sociedad (“educación”, “conocimiento”, “trabajo”, por ejemplo) y sobre las instituciones de la universidad pública (“saber científico”, “saber docente”, por ejemplo). En concreto, cuestionamos la lógica de una jerarquía de saberes, y esto es posible de ser realizado en dos planos: en tanto el contenido de la materia es precisamente aprender sobre las formas en que los modos de conocer, históricamente, han estado en tensión y han validado unos sobre otros, al ir proponiendo este hilo, ingresamos la posibilidad de efectuar conjuntamente en nuestras clases, cada clase, la pregunta sobre la posible jerarquía de saberes que atraviesa al grupo clase en concreto, en cada cohorte. Por ejemplo, en la Unidad 1, cuando trabajamos sobre algunas coordenadas históricas en las que la conquista y genocidio europeos produjeron asesinatos masivos y visibilizamos cómo esto produjo también *epistemicidio*, nos preguntamos en concreto sobre las posibles violencias del saber producidas en nuestro grupo clase o en los grupos que lxs estudiantes coordinan y / o habitan (muchxs de ellxs son ya docentes).

Esos contenidos nos disponen, como docentes en esta materia, a tomarlos no solamente como algo a aprender en abstracto sino como algo a trabajar. Lo hacemos a través de diferentes dispositivos; señalamos que sabemos que estos no son la única forma en que esto se tramita (por ejemplo, lxs estudiantes suelen armar un grupo de Whatsapp donde no participa el ED y comentan que en dicho grupo trabajan sobre cuestiones vinculadas a lo que esta materia les permite, les incomoda, les produce). Damos un ejemplo de situaciones que la cátedra propone y que movilizan intercambios: en la primera Guía de trabajo de la materia se solicita permiso a lxs estudiantes y otrxs participantes para documentar la práctica, investigar y reflexionar a partir de los materiales producidos durante la

cursada. Desde que enseñamos en UNSAM ningún estudiante ni participante se ha negado a brindar este permiso. Muchxs estudiantes han vuelto sobre lo producido en sus cohortes para generar otras producciones a lo largo de sus carreras. De este modo, ya en este primer acto de preguntarnos sobre quién tiene permiso para usar el material producido, se pone en marcha una reflexión sobre la propiedad del conocimiento. Se genera una pregunta sobre la posibilidad de construir conocimiento, socializarlo y transformarlo a lo largo del tiempo. Hemos analizado algunas de estas situaciones en trabajos anteriores. Señalamos que Heras ha venido construyendo un archivo (desde 2018) y ha cuidado su existencia, cada año, con quienes se disponen a esta tarea; este archivo está a disposición de quienes han ido participando. Se compone de textos escritos, materiales audiovisuales, imágenes plásticas, fotografías de actividades y ferias, transcripciones de asambleas, devoluciones y autoevaluaciones grupales e individuales, entre otras.

Dispositivos asamblearios en la clase universitaria y poder en mutualidad. En las materias que Heras enseña (en todos los contextos, tanto universitarios de grado y posgrado como socio-comunitarios) propone el espacio-tiempo de asamblea pedagógica. También es una práctica que realiza Lestani en todos los contextos en que ella ha venido trabajando (aulas de escuela primaria, campamentos, situaciones de capacitación a docentes). En la materia Epistemología(s) el espacio y tiempo asambleario es una práctica-reflexión que favorece la creación de pensamiento visibilizado, es decir, que hace ver cómo pensamos. De este modo, promueve una construcción sobre los recursos comunes (espacio del aula, disposición de los bancos / escritorio, uso de las paredes, uso del piso -que se usa para actividades de enseñar y aprender y también para sentarnos-, uso de libros u otros materiales, etc.); sobre las formas de acción colectiva posibles; sobre las relaciones construidas por el instituido universitario (por ejemplo, permite interpelar la relación "docente-poder-saber" como algo que no puede cuestionarse y propone reflexionar cómo se presenta en cada unx de lxs participantes para elaborar alternativas). En la primera clase y en el programa de la materia se presenta el encuadre y la metodología de la misma; en la primera clase se va mostrando el modo de abordaje pedagógico y en la asamblea de esa primera clase se debate el porqué de la asamblea en este encuadre metodológico. No tenemos lugar aquí para analizar las distintas posiciones que hemos observado en grupos e individuos singulares al respecto; explicitamos que a lo largo del cuatrimestre, en cada edición de la materia, las asambleas pedagógicas renuevan principios y nociones que tienen sus orígenes en distintas corrientes de la pedagogía institucional y la autogestión pedagógica (Lapassade, 1975). La autogestión pedagógica cuestiona la relación tradicional educador/educando y ha tomado en su desarrollo histórico conceptos del socioanálisis de modo tal que ha ido profundizando las formas concretas en que se habilita la reflexión sobre el poder, las transferencias cruzadas y los recursos (Lourau, 1970; Lapassade, 2000).

En nuestra materia, durante las asambleas pedagógicas, el ED se posiciona de manera no directiva y define su intervención educativa a través de medios, dispositivos y formas instituidas grupalmente, que son las que se van decidiendo usar para construir la comunicación. Se basa en dos principios: el principio de no directividad y el principio de autogestión, que son complementarios. Mientras la no directividad está planteada desde el aspecto de la enseñanza, en tanto representa una posición sostenida desde un ED, la autogestión está ligada a los procesos de aprendizaje en tanto lxs grupos y sus integrantes van realizando una apropiación activa de ella.

Observamos que en cada asamblea se ponen en revisión (de forma más o menos explícita para lxs estudiantes) los instituidos en relación al saber-poder-rol docente. Lo que se observa habitualmente es que la representación que tienen lxs estudiantes acerca del docente en la educación universitaria tiende a reproducir el rol de éste como quien detenta el saber y el poder sobre la clase y esto no se debate en principio, y por lo tanto, suele no cuestionarse. En la asamblea, precisamente, se abre a reflexión el instituido “docente universitario” ya que el docente se posiciona como un integrante más y este movimiento ya genera una primera visibilización del supuesto saber. Así, el coordinador de la asamblea puede ser cualquier miembro del grupo clase (sea docente o estudiante) y se encarga de organizar el tiempo de las mismas, la toma de la palabra y la distribución de responsabilidades. La asamblea puede decidir, cuestionar y promover decisiones acerca de los acuerdos de la clase (institución interna), mientras que otros aspectos pueden ser puestos en reflexión pero su modificación involucra a actores externos al grupo-clase (institución externa).

Un segundo aspecto es que la asamblea permite gestar procesos de pensamiento y de resolución de problemas en interacción, y al hacerlo, genera apoyos mutuos, da confianza y aloja un espacio para la expresión de soluciones creativas y para la demostración del afecto, es decir, de cómo nos afecta lo que estamos haciendo. Por ejemplo, el primer minuto de la primera clase comienza con alguien del ED tomando la palabra, diciendo su nombre y pasando la palabra a quien quiera tomarla. De este modo, se produce ya una ronda donde escuchamos nuestros nombres. Proponemos durante toda la cursada que aprendamos todxs los nombres de todxs y los usemos en clase. Este gesto es recuperado permanentemente por lxs estudiantes como algo que funda confianza, genera demostración de un afecto colectivo en público, y nos compromete a todxs a reconocernos. Todos estos atributos conforman una construcción de la relación saber poder conceptualizada como “poder en mutualidad” (Heras, 2017; 2018), concepto que nos permite posicionar un tipo de práctica y reflexión que se piensa como poder colectivo —se construye con otrxs— y que, al constituirse, “se pregunta sobre el poder el cotidiano que vemos todos los días cara a cara y el alejado, casi alienado por ser tan lejano” (2018, pp. 120). Así poder en mutualidad se interroga sobre la dinámica del poder y su cualidad tendiendo siempre a un grado mayor de libertad y por tanto tiende a *dispersar* el poder.

En este sentido se invita a todxs lxs integrantes del grupo a que hagan propuestas al temario de asamblea clase a clase. De esta forma ingresan a la asamblea temas que los grupos van aportando a lo largo de la cursada (tanto temáticas vinculadas al funcionamiento de la clase como propuestas y soluciones creativas a distintos emergentes y situaciones puntuales de cada cursada y también a situaciones socio-políticas del país o de la ciudad, como ha ocurrido numerosas veces en nuestra materia). El poder de hablar y de decidir se halla distribuido entre los miembros de la asamblea. Así el grupo-clase en autogestión pedagógica, se compromete a construir un conocimiento y no a recitar o repetir algo dicho por alguna autoridad; se compromete a pensar el saber como un recurso compartido y compartible, en tensión, y no como un capital privado del docente.

Además, el ED realiza un trabajo de planificación de las clases al que permanentemente invita al grupo clase a participar. Si bien el programa de la materia tiene una planificación muy detallada, en el mismo programa se anuncia que dicha planificación se puede re-elaborar contextualmente, situación que ocurre cada año. Durante 2022 y 2023, por ejemplo, se propuso como tema y situación a resolver la forma de elaborar los criterios de evaluación de la materia, lo que llevó además a revisar las formas de la evaluación propuestas en el programa. Poner a debate los criterios y formas que asume la evaluación en educación superior es un campo que consideramos importante seguir investigando. En síntesis, la experiencia nos muestra que la asamblea es un dispositivo con fuerza instituyente que permite al grupo clase realizar dos movimientos: cuestionar los instituidos de la educación y a su vez construir una nueva forma de relación saber-poder a partir de la creación de nuevas instituciones internas a la clase.

Las Ferias Epistemológicas como dispositivos para la construcción colectiva del conocimiento y la subjetivación política. Las Ferias Epistemológicas 2022 y 2023 son construcciones socio-espaciales y socio-temporales que también permiten *hacer ver* las relaciones saber-poder, tanto en los conocimientos y perspectivas que desde la cátedra proponemos a lxs estudiantes (diferentes perspectivas epistemológicas) como en los movimientos que se producen en el grupo-clase de nuestra materia concretamente.

La Feria Epistemológica surge en la cursada 2022 (cuando volvimos a la presencialidad) y fue una propuesta muy significativa para ese grupo-clase. Fue instituida en el programa de la materia para el año 2023, como propuesta de la última asamblea realizada en 2022. De este modo, el ED la propuso para la cohorte siguiente. El dispositivo consiste en que cada estudiantx prepare un Stand de Feria donde exponga la elaboración particular y a su elección de un eje/problema/tema de la materia de manera tal que todxs puedan ver la elaboración del trabajo de todxs y hacerse devoluciones mutuas. Cada estudiante puede elegir realizar su puesto solo o con otrx estudiante. El ED también presenta un stand. Para estas ferias salimos del aula: usamos pasillos, halls, entradas. En cada Stand de la Feria se dan a conocer las elaboraciones y se participa de las exposiciones de lxs demás. En las Ferias suele

haber invitados (que vienen expresamente o que pasan por los pasillos, ven la Feria y se quedan a compartir). Las Ferias son un lugar privilegiado para reflexionar acerca de la construcción del conocimiento. "Conocer" aquí implica una doble dimensión: pedagógica y epistemológica. Por un lado, hay que tener en cuenta que para que ingrese una información nueva, cada participante debe operar sobre ella con conocimientos que ya tiene, y así poder transformarla en algo diferente. Y al mismo tiempo, al interactuar con el problema de estudio y con los pares del grupo-clase se produce una re-significación que también transforma al conocimiento inicial, gestando así algo nuevo: nuevos sentidos, nuevas relaciones intertextuales, nuevas relaciones semánticas. Así por ejemplo, mientras a un estudiante le puede interesar la relación entre el contenido de la materia y el caso de Rafael Nahuel para analizar cómo se vinculan epistemología y racismo, otro está interesado en vincular el concepto de *suplantacionismo* (Apffel Marglin, 2003) con la situación de su pueblo en Santiago del Estero; o bien, otra estudiante vincula su historia de vida con conceptos que provienen de las teorías feministas y otra re-significa sus orígenes y su descendencia a partir de las lecturas de las teorías des-coloniales y la opresión de los pueblos ancestrales. El resultado es una variada y abundante feria del conocimiento, superadora de cualquier exposición docente acerca de cada uno de los conceptos y temas. Entendemos que estos ejemplos dan cuenta de la profundidad y complejidad de la construcción del conocimiento, en un sentido amplio, "entendiendo cómo se vinculan no linealmente aspectos tan distintos como la cognición sobre contenidos, las sensibilidades que se activan para comprenderlos, las historias que se invocan y re-analizan y los nuevos conceptos que se comprenden y/o generan como novedad." (Lestani, Álvarez y Heras, 2020).

A partir de esta metodología observamos que no hay un punto predeterminado de llegada en el aprendizaje, sino que surge en el propio proceso de acción-reflexión tanto grupal como en las elaboraciones singulares de cada uno de los estudiantes, quienes a su vez llegan con distintos grados de profundidad a apropiarse de los contenidos y las formas propuestas. Como contribución a este tema podemos destacar el concepto de "subjetivación política" (Tassin, 2012) como ese proceso inacabado, ese "estar siendo", ese proceso que da cuenta de que no hay una identificación fija de un sujeto por sí mismo. Se entiende que las condiciones exteriores llevan a que las personas entremos en un proceso del que salimos modificadas; a su vez nos podemos reconocer en un movimiento que vincula singularmente con quien somos. Esto implica que las personas podemos hacer otra cosa con nuestros legados (lo que adviene no estaría totalmente determinado por herencia, ni por pertenencia histórica, ni de clase, ni de género) y este aspecto es una contribución teórica muy importante a nuestra metodología. Ratifica la potencia de enseñar epistemología(s).

El otro aspecto a destacar del dispositivo Feria es que la propuesta exige a los estudiantes la toma de decisiones acerca del modo en que llevarán adelante su presentación, como por ejemplo: qué

procedimientos utilizar para hacer relaciones entre textos, qué textos elegir de la extensa bibliografía sugerida, qué forma asume su presentación, qué relaciones pueden establecer con sus saberes previos, con quién y cómo van a presentar. Tomar decisiones implica luego asumir las consecuencias acerca de esas decisiones. Estas consecuencias quedan explicitadas en las instancias de autoevaluación y de evaluación grupal (que hacemos en asamblea) y son tan importantes como las elaboraciones previas que entregan antes de la Feria para que el equipo docente pueda acompañar el proceso, ya que les permiten tomar nota de las decisiones y los resultados obtenidos. Es en estas instancias de evaluación donde se pone de manifiesto que como *estudiantxs* y como grupo tienen el poder de tomar decisiones. Las devoluciones de los pares son tan significativas como las del docente; de este modo *todxs lxs* estudiantes son productores/autores *ellxs* mismos de conocimiento y lectores críticos de sus pares.

Esta nueva relación saber-poder distribuido pone en crisis las concepciones de corte más tradicional donde se pone mucha atención al saber impartido desde el docente hacia el estudiante. Coincidimos con Marucco (2019) cuando plantea que el modelo didáctico dominante en la universidad consiste en explicar a *lxs* estudiantes lo que el docente sabe sobre los temas de la materia ("su" materia). Esta concepción tradicional, sin embargo, deja por fuera un aspecto central que *lxs* profesores hemos ido desarrollando a lo largo de nuestra participación en la comunidad académica: los modos de indagar, de pensar y de objetivar en un área específica. Las Ferias son propuestas alternativas a este modelo tradicional porque el foco está puesto no en repetir un contenido sino en diseñar actividades donde *lxs* estudiantes interactúan con el conocimiento para apropiarse de las nociones.

Pero además de la apropiación que cada *unx* hace de manera singular, aquí nos interesa también atender al "saber colectivo" que se gesta en la dirección inversa, es decir, desde el conocimiento que -al ser reapropiado por cada estudiante y cada grupo clase- crea un nuevo saber enriquecido por los saberes de *lxs* estudiantes. Lapassade nos recuerda que las reglas de la microsociedad escolar fueron concebidas a partir de una idea de reproducción de la ideología dominante (1977); de allí, sostiene que el análisis institucional aplicado a la tarea escolar permite leer las cuestiones grupales en consonancia con la situación contextual institucional, y que la actitud autogestiva refiere, antes que nada, a una nueva manera de construir el saber. Así entendemos que la participación en las Ferias, las producciones escritas y la participación en asambleas de reflexión sobre la práctica han favorecido la inclusión de los estudiantes en una comunidad de práctica académica, ya que pudieron tomar decisiones acerca de la institución de la clase y a su vez gestar conocimiento de distinto orden: 1. El contenido específico de la materia: la relación entre Epistemologías, ciencias y otros modos de conocer, 2. La dinámica grupal que se pone al servicio de este aprendizaje y 3. Los

procesos de objetivación del pensamiento (por ejemplo, en escrituras, presentaciones orales, visuales u otras) que se desprenden de este proceso.

El Equipo de Apoyo (EA) al servicio de la confianza académica. El EA nació como propuesta en 2020, a partir de la situación de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), año que se cursó de manera totalmente virtual. El grupo estuvo integrado por 80 participantes. En ese contexto se realizó una invitación a participar a quienes quisieran de un espacio para ir acompañando la transición a la virtualidad, que en ese momento inicial no se sabía cómo tendría lugar. Esos estudiantes rotaron a lo largo del cuatrimestre y se autodenominaron Equipo de Apoyo y en sus comunicaciones se posicionaron como "sosteniendo" al equipo docente, un aspecto que interpretamos como de solidaridad frente a la situación de extrema dificultad que se estaba viviendo. Aclaremos que en sucesivas cohortes el EA fue tomando distintos nombres y modalidades (más o menos sistemáticas dependiendo de cada grupo singular). En algunas ocasiones mantuvimos reuniones con lxs representantes del grupo para preparar las clases, las ferias o hacer un seguimiento sobre los avances del trabajo en equipo. El espacio del EA se pensó para sostener cualquier otra propuesta que la asamblea haya definido, realizar tareas entre clase y clase, atender consultas entre compañerxs, asistir frente a necesidades singulares, entre otras funciones. También realiza algunas actividades relacionadas con la socialización entre lxs participantes (por ejemplo, compartir música en vivo, producciones visuales, lectura de algún texto, juegos y actividades lúdicas). Una estudiante reflexionó en asamblea acerca de que esta metodología le había brindado "confianza académica" al sentir el apoyo del grupo clase y el grupo de apoyo en su primer año de cursada universitaria. En todos los años comprobamos como constante que cuando la labor y la energía grupal se ponen al servicio de la tarea grupal se despliega una enorme cantidad de recursos (tomando aquí recursos en el sentido más amplio que podamos asignarle, es decir, conocimientos, experiencias, materiales, afectividad, apoyos) y que, para que dichos recursos puedan irse volviendo accesibles a todxs, es necesaria una permanente labor grupal enfocada en la tarea y la confianza mutua.

De este modo, resignificamos aquí el concepto vertido en la sección anterior acerca del poder en dispersión como efecto del poder en mutualidad, y también el concepto de subjetivación política como aquel que nos permite teorizar sobre cómo nos es posible construirnos como sujetos singulares a la vez que como sujeto colectivo desde la habilitación de las transferencias cruzadas.

Reflexiones finales

El aprendizaje en la interacción de las asambleas y ferias se genera distribuido a lo largo de estas actividades y solo en la efectuación de ellas de manera singular (son experiencias únicas e irrepetibles cada año). Aun cuando podamos repetir el dispositivo, lo que ocurre siempre es diferente,

imprevisto, contextualmente situado. El grupo clase cada año fue reconfirmando en las propias evaluaciones que no basta con que los temas y métodos estén escritos en el programa sino que sólo se pueden comprender en la experiencia situada del programa como un camino que es necesario recorrer con el cuerpo, los afectos, los sentidos, la cognición y la interacción con otros.

A su vez nos movemos en dos dimensiones diacrónica y sincrónica. Por un lado, en la evolución y forma que cada dispositivo (AP, FE y GA) ha ido asumiendo cada año con cada grupo clase y que fue heredando del grupo anterior para re-apropiárselo y transformarlo. Este movimiento va enriqueciendo la propuesta de este ED y de cada dispositivo en sí mismo (aclaramos que hay otros como, por ejemplo, El Cuaderno Viajero, El Glosario comunitario del campus). Por otro lado, nos movemos en la puesta en marcha de esos dispositivos en “cada grupo clase singular” con su experiencia situada, sus emergentes y contextos de apropiación y producción específicos.

Volviendo ahora al título de esta Jornada “Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas”, concluimos que estos tres dispositivos analizados son fértiles para la reflexión, la práctica y la generación de nuevo conocimiento. Esto nos confirma la fuerza instituyente que motiva, contagia y despierta en el grupo clase una vez que los dispositivos que proponemos se han puesto en marcha. La motivación por conocer es un propósito central de la tarea: lograr que las distintas teorías nos permitan comprender mejor el mundo (y nuestros mundos), esta motivación nunca podría imponerse, sino que es necesario crear los espacios y la confianza para discutir el valor que le dan los estudiantes de manera situada. Nos interesa cerrar este escrito poniendo de relieve que somos los docentes, junto con las instituciones, juntos con los estudiantes y junto con cada grupo clase a lo largo del tiempo los que co-elaboramos y somos co-responsables de la construcción del conocimiento en las aulas de la universidad. Y creemos que esta es una apuesta que vale la pena seguir investigando y desarrollando hacia la construcción de espacios más libres, justos y solidarios.

Referencias bibliográficas

- Apffel Marglin, F. (2003) *El Espíritu de las Aguas: Su Olvido y Su Recuerdo*. Mimeo.
- Bleger, José. (2007). *Temas de psicología. Entrevista y grupos de aprendizaje*. Nueva Visión.
- Castoriadis, C. (1994). *La democracia como procedimiento y como régimen*. Encuentro internacional La estrategia democrática. Roma, Italia.
- Castoriadis, C. (1997). *Poder, política, autonomía*. En *Un mundo fragmentado*. Altamira.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- GRPE - Grupo de Reflexión sobre la Práctica Educativa (coordinadora Marta Marucco) (2021). *Haciendo caminos. Diez años de reflexión sobre la práctica docente*. Centro Cultural de la Cooperación.
- Heras (2011 b). Dispositivos de aprendizaje en autogestión: sus relaciones con el proyecto de autonomía. *Intersecciones en Comunicación*, 5, 31-64.

Heras (2018). Mutuo: aportes del pensamiento de Sándor Ferenczi al análisis de grupos e grupos e instituciones.

Ediciones INCLUIR.

Lapassade, G. (1977 a). *Autogestión pedagógica ¿La educación en libertad?* Editorial Gedisa.

Lapassade, G. (1977 b). *Grupos, organizaciones e instituciones*. Granica Editor.

Lapassade, G. (1975 [2000]). *Socioanálisis y potencial humano*. Gedisa Editorial.

Lapassade, G. (2000). Du dispositif socioanalytique de formation au dispositif socioanalytique d'intervention. *Les Cahiers de l'implication*, 3, pp. 71-79.

Lourau, René. (1970). Hacia la intervención socioanalítica. En *El análisis institucional*. Capítulo 7, pp. 262-280. Amorrortu.

Lestani, M. E., Álvarez, G. y Heras, A. (2022). Socialización de estudiantes universitarios de primer año en prácticas de lectura y escritura. Un enfoque interdisciplinar. *Psicopedagógica* 13(17), 36-66.

Saidón, O., Heras, A. I. y Kendelman, G. (2020) Grupos: Teoría y técnica. Ediciones INCLUIR.

Tassin, E. (2012). De la subjetivación política. Althusser, Ranciere, Foucault, Arendt, Deleuze. *Revista de estudios Sociales*, 43, mayo 2012, pp.36-49. Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia.

Formación docente en artes: Dispositivos y vínculos interinstitucionales

Penalva, Anabella y San Juan, Malena

Mails de contacto: anbellapenalva@hotmail.com**Resumen**

El objetivo de este trabajo es compartir desde la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Artes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires el dispositivo formativo que hemos construido para la instancia de residencias y prácticas docentes para nuestros estudiantes a lo largo de los últimos años. Nos interesa rescatar de esa experiencia cómo hemos ido garantizando la inserción en un conjunto de instituciones receptoras, tanto de nivel secundario como profesorado de educación artística de CABA y provincia de Buenos Aires. Por un lado, ofreciendo diferentes posibilidades de transitar su ingreso al campo, garantizando experiencias acordes a las posibilidades de ingreso a la docencia que el sistema les permite. Por otro lado, a lo largo de los años se fue consolidando una forma de vinculación entre las instituciones a partir de las múltiples pertenencias institucionales de los docentes de la cátedra, quienes se convierten a su vez en referentes en las instituciones receptoras. Finalmente, nos interesa reponer las experiencias previas a la residencia de nivel secundario y prácticas de nivel superior que les permiten ir ensayando una modalidad de planificación de forma situada, que se consolida con el ingreso al campo y la posterior reflexión sobre sus prácticas docentes.

Palabras clave: formación docente, instituciones receptoras, dispositivos formativos

**Formación docente en artes: Dispositivos y vínculos interinstitucionales**

Penalva, Anabella y San Juan, Malena

*"Nadie nace hecho. Nos vamos haciendo poco a poco, en la práctica social
en la que tomamos parte".*

Freire, 1993, p. 98

Introducción

La Cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Artes es la segunda materia del profesorado para la carrera de Artes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, en el marco del plan de estudios de 1986, que convive con el nuevo plan que entró en vigencia en el año 2019.

De carácter anual, y correlativa a la Didáctica General, los estudiantes pueden cursarla una vez aprobadas dieciocho materias del ciclo de grado, con ello se busca que tengan la formación disciplinar

adecuada para realizar el trabajo de recontextualización del contenido. La formación de la carrera en el campo de las artes es fundamentalmente teórica y ofrece diferentes orientaciones y/o recorridos posibles según cada plan de estudios. A los fines de este escrito, nos centraremos en la experiencia acumulada en el marco del plan 1986.

Desde la cátedra tenemos el desafío anual de poder brindarle a nuestrxs futurxs graduadxs las herramientas necesarias para desplegarse como docentes comprometidxs, críticxs y situados históricamente en las acciones pedagógicas que les toque poner en juego al momento de insertarse en la profesión.

Hace más de una década asumimos y explicitamos un posicionamiento epistemológico teórico-práctico ligado a las pedagogías críticas. Sostenemos que la educación artística, cuando se da de manera situada cobra el valor de dar o devolver experiencias significativas para la identidad de lxs sujetos, en algunos casos alejados o incluso excluidos del sistema educativo.

A la luz del nuevo plan de estudios que implica una modificación en la formación inicial docente, nos encontramos recuperando la experiencia de las dos últimas décadas. El objetivo de este trabajo es compartir desde la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Artes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires el dispositivo formativo que hemos construido para la instancia de residencias y prácticas docentes para nuestrxs estudiantes a lo largo de los últimos años en marco del plan 1986.

Punto de partida

Nos interesa recuperar lo que las investigadoras en educación Silvia Duschatzky y Cristina Corea, desarrollaron en su texto *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones* (2002). Allí proponen una forma de habitar las nuevas situaciones escolares desde la posición enunciativa de *invención*. Con la crisis del pensamiento moderno la familia burguesa y la escuela pierden su lugar en tanto soportes simbólicos de la construcción de la subjetividad. Se trata entonces de producir nuevos recursos, nuevas formas de operar con lo real, de ser creadores de posibilidades. Si nos preguntamos cómo responder a las dificultades que los nuevos contextos nos plantean encontramos en esta postura una guía para el desarrollo de nuestra labor.

Para acompañar desde la cátedra el camino de la formación inicial proponemos un trabajo de observación institucional. Un primer acercamiento a cada realidad escolar que posibilite comprender la pluralidad de los contextos específicos. A partir del mismo el diseño de estrategias didácticas que permitan situar demandas sociales específicas de cada comunidad. Consideramos de vital importancia este primer paso que permita sentar las bases de un proceso que se completará y articulará en los sucesivos momentos de la carrera docente.

Ingreso al campo: residencias y prácticas docentes

Las instituciones que reciben a nuestros estudiantes se caracterizan principalmente por ser escuelas de modalidad de educación artística de la Ciudad Autónoma y Provincia de Buenos Aires. Allí se realizan tanto las residencias de nivel secundario como las prácticas de nivel superior. A lo largo de los años logramos garantizar la inserción al campo de nuestros residentes en un conjunto de espacios atendiendo a diferentes necesidades. Una central es que puedan transitar por asignaturas afines al lenguaje artístico de base en su formación disciplinar. Otra, es brindar una amplia oferta de días y horarios en los cuales desde el equipo de cátedra además podamos garantizar nuestro acompañamiento en las observaciones de clases. También, valoramos especialmente aquellas cátedras que tienen muy buena recepción hacia nuestros practicantes. Ya sea porque son espacios de docentes que nos acompañan desde hace mucho tiempo con muy buena predisposición, espacios a cargo de graduados de nuestro profesorado o son aquellos espacios a cargo de integrantes de la cátedra, ya que favorecen las experiencias de nuestros estudiantes. En este último punto, quienes integramos la cátedra valoramos nuestra inserción en diferentes instituciones de los niveles educativo secundario y superior no universitario, no solo por nuestras múltiples pertenencias, en tanto somos parte de esas instituciones, sino que además nos permite afianzar el vínculo interinstitucional.

En los inicios de la conformación de la cátedra actual, ofrecíamos sólo la experiencia de la residencia en el nivel secundario, si bien nuestra titulación permite el desempeño tanto en el nivel medio como superior. Dado que, la principal posibilidad de ingreso a la docencia de nuestros graduados, a partir de la conformación de los profesorados de educación artística, pasó a ser en el nivel superior decidimos incluir en la formación inicial la experiencia en el nivel a partir de una observación y una práctica.

La reflexión en la acción en el dispositivo formativo

El dispositivo formativo que hemos construido para las residencias y prácticas docentes, se articula desde nuestro posicionamiento desde las pedagogías críticas, en torno a la reflexión en la acción. Entendemos al igual que Anijovich a los dispositivos como aquellas formas de organizar la experiencia:

“...con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción” (2009, p. 37)

Las experiencias previas a la residencia de nivel secundario y prácticas de nivel superior que les permiten ir ensayando una modalidad de planificación de forma situada, se inicia en el primer cuatrimestre en el marco de la cursada de la asignatura, que se consolida con el ingreso al campo y la posterior reflexión sobre sus prácticas docentes. El dispositivo consta de un conjunto de actividades que permiten anticipar, ensayar y reflexionar sobre una clase simulada en el contexto de las clases de trabajos prácticos, continúa con la observación institucional y diagnóstico del grupo, y en el segundo cuatrimestre la residencia y práctica docente, las memorias posteriores a cada clase, un informe de evaluación, un trabajo de Investigación Acción realizado de manera grupal y una reflexión final metacognitiva de todo el proceso transitado.

La residencia en el nivel secundario consiste en el desarrollo de una unidad didáctica de cuatro a cinco semanas de extensión. Tanto la práctica en el nivel superior como la residencia pueden desarrollarse en pareja pedagógica. Durante el segundo cuatrimestre, el trabajo de lxs integrantes de la cátedra con lxs estudiantes busca, a partir del rol de lxs tutorxs, consolidar el vínculo, favorecer una comunicación fluida y generar un clima de confianza. Lx tutorx acompaña en el diseño de las planificaciones y la elaboración de los materiales didácticos que lx estudiante realiza previo al inicio de su residencia y/o práctica. También realiza al menos dos observaciones de las clases a cargo de cada estudiante.

En el desarrollo de la residencia docente, los miembros de la cátedra están en contacto permanente con lxs residentes, utilizando el campus virtual de la facultad y la comunicación vía correo electrónico. La cátedra otorga especial importancia al vínculo que se establece con lxs estudiantes, basado en el respeto y la confianza. De este modo, cuando se realiza la primera observación en el campo, procuramos que lxs estudiantes perciban a lx tutorx como acompañante: alguien que está allí para apoyarlx, y no como una figura de control. Al finalizar la primera clase observada, realizan en forma conjunta un análisis de la experiencia.

Durante la residencia y práctica docente se solicita un trabajo reflexivo clase a clase mediante la elaboración de un relato escrito, el cual denominamos memoria, donde re-piendan la experiencia transitada. En esta instancia resulta fundamental dar cuenta de que la reflexión la comprendemos, en términos de Shön, en un sentido doble: como conocimiento y reflexión en la acción, y reflexión posterior sobre la acción. Este autor sostiene la idea del "conocimiento en la acción", esto es los tipos de conocimientos que revelamos y están implícitos en nuestro hacer. (1992, p. 35) Esto sucede, por ejemplo, cada vez que al finalizar una clase lxs docentes en soledad capitalizamos aquellas acciones que surgieron de manera espontánea, y que funcionaron según los objetivos propuestos.

Paralelamente, se sostiene un espacio de encuentro con el formato de taller. En esos encuentros, además de la revisión de planificaciones y recursos didácticos seleccionados por lxs

residentes, se propicia la reflexión y acompañamiento para lxs estudiantes, se analizan las estrategias de trabajo en curso, se revisan las prácticas, comparten las problemáticas detectadas con sus pares, y por este camino van construyendo su identidad docente.

En una etapa posterior de la residencia se elabora un trabajo grupal de reflexión sobre la propia práctica donde se configura el lugar de lxs docentes en formación también como investigadorxs, mediante el diseño de una investigación educativa relativa a la enseñanza artística a partir de la identificación de problemáticas vinculadas a la misma.

Uno de los caminos que encontramos para llevar a cabo esto es la propuesta de la investigación-acción, en tanto práctica reflexiva y social que no distingue entre la práctica y el proceso de investigación. Se intenta una investigación que sea “relevante para la realidad social”, que permita conformar una praxis situada.

A modo de cierre

La transición entre el plan de estudios de 1986, en el cual se constituye la asignatura Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Artes, y el nuevo plan de 2019 nos convoca a la reflexión. El análisis que nos propusimos compartirles en torno al dispositivo para la formación inicial que fuimos construyendo en el profesorado de Artes, nos permite valorar cómo en el entramado con las instituciones generamos instancias para que nuestrxs estudiantes construyan una experiencia significativa de forma situada y con un posicionamiento crítico sobre la educación artística.

Nuestra propuesta centrada en la reflexión en la acción invita a un camino hacia la construcción de la identidad docente que esperamos pueda desplegarse a lo largo de su desarrollo profesional. Desde las pedagogías críticas consideramos fundante la experiencia colectiva del *estar siendo* tal como lo plantea Paulo Freire.

“Pero no nací *marcado para ser* un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas, o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos.” (1993, p.97)

Esperamos y deseamos que el trabajo con lxs otrxs, tanto entre pares, con la figura de lxs tutorxs, como el vínculo con lxs graduadxs y docentes receptores en las instituciones de educación artística promuevan una mirada sobre la práctica docente, y recupere en el trabajo colaborativo la dimensión social de la praxis educativa.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. et al. (2023). *La planificación en artes: un espacio de toma de decisiones*. Ficha de cátedra digital.
- Anijovich, R. et al. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Boggino, N. y Rosenkrans, K. (2004) *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Homo Sapiens Ediciones
- Freire, P. (1993). *Política y Educación*. Siglo XXI Editores.
- Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*.
Paidós Tramas Sociales
- Rigal L. (2011). Lo implícito y lo explícito en los componentes pedagógicos de las teorías críticas en educación. En Hilert, F., Ameijeiras, M. J. Graziano, N. [comp.]. *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teoría, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Bs.As. Secretaría de Investigación y Posgrado.
- Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Veaute, A. (2014). *La reflexión final sobre la residencia docente en la enseñanza artística: pautas de trabajo para la realización del diseño de investigación-acción*. Ficha de cátedra. Opfyl.

La enseñanza del psicoanálisis en la Universidad argentina. ¿El porvenir de una ilusión?

Pérez Sucunza, Daniel

Universidad Nacional del Comahue. UNCo-FaCE

Mail de contacto: pesucunza@hotmail.com

En memoria de Virginia Schejter que nos enseñó a pensar cómo pensamos.

Resumen

El trabajo abordará la enseñanza del psicoanálisis en la Universidad, desde una dimensión institucional, a partir de un proyecto de investigación en desarrollo. La pregunta que organiza el trabajo se formularía de la siguiente forma: ¿Cuáles son las prácticas, intercambios e instituciones (en su sentido más amplio) que legitiman la formación y que constituyen el *habitus* (Bourdieu, 2010) del psicólogo en Argentina con fuerte raigambre en el psicoanálisis?

Se analizan y describen las formas de ingreso del psicoanálisis en la currícula universitaria y los planes de estudio, buscando ejes de articulación entre el campo universitario y el campo analítico, considerando los alcances de éste en la formación de los graduados de la Facultad de Psicología.

Palabras clave: habitus, enseñanza, Universidad, psicoanálisis



La enseñanza del psicoanálisis en la Universidad argentina. ¿El porvenir de una ilusión?

Pérez Sucunza, Daniel

Algunas ideas iniciales

La presente comunicación se inscribe en el marco del Proyecto de investigación denominado “La enseñanza del Psicoanálisis en la Universidad: articulaciones y desencuentros con la formación de un analista”. Este tiene como propósito conocer, caracterizar y ensayar explicaciones conceptuales posibles respecto a la relación que existe entre las particularidades de la formación de un practicante del psicoanálisis y las formas específicas de enseñanza del psicoanálisis en la Universidad.

Reconocer las raíces y devenires históricos diversos permite inferir como hipótesis la coexistencia, conflictiva y contradictoria, entre las legalidades emergentes del campo psicoanalítico y el académico universitario.

Perseguir desde la dimensión de los procesos de institucionalización de la práctica de Enseñanza del psicoanálisis en el contexto universitario, y particularmente en la Facultad de psicología,

permite rastrear como se va configurando el campo analítico y el habitus (Bourdieu, 2000) de los psicoanalistas.

Freud (1918) planteaba, que el psicoanálisis se enseñaba en la Institución analítica porque la Universidad no aceptaba su ingreso. Parece necesario ubicar algunos señalamientos que hace Freud en ese escrito, en el cual produce discernimiento desde la perspectiva del psicoanálisis y de la universidad: "Es indudable que la incorporación del psicoanálisis a la enseñanza universitaria significaría una satisfacción moral para todo psicoanalista, pero no es menos evidente que este puede, por su parte, prescindir de la universidad sin menoscabo alguno para su formación" (Freud, S. 1918, p. 169).

Posteriormente describe cómo es la formación en las instituciones analíticas: estudio de la bibliografía, análisis personal y control con analistas reconocidos. Además, agrega que la existencia de las instituciones analíticas se debe a la exclusión del psicoanálisis en la Universidad. Concluye además, que desde la perspectiva de la Universidad es necesario que reconozca la importancia del psicoanálisis en la formación médica y en el estudio de los factores anímicos de las enfermedades.

Aproximaciones iniciales

Existe producción acerca de la inclusión e incluso el predominio del psicoanálisis en el currículo universitario, pero no así sobre la enseñanza de éste. Es profusa la bibliografía acerca de la temática propuesta, fundamentalmente aquella que refiere a la vertiente histórica del proceso de institucionalización del psicoanálisis y su relación con la progresiva inclusión en los currículos académicos.

Las diferentes perspectivas de los conflictos entre formación del psicólogo, sus incumbencias y la relación del psicoanálisis en las facultades de psicología, fueron trabajados desde diversas perspectivas. Fundamentalmente en su localización social (Klappenbach, 2000) con relación a las disputas referidas al rol del psicólogo y sus incumbencias. Asimismo, varios artículos (Vezzetti, 1996) examinan esta relación en el contexto cultural desde una perspectiva histórica y de los procesos de institucionalización del psicoanálisis en la Argentina.

También se relevan varios artículos en los que se analiza la constitución de los planes de estudio de la Facultad de Psicología de la UBA, revisando los cambios y sustento de los cambios producidos (Bruno, Miceli, González, 2014; Rossi, 2001).

Si bien el material relevado incluye varias dimensiones que concuerdan con el trayecto propuesto por esta investigación, no encontramos específicamente formulaciones sobre nuestra propuesta de indagación.

Procesos de institucionalización

Desde la creación de las carreras iniciales de psicología en los años '50, los psicoanalistas enseñaban psicoanálisis en la academia, pero advertían que los psicólogos no podrían practicarlo, ya que la enseñanza estaba orientada a otras aplicaciones que no eran la clínica.

La formación de analistas estaba reservada al instituto de psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA). Cabe destacar que la APA solo aceptaba como candidatos a médicos, en clara contradicción a los postulados de Freud, que indicaba lo contrario. Además, era la única institución con reconocimiento de la Asociación Internacional de Psicoanálisis, creada por Freud. Un exponente elocuente de esta posición era José Bleger, que proponía excluir a los psicólogos de la práctica del psicoanálisis y denominaba a la mencionada práctica "psicoanálisis silvestre o del mercado negro" (Bleger, 1966, p. 183).

Entre otras vicisitudes, el perfil de los primeros egresados de las carreras de psicología en Argentina incluía la consideración del psicólogo como auxiliar de la medicina y la psicoterapia quedaba reservado a los médicos, hasta que el año 1985 se promulga la Ley 23277 de ejercicio profesional que habilita a los psicólogos al ejercicio de la psicoterapia.

Vale la pena destacar que la validación de la APA es un reconocimiento simbólico, pero que no estaba intervenido por ninguna institución estatal acreditante.

La crisis al interior de la APA en 1971 llevó a su ruptura, con críticas de sus miembros hacia su estructura piramidal, expresadas en los Grupos Plataforma y Documento. Como consecuencia, la APA perdió hegemonía y comienzan a crearse instituciones psicoanalíticas con otras características, cuyos actores principales son psicólogos, en su mayoría con orientación lacaniana, intentando alternativas de escuela a partir del discurso pronunciado por Lacan el 6 de diciembre de 1967, con la creación de la Escuela Freudiana de Buenos Aires. Se relevan además, por fuera de los circuitos institucionales, un proceso de formación de los psicólogos en grupos de estudio, donde se destacan Guillermo Maci, Juan Sciarreta y Massotta, así como la creación del Centro de Docencia e investigación, sedimento de la ruptura de la APA cuyo actor político central, bregando por la inserción de los psicólogos, es la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires. La mencionada institución gremial y profesional tuvo un lugar decisivo en la profesionalización de la carrera que se puede relevar en el libro "El rol del psicólogo" (Bricht y otros, 1971), donde se puede ubicar las tensiones existentes en la época. Con la emergencia del gobierno dictatorial del '76, estas disputas dejan de tener expresión clara hasta el retorno de la democracia.

Consideramos pertinente revisar los dispositivos de formación como analizadores de los condicionantes de la misma. Por ejemplo, los grupos de estudios emergen a partir de la exclusión en los 70 de la formación analítica de los psicólogos en la institución oficial, pero se extendió como

práctica, con menor incidencia, hasta la actualidad, así como un ritual religioso, donde el feligrés realiza una práctica pero pierde relación con lo que lo motivó.

Cabe destacar que la premisa con relación a la Universidad era similar: un psicoanalista se forma en el seno de las escuelas de psicoanálisis, nuevamente sin ninguna acreditación oficial, por redes informales configurado por grupos de estudio o en instituciones alternativas a la APA, con procesos de progresiva institucionalización en formación analítica a los psicólogos.

Una serie de preguntas comienzan a plantearse dentro de la siguiente paradoja: para ejercer el psicoanálisis en la Argentina es necesario poseer título de grado (médico o psicólogo) pero, para presentarse como psicoanalista, es necesario formarse en las instituciones psicoanalíticas, es decir, por fuera de la institución universitaria. Mientras se enseña psicoanálisis en la Universidad, incluso como orientación hegemónica en la mayoría en las carreras de psicología, dicha enseñanza y formación académica no convalida el ejercicio profesional como psicoanalista.

Es a partir de estos vectores históricos que organizamos una pregunta que orienta la investigación: ¿Cuáles son las prácticas, intercambios e instituciones que legitiman la formación y que constituyen el habitus (Bourdieu, 2000) del psicólogo en Argentina influido centralmente con la teoría y práctica del psicoanálisis? Desde la perspectiva de Bourdieu, que entiende el campo social como una red de relaciones objetivas entre posiciones, los conceptos de habitus, *illusio* y capital simbólico permiten una lectura teórica de la dinámica en dicho campo. Estas posiciones producen, en los agentes sociales, disputas por la legitimación, para la cual utilizan su capital para producir cambios y transformaciones o para perpetuar sus posiciones. La relación con el poder, de acuerdo con el capital y lógica específicos puestos en juego, en determinado campo. El habitus son las disposiciones duraderas presentes en el agente social, es el campo interiorizado en el mismo que incorpora las leyes presentes. El análisis del perfil del psicólogo egresado universitario, los trayectos curriculares y contenidos de dichos trayectos, permiten la identificación de sus lugares y posiciones en el campo. El conocimiento de dichas trayectorias y validaciones/acreditaciones simbólicas y por fuera de la academia universitaria, se conocerá a partir de material recabado en las entrevistas. Así se completará el mapa que, se espera, evidencie las características del vínculo entre respectivos ámbitos de formación.

La problemática por estudiar se vincula la acreditación y legitimación de una práctica que necesita, en la Argentina, de certificaciones de carreras universitarias (Medicina, Psicología) que validan competencias profesionales mediante matriculación en entes estatales que habilitan el ejercicio de las psicoterapias.

La hipótesis establecida es la coexistencia, conflictiva y contradictoria, entre las legalidades emergentes del campo psicoanalítico y el académico universitario.

El examen y análisis de las diferencias que existen en las propuestas de formación en psicoanálisis, entendido este como un campo de disputa donde se juega varias incidencias; teóricas, políticas y didácticas, la presente investigación resulta un aporte relevante y novedoso. Como herramienta reflexiva, iluminará tanto sobre el habitus de los psicoanalistas, como respecto al modo, la textura, de la enseñanza del psicoanálisis en la Universidad y su incidencia cualitativa en el ejercicio concreto del rol del psicólogo.

Referencias bibliográficas

- Balán, J. (1991). *Cuéntame tu vida. Una biografía colectiva del psicoanálisis argentino*. Planeta.
- Bleger, J. (1966). *Psicohigiene y psicología institucional*. Paidós
- Bruno, D., Miceli, C. M. y González, M. M. (2014). Los primeros planes de estudio de la carrera de psicología en la UBA: 1957 y 1958. Observaciones sobre el perfil del graduado. *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Boudieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Nueva Visión.
- Bricht, S y otros (1971). *El rol del psicólogo*. Nueva Visión.
- Carpintero, E. y Vainer, A. (2005). *Las huellas de la memoria. Psicoanálisis y Salud Mental en la Argentina de los 60 y 70*. Ed. Topia.
- Freud, S. (1918). *¿Debe enseñarse el Psicoanálisis en la universidad?* Amorrortu.
- Freud, S. (1919). *¿Pueden los legos ejercer el análisis?* Amorrortu.
- García, G. (1978). *La entrada del psicoanálisis en la Argentina. Obstáculos y perspectivas*. Ediciones Artajos.
- González, M. (2013). Psicoanálisis en la universidad: aspectos de un debate epistemológico. <https://www.aacademica.org/000-054/98.pdf>
- González, M. (2017). El psicoanálisis en la Universidad Argentina: Un estudio del currículum en Argentina (2000-2012). Tesis doctoral. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/83155>.
- Klappenbach, H. (2000). El psicoanálisis en los debates sobre el rol del psicólogo. Argentina, 1960-1975. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, 2, 191-227
- Lacan, J. (1970). Discurso pronunciado el 6 de diciembre de 1967 a l' E. F. P. Scilicet 2/3. Seuil.
- Langer, M. (1987). *Cuestionamos*. Búsqueda
- Rossi, L. y cols. (2001). *Psicología: su inscripción universitaria como profesión. Una historia de discursos y de prácticas*. Eudeba.
- Plotkin, M (2014). <https://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/1182>
- Saltalamaccia, H. (2000). *Historias de vida*. C.U.U.P
- Vezzetti, H. (1989). *Freud en Buenos Aires, 1910-1939*. Punto sur.
- Vezzetti, H. (1996). *Aventuras de Freud en el país de los argentinos. De José Ingenieros a Enrique Pichón Rivière*. Paidós.

Campo de intervención y campo de análisis: Preguntas y reflexiones desde el hacer

"Quiero que nos digan qué tenemos que hacer", reflexiones sobre una experiencia

Boffelli, María Florencia; De Gregorio, Julieta; Gonzalez, Clara; Rochetti Yharour, Ma. Cecilia y Salum, Javier

Mail de contacto: claragonzalez2012@gmail.com

Resumen

En este trabajo nos proponemos compartir reflexiones en torno a una experiencia enmarcada en una demanda de análisis institucional de un jardín de infantes de la ciudad de La Plata durante el año 2022, dirigida a la cátedra de Psicología Institucional de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

"No quiero que nos escuchen más, quiero que nos digan qué tenemos que hacer", fue una expresión manifestada por el grupo destinatario de la intervención en el primer encuentro. La misma atravesó y fue trabajada durante todo el trayecto de la intervención, insistiendo en diversas ocasiones a través de variantes tales como: "nos gustaría que ustedes nos den algunos lineamientos". En nuestro rol, como equipo de trabajo a cargo del análisis institucional, nos interesa compartir algunas reflexiones e interrogantes que nos han interpelado durante y con posterioridad a la intervención. En este sentido, nos resulta necesario problematizar algunas prácticas propias de lo que concebimos como análisis institucional y sus postulados. Lo haremos a partir de algunas preguntas, entre las cuales destacamos: ¿Cómo sostener un trabajo posible frente a la demanda de dirección, en condiciones atravesadas por la urgencia? ¿Qué condiciones requiere el análisis institucional para ser viable ante una demanda atravesada por la urgencia? ¿Cómo generar las condiciones de posibilidad para implementar un dispositivo de análisis institucional en nuestras condiciones sociohistóricas? ¿Qué entendemos por urgencia en términos de análisis institucional?

Palabras clave: intervención institucional, urgencia, demanda, transferencia

**"Quiero que nos digan qué tenemos que hacer", reflexiones sobre una experiencia**

Boffelli, María Florencia; De Gregorio, Julieta; Gonzalez, Clara; Rochetti Yharour, Ma. Cecilia y Salum, Javier

Este trabajo es resultado de la experiencia y el debate grupal, a casi un año de transitada la intervención en un jardín de infantes. Los primeros interrogantes que nos surgen como equipo son: ¿cómo sostener un trabajo posible frente al encargo formulado por la Dirección de la institución? ¿Qué condiciones requiere el análisis institucional para ser viable ante una demanda atravesada por la urgencia?

En encuentros posteriores decidimos problematizar la palabra urgencia. Se trata de un significativo nuestro. Entonces ¿quién experimenta la urgencia? ¿nosotrxs como equipo? ¿las docentes y equipo directivo del jardín? Para explorar posibles respuestas es indispensable contextualizar nuestra intervención allí, recuperar la historia del encargo.

El encargo surge como pedido de reedición de una intervención que se hizo en ocasión de la inundación sufrida en la ciudad de La Plata en el año 2013. De hecho, el pedido es dirigido a una docente de nuestra Facultad que había intervenido en el mencionado suceso. La recepción que se hace desde la Facultad deriva en que la nota sea recibida por la Cátedra de Psicología Institucional.

La carta que presenta el encargo es firmada por la directora del jardín. En la misma menciona que a partir de aquella primera intervención realizada por la Facultad en el marco de la inundación pudieron trabajar en torno a la diferencia "entre lo que nos atañe y lo que nos excede" y "superar lo que nos había ahogado". Por otro lado, al hablar de la situación actual del equipo la carta hace referencia a la necesidad de mejorar el "clima laboral" y ayudar a las docentes a encontrar herramientas frente a situaciones generadas por el retorno a la presencialidad tras la pandemia de Covid19. Mencionan como algunas de las situaciones y afectos que están vivenciando: "desgaste, enojo y desconfianza hacia personas y situaciones que se vivencian como amenazantes", "sentirse desbordadas e impotentes ante situaciones donde sí existe respuesta".

La intervención consistió en 4 encuentros presenciales, que se realizaron en horario extralaboral, ya que la directora expresó la imposibilidad de realizarlo durante la jornada de trabajo.

En ese momento nos focalizamos en el pedido actual, perdiendo así la posibilidad de retomar los efectos y experiencias de la inundación. Esta inundación fue un hecho sin precedentes en la ciudad. No se contaba con protocolos ni infraestructura adecuada para defenderse del fenómeno. Fue un hecho que ocasionó lesiones, muertes, evacuaciones y pérdidas materiales, situación frente a la cual muchos y muchas platenses sintieron desamparo y debieron organizarse para reconstruir lo que la inundación se llevó. Desde los primeros encuentros las docentes y el equipo nos hablaron de un desborde, de sentirse "desbordadas", "sin herramientas". Frente a estas circunstancias cabe la pregunta acerca de si el pedido es de reedición de la primera intervención, que tuvo lugar luego de la inundación. Si es así, quizás algo de lo que se detecta es una situación problemática con algunas características comunes a las de aquella anterior ocasión. Si en aquel entonces hubo una inundación, ¿qué similitudes y qué diferencias tendrá la actual situación?

A propósito de los bordes y desbordes, estos significantes atravesaron la intervención. El primer desborde fue introducido por el equipo, en una intervención que hoy juzgamos desacertada: realizar las asambleas por fuera del horario laboral de las docentes y equipo directivo. Los encuentros

se daban justo en el borde del horario, cuando debía finalizar su jornada. Una intervención por fuera del borde, ¿desbordada?

Otros desbordes se presentaban como llegadas tarde. Esto sucedía con las docentes y equipo del jardín, que demoraban en acercarse y tomar asiento en el lugar donde transcurrían las reuniones. También nos sucedía a nosotres como equipo. Nos encontrábamos antes de ingresar para conversar acerca del trabajo que íbamos a realizar ese día. Cada vez nos reuníamos más sobre la hora y en uno de los encuentros entramos al jardín quince o veinte minutos más tarde de lo pactado. A su vez, creemos que fue difícil la constitución de un grupo con las docentes, dado que varias de las personas que se acercaron el primer día ya no regresaron o lo hicieron parcialmente durante los encuentros restantes. Esto produjo cierta incomodidad: parecía que algo nunca terminaba de instalarse (nunca nos terminábamos de presentar; cada encuentro era un "volver a comenzar", conocer y explicitar el encuadre a caras nuevas, etc.).

Lo que se configuró como urgencia fue la necesidad de dar respuesta institucional sin posibilidad de pensar de qué se trata. La demora como estructura que permite el pensar colectivamente y la resonancia íntima estaban anuladas. El equipo no contaba con instancias de encuentro e intercambio, condición necesaria para pensar, crear y fortalecer la trama, el sostén vincular. Las necesidades que aparecen son múltiples y se incrementan a partir de la vuelta a la presencialidad. Este aumento de los pedidos que vivencian en el jardín se responde desde lxs actores de manera individual, ya sea de modo voluntarista o como obligación-queja, sin posibilidad de pensarse en términos colectivos. Al decir de Ulloa (1995), hablamos de un aumento de la fragmentación. Los canales de comunicación que existían hasta el momento, al ser virtuales permiten la circulación de información pero no el armado y sostenimiento del lazo, necesario como trama-sostén para el funcionamiento institucional.

El efecto/afecto que se vivencia es de agotamiento, desborde y queja. Es por este motivo que nuestro lineamiento de intervención principal remitió a poder generar esas condiciones que posibilitaron el encuentro.

Nuestro intento de generar y sostener ese encuentro era resistido, las llegadas tardes, las quejas en modalidad de catarsis, la circulación de personas por el espacio. La única respuesta deseada o esperada por el equipo era un lineamiento, una directriz: "No quiero que nos escuchen más, quiero que nos digan qué tenemos que hacer", "nos gustaría que ustedes nos den algunos lineamientos"; respuesta que apela a la verticalización en la circulación del poder.

Hoy podemos decir que esa era la manifestación del malestar institucional. Nuestra intervención permitió ver, oír, sentir y pensar algo de lo que ahí sucedía. Nos quedan preguntas respecto a qué tanto de esas condiciones se han podido modificar.

Dos cosas pudimos pensar al respecto en el momento posterior a la intervención. Por un lado, que nosotrxs tampoco pudimos detenernos a pensar, como hoy juzgamos necesario, antes y durante la intervención. Y, por otro lado, nos preguntamos qué tanto de nuestra intervención quedó en una instancia que podríamos denominar como de análisis de la demanda.

Entre las lecturas posibles que encontramos a nuestro quehacer de aquel entonces, podemos preguntarnos también si acaso no respondimos al pedido de intervención desde cierto posicionamiento vinculado al *furor curandis* y desde una posición voluntarista. No nos resulta sencillo estimar qué tanto nos detuvimos como equipo a pensar el para qué, el porqué de nuestras intervenciones, qué tanto tiempo nos dimos para ello.

A su vez, consideramos que nosotrxs nos vimos también sobrepasadx, ingresando en una lógica del desborde que nos llevó a responder sin pausa a todos los “hay que” de la intervención. Por ejemplo, comenzamos el trabajo rápidamente, sin llevar a cabo una entrevista con la directora que formuló el pedido. Desde la Facultad, se pidió que este trabajo de intervención sea intercátedras y comenzamos el mismo sin preguntarnos por las condiciones para ello, sin establecer un espacio para intercambiar y conocer con mayor profundidad a docentes de otras cátedras. Empezamos a trabajar sin darnos un tiempo, sin realizar una pausa que, hoy creemos, era necesaria.

Consideramos que este voluntarismo puede ser leído como un rasgo identificador común con la institución que interveníamos. Desde los primeros encuentros advertimos que había docentes con la necesidad de “hacer catarsis”. Las docentes narraban situaciones que sentían sin salida. El equipo directivo buscaba señalar los aspectos positivos del trabajo en el jardín. Frente a quejas por el desempeño de funciones que no son propias de la docencia, como acompañar en casos de discapacidad, la directora señala que son tareas que no les corresponde hacer pero que las hacen muy bien y con cariño. Otra escena que nos llevó a pensar en clave de desborde se presentó ante la consigna que les propusimos en uno de los encuentros: armar grupos, elegir una escena que suceda en la institución y escenificarla. Se propuso un espacio, un límite imaginario donde debe transcurrir la escena. Quienes se encuentran fuera de ese espacio debían guardar silencio para permitir el despliegue de la historia. Las participantes sobrepasan ese límite, el escenario imaginario que trazamos tomando como referencia las baldosas. Sus compañeras también desdibujan esos límites al hacer comentarios y reír durante las escenificaciones.

Como venimos desarrollando, creemos que como equipo también ingresamos en una lógica del desborde, de la urgencia, del “todo ya”. Encontramos cierta correspondencia entre esto y los dichos de una docente que tomamos para el título de este trabajo. Manifestando cierto descontento, cansancio, fastidio, en uno de los encuentros ella expresa: “no quiero más que nos escuchen, quiero que nos digan qué tenemos que hacer”. Si bien a lo largo de la intervención aclaramos en varias

ocasiones que la propuesta del análisis institucional no implica trabajar desde indicaciones estrictas de conducta, creemos que esto da cuenta de lo transferencial, del lugar en el que se pone al analista institucional y en la demanda que se le realiza, de dar una “receta” y “responder ya”. Esto nos lleva a destacar la necesidad de correrse de ahí, de eludir ese centro de la escena en el que el otro te posiciona y, por el contrario, trabajar para promover un espacio en donde lxs actores sean protagonistas; generar condiciones para habilitar un tiempo de reflexión en torno a lo que sucede en la institución.

A un año de la intervención, nos preguntamos qué se pudo generar allí, más allá de estas sensaciones que nos quedan respecto a estar perdidxs, desbordadxs, a haber entrado en una lógica del “hay que hacer” sin detenernos, sin poder darnos tal vez el tiempo suficiente para pensar en equipo.

A pesar de no saber qué efectos tuvo nuestra intervención, creemos que pudimos generar un espacio de escucha y reflexión. A lo largo de los encuentros se habilitó un espacio para que lxs actores puedan decir algo de lo que les sucede con la institución, su trabajo, sus compañerxs. En palabras de una docente del jardín: “ahora vemos una problemática institucional que antes ni veíamos”, “empezamos a exteriorizar ciertas situaciones”. Es decir, no conocemos los efectos de nuestro trabajo (no volvimos a la institución desde el año pasado), pero creemos haber generado condiciones de posibilidad para que en ese encuentro con otrxs, lxs actores puedan pensarse en la institución, poner en palabras lo que les sucede.

Creemos entonces que la potencialidad de nuestra intervención se encuentra en la posibilidad de establecer una pausa. Es fundamental introducir un tiempo para elucidar en qué condiciones se da el encuentro y desde qué saber; lo que podemos ver, lo que permanece silenciado.

Como equipo, durante la intervención sostuvimos una ética del cuidado, la ternura, la escucha. Siguiendo los aportes de Ulloa (1995), lo que moviliza nuestro trabajo desde el Análisis Institucional es el miramiento y el cuidado que caracterizan a la ternura como contracara de la crueldad, de la indiferencia. Nos posicionamos entonces desde la institución de la ternura como propuesta de intervención, como posicionamiento ético ligado al buen trato, a la escucha, al alojamiento del otro. No es esta una propuesta voluntarista ni paternalista sino que entendemos la ternura como posición que habilita la emergencia de lo singular, en condiciones de intimidad y respeto. Condiciones indispensables para comenzar a encontrarnos, dejarnos atravesar por las diferencias, y reflexionar en conjunto.

Referencia bibliográfica

Foucault, M. (1983). *Método en historia de la sexualidad*. Siglo XXI editores.

Ulloa, F. (1995). La difícil relación del psicoanálisis con la no menos difícil circunstancia de la salud mental. En *Novela Clínica Psicoanalítica*.

Ulloa, F. (2011). *Salud ele-Mental con toda la mar detrás*. Libros del Zorzal.

Lo Institucional como dimensión

Bonano, Osvaldo

Mail de contacto: obonano@gmail.com

Resumen

Es objetivo de esta presentación proponer una revisión crítica en torno a dos nociones centrales en las operatorias del análisis institucional: 1) Campo (de intervención) 2) Lo institucional como *dimensión*.

Según cierta concepción, campo es un lugar donde se mueven *objetos* y tal *movimiento* está determinado por las *fuerzas* o tensiones que inciden en ese campo. Este planteo pertenece a la ontología y lógica de la física clásica: una *dinámica* de objetos, cuerpos, fuerzas, trayectorias. Estas nociones de campo *no* albergan propiamente al devenir y eso plantea serios problemas respecto de las transformaciones que implicaría un análisis institucional. Nos proponemos evaluar estas nociones desde los aportes acerca del ser y el devenir provistos por corrientes científicas y filosóficas del siglo XX que desbordan el realismo ingenuo, los substancialismos y un estructuralismo sin proceso ni historia. Sostenemos la rotunda diferencia que hay entre postular una totalidad de hechos y/u objetos que (ya) coexisten y lo que acontece entre órdenes dispares, esto es *devenires* en los que movimientos de efectuación crean nuevos "hechos".

Tesis: El análisis institucional, en tanto conjunto de *operaciones*, se basa en la neta distinción entre una lógica propia de los equilibrios estables –tan propia de la mecánica clásica– y otra lógica de las diferencias de potencial en *sistemas* en equilibrio metaestable.

Palabras clave: dimensión, campo, equilibrios estable e inestable



Lo Institucional como dimensión

Bonano, Osvaldo

Preguntamos en el texto presentado en la anterior jornada: ¿Qué es lo que hacemos exactamente?... quienes presumimos hacer intervenciones institucionales a cincuenta años de las experiencias fundantes del socioanálisis francés y de la psicología institucional argentina y de la consolidación de unas herramientas conceptuales y ciertas operatorias más o menos codificadas, hoy en cuestión. En este escrito nos proponemos desarrollar el desafío que propusimos

...retomando el problema de la *función* del analista institucional (*intervenir* a través de ciertas *operaciones*), ¿estas se definen como la de sumar una fuerza más a las fuerzas coexistentes en un campo en el que ya todo está actualizado?, o más bien, en tanto operación clínica (*la clínica*

es la evaluación de un devenir inmanente -Deleuze) se trata de captar que operamos en sistemas metaestables (y no solo complejos) en los que una nueva singularidad es *posible* que advenga.

Hoy se trata de *desplegar* lo que está compactado acaso demasiado en el párrafo anterior, para que no quede en una pretensión o en reiterado y machacón eslogan publicitario. Lo haremos en primer lugar a través de una revisión crítica de dos nociones centrales en las operatorias del análisis institucional: 1) Lo institucional como *dimensión* y 2) Campo (de intervención).

1) *Dimensión*: Allá por los '60 Enrique Pichon Rivière propuso a lo institucional como uno de los ámbitos de la conducta humana, pero tal *ámbito* es un *sector de una estructura plana de espacios* (como lo sugiere el conocido dibujo bidimensional de los "cuatro ámbitos de la conducta"). [Dicho sea de paso, es bastante más adecuada la figura del cono invertido; allí una espiral va descendiendo de lo manifiesto a lo latente atravesando espesores]. Analicemos en modo crítico una noción hartamente reiterada: "lo institucional es un espacio en el que participan múltiples dimensiones"; o esta otra que utiliza la figura del atravesamiento: "la perspectiva institucional es aquella que atraviesa diversas dimensiones (material, libidinal, histórica, económica, social, política...) a veces llamadas también determinaciones". Según tal idea general, el "atravesamiento" es una línea que cruza las capas y enlaza los componentes. En tales enunciados que no llegan al concepto, ¿a qué se está llamando "dimensión"? Por ejemplo, la dimensión de un *objeto* en física se define como "el número mínimo de coordenadas necesarias para especificar cualquier punto de ella", pero lo institucional NO es un objeto... y menos una articulación de "objetos". Lo que se llama "dimensiones" es una colección de sustancias o "cosas" que ya están ahí. La pretendida conjugación termina siendo apenas una sumatoria; las "dimensiones" tienen preexistencia al pretendido "atravesamiento". Como descripción clave de una lectura y operación institucional, la concepción de enlace de estratos, además de su orfandad conceptual, puede y debe ser calificada de adolecer de un fisicalismo trascendente y sustancialista y de pretender algo a través de una herramienta fallida.

En nuestra comprensión actual una *dimensión* señala cierto *devenir* propio de la *transversalidad*:

ni bien el grupo deviene sujeto de su destino [alusión directa al *grupo sujeto* y por lo tanto a los *agenciamientos* colectivos], (...) aquello específico de un orden social dado, puede ser localmente modificado. En tal caso, estamos en el grupo (...) en razón de un problema particular, no para la eternidad, sino a título transitorio: esto es lo que he llamado la estructura de transversalidad.

Y en consecuencia, agregamos, se trata de un movimiento, unas operaciones y lo que emerge y se crea; no el anudamiento entre objetos que ya estén ahí. Transversalidad, entonces, no es colectar

lo que hay sino crear lo que no hay. No es una “perspectiva” epistemológica, es una afirmación sobre el ser y sus devenires.

Retomamos una proposición de Ignacio Lewkowicz: *la base para pensar las operaciones consiste en concebir la situación desde el punto de vista de una suerte de arquitectura, lo cual implica constituir una dimensión que no está presente, como condición para que una operación sea posible.*

Tesis: Si coincidimos en postular que una intervención institucional pretende cambio y transformación; lo institucional es lo que emerge en una *operación*, no está ya-ahí, sino que se produce en y por la operación.

Lo institucional pertenece al nivel de lo “colectivo” que implica algo en-común. Ahora bien, la concepción de lo institucional conjugado con lo socio-histórico y las subjetividades, corre el riesgo que se superponga y confunda con lo socio-histórico. Estimamos que atravesamos una *impasse* de pensamiento en que tal confusión sigue vigente; el énfasis en lo sociohistórico no termina de conjugarse con lo psíquico; el rechazo a cierta concepción de lo psíquico remitido al individuo y su “interioridad”, refuerza este sesgo. En el “pensamiento heredado” lo así llamado “social” irremediabilmente compone una oposición *en exterioridad* a lo individual, sede tradicional del psiquismo. Pero... ¿habría otro modo de concebir lo psíquico?

Sí lo hay: esto es como perteneciente a una dimensión, al *dominio* de lo psíquico y social. Sorprenderá que volvamos a usar los términos *psíquico* y *social*, pero se verá que lo hacemos en un planteo ya no dualista ni sustancial. Para poder concebir tal nivel o dominio es imprescindible utilizar la lógica de la disyunción *inclusiva* (Gilles Deleuze); psíquico y social son heterogéneos y *diferentes* y están conjugados en un mismo dominio.

Gilbert Simondon, concibe a la Naturaleza como multidimensional e inventiva y produciendo diversos procesos de individuación encajados unos en otros;

“La intención de este trabajo”, dirá Simondon a propósito de su tesis, “es por tanto estudiar las formas, modos y grados de la individuación para resituar el individuo en el ser, según los tres niveles físico, vital, psicosocial. En lugar de suponer sustancias para dar cuenta de la individuación, nosotros tomamos los diferentes regímenes de individuación como fundamento de los dominios tales como materia, vida, espíritu, sociedad” (Simondon, 2005: 32).

A partir de esta proposición cabe preguntarse por la relación que existe entre (producción de) dimensiones según Simondon y los tres niveles (o dominios) de la Naturaleza: físico, biológico, psíquico y social. De acuerdo a esto, lo psíquico pertenece al nivel *integrado* de lo psíquico y social.

Esto supone una concepción del ser como produciendo múltiples aunque no infinitas individuaciones, que el concepto de individuación no se reduce al individuo biológico o psíquico, sino que corresponde a la naturaleza como devenir del ser.

2) *Campo*: En cualesquiera de las prácticas del oficio siempre estamos operando en un campo: campo de análisis y campo de intervención; campo clínico; campo freudiano, campo lacaniano, y en el foco de este escrito: campo de *operaciones*. ¿cuáles son las diversas concepciones que subyacen a la noción de “campo”?

Alrededor de 1940 Lewin afirma: “*lo que está sucediendo es producto de un campo de fuerzas y no sólo causado por las características particulares de los individuos*”; (...) “Los enunciados básicos de esa teoría del campo son: a) La conducta ha de deducirse de una totalidad de *hechos* coexistentes. b) Estos hechos coexistentes tienen el carácter de un ‘campo dinámico’; el estado de cada una de las partes del campo depende de todas las otras”. Según esta concepción, campo es entonces un lugar donde se mueven *objetos* y tal *movimiento* está determinado por las *fuerzas* o tensiones que allí se animan. Este planteo pertenece a la ontología y a la lógica de la física clásica: una *dinámica* de objetos, cuerpos, fuerzas, trayectorias. Integrar los aportes de la física cuántica nos llevará a otros planteos.

En las tesis sobre el *campo* de P. Bourdieu lo que importa es la *posición* (lugar) y no su *ocupante*; son campos de lucha de relaciones de fuerzas, pero cierto cierre del campo sobre sí mismo lo condena a reiterar procesos de *reproducción*. Si las fuerzas convocadas por Lewin son: liderazgo, motivación, metas comunes, productividad, etc. cabe establecer la pertenencia y divergencia de estas dos proposiciones (“dinámica de grupos” y análisis institucional) respecto no solo a perspectivas político-sociales sino también a desacuerdos conceptuales insalvables y desde luego a interrogar qué cambios y transformaciones se pretenden.

Nuestra *función* y por lo tanto nuestra disposición subjetiva, ¿pasa por aliviar el sufrimiento institucional, transformar subjetividades, colaborar en mejoras de la organización, establecer mejores —más “sanas”— circulaciones entre el/los jefes y la “tropa”, alinear a los integrantes en los objetivos institucionales? Alguna, o mejor, varias de esas cosas ‘se’ hacen en una (y en toda) intervención. Esta lista de funciones (¿misiones?) puede extenderse y mucho. Quede claro que hablamos de *función*, no de rol ni de lugar.

Ahora ¿y si fuera colaborar para producir la emergencia de lo institucional en tanto dimensión para que ésta pueda abrirse a devenires propios de los agenciamientos colectivos?

Pero la cuestión, o mejor los problemas presentes en nuestro planteo son: ¿cuál es la concepción que tenemos del campo/territorio; por ejemplo ¿basta con que enunciemos que se trata del campo de las *subjetivaciones sociohistóricas* como hemos hecho hasta ahora? ¿en qué consisten las *operaciones* que puedan producir transformaciones y devenires?

La correlación entre la práctica de un oficio (término que preferimos a “profesión”) y los movimientos sociales coetáneos fue y es un factor *inmanente* a las teorías y los dispositivos de

intervención que se seleccionan, proponen y efectúan. Muchos de los que venimos de diversas prácticas grupalistas abiertas a “lo social” y lo comunitario fuimos intervenidos —y transformados! — por las concepciones tanto del AI de Lourau y Lapassade como por las de C. Castoriadis; tales conmociones nos permitieron pertrecharnos con una concepción de Institución que recoge el aspecto creador e inventivo de la misma y su correlación inmanente con los diagramas socio-históricos de producción de subjetividad. Se trata hoy de interrogar y especialmente *explicar* esa inmanencia, dado que tal concepción no puede quedarse en un axioma, en un enunciado ideológico. Sostenemos que aquellas nociones de campo (y por lo tanto del ser y sus aconteceres) *no* albergan propiamente al devenir.

A - Sostenemos la diferencia que hay entre postular una totalidad de hechos y/u objetos que (ya) coexisten y lo que acontece entre órdenes entre los que se mantiene una *disparidad*, tensión y diferencia de potencial; en ese marco o ‘campo’ es que se producen *devenires* en los que movimientos de efectuación crean nuevos ‘hechos’.

B - El análisis institucional, en tanto conjunto de *operaciones*, se basa en la distinción clave entre una lógica de los equilibrios estables - propia de la física clásica- y otra lógica de las diferencias de potencial en *sistemas en equilibrio metaestable*.

C - Concebimos a lo institucional como territorio existencial, configurado tanto por las líneas reproductivas de los *equipamientos colectivos* como por las líneas de *fuerza y de fuga*, concebidas como aspectos inmanentes, -esto es no introducidas desde algún afuera- y en constante proceso de producción. Así concebida, la institución es una lógica que incluye -pero no se reduce a- la reproducción de inercias y reiteración de ‘instituidos’

D - Los *equipamientos colectivos*, en su actuar modulante sobre los cuerpos, producen efectos constituyentes en las subjetividades, siendo estas una conjugación de lo psíquico y social. A la vez que aquello que Felix Guattari llamó en 1976 “grupo sujeto” son *los agenciamientos colectivos de enunciación*, que pueden efectuar posibles y así crear nuevos territorios existenciales. Ahora bien ¿cómo se efectúan esos “posibles”?

Partimos de una concepción en que lo real es ontogénico e inventivo (crea ser). Lo real incluye tanto a lo actual como lo virtual; la efectuación es la *actualización* de un virtual (posible). Lo actual difiere por las dimensiones que surgen durante los procesos de individuación. Hay una suerte de equivalencia entre las dimensiones y los distintos regímenes de individuación; las dimensiones son producto de esos procesos o mejor, de esas operaciones.

En el ser como ontogénico y sus dimensiones emergentes, la *axiomática* de la individuación está conformada por las cuestiones de tensión, diferencia de potencial, energía y metaestabilidad. Es una teoría general de las transformaciones y operaciones, erigida sobre la base de postulados y

nociones de naturaleza energética (regímenes de intercambios entre órdenes de magnitud diferencial, existencia de umbrales, riqueza de potenciales energéticos) cuyas nociones claves son: preindividual, transducción, transindividual. En esta concepción postestructuralista se conciben sistemas integrados por estructuras diversas entre las cuales no hay comunicación o relación *preestablecidas*, sino tensión y diferencias de potencial. Sostiene M. Combes:

pensar la realidad del ser psíquico y de lo colectivo sin recurrir a nuevas sustancias (...) la individuación psíquica y la de lo colectivo *prolongan* la individuación vital, (...) los seres vivientes no se mantienen en la existencia sino perpetuando esa individuación (...) esta continuación de la individuación se llama *individualización*. (...) la percepción, por ejemplo, aparece como un acto de individuación operado por un ser viviente [una de las estructuras del sistema] para resolver un conflicto en que entra con su medio [la otra estructura del mismo sistema]. (...) percibir es, en el seno de un conjunto constituido por la relación entre el sujeto y el mundo, el acto por el cual un sujeto *inventa* una forma y modifica de ese modo su estructura propia al mismo tiempo que la del objeto (...) la afectividad y la emotividad, definen el “estrato relacional” que constituye el centro de la individualidad (...) el estrato afectivo-emotivo, dominio de las intensidades, es el único que puede permitir comprender que (...) puedan operarse reconfiguraciones psíquicas globales por franqueamiento de umbrales.

Si se trata de la diferencia y la articulación entre lo colectivo y lo psíquico, no hay, hablando con propiedad, una individuación psíquica, sino una *individualización* del ser vivo que da nacimiento a lo somático y a lo psíquico y a la vez a la constitución del individuo/individuado y su inseparable transindividualidad.

La incursión por estas complejas y complicadas cuestiones ontológica y epistemológicas fue y es en búsqueda de fundamentar en qué consisten exactamente las operaciones de la intervención institucional. NO consisten, por ejemplo, en puntuar o señalar la “dimensión” de poder que hay entre los sujetos de cierto agrupamiento en una institución para que se haga consciente o evidente, sino en hacer resonar las afectaciones (corporales) de modo que el sistema, por esa resonancia afectiva, incremente sus oscilaciones y disparidades y mute hacia otro equilibrio, que nuevamente será metaestable.

Tal vez la intervención, en tanto operación, consista en incluir una *tensión de información*: propiedad que posee un *esquema* de estructurar un dominio, de *propagarse* a través de él, de *ordenarlo*, proceso llamado *transducción*. Pero la tensión de información no actúa por sí misma: no aporta con ella toda la energía capaz de asegurar la transformación, se incorpora a las fuerzas que se agitan en un “campo” concebido como sistema metaestable, integrado por múltiples estructuras diferentes.

Lo aquí dicho estimo que vale para cualquier operación clínica, dado que *la clínica es la evaluación de un devenir inmanente*, como dijimos al principio.

Buenos Aires, 31 de julio de 2023.

La autogestión en la intervención institucional. Sus efectos y desafíos

Cocha, Trinidad; Funes Molineri, Mariana y Ugo, Florencia

Integrantes de la Cátedra I de Psicología Institucional, Facultad de Psicología, UBA

Mail de contacto: tcocha@unsam.edu.ar

Resumen

En este escrito nos proponemos describir la experiencia de intervención institucional de algunos docentes de la cátedra I de Psicología Institucional de la Licenciatura en Psicología de la UBA que nos constituimos como equipo consultor ante el pedido de asesoramiento de una organización. Describiremos algunas lógicas que identificamos en la consulta, aún en curso. La perspectiva institucional nos permite dilucidar el doble vínculo analítico que éstas constituyen, tanto en el trabajo con la organización como entre el propio equipo que interviene.

Además, nos proponemos compartir algunas preguntas sobre la construcción del dispositivo de abordaje y sobre la constitución del equipo de intervención.

Una de las lógicas identificadas refiere a la autogestión y a los efectos en la producción de conocimientos. Otra, ubica al trabajo colaborativo como condición de posibilidad para la creación, en contraposición con un trabajo competitivo e individualista. La tercera dimensiona lo colectivo y su potencia en el encuentro con otros. Las lógicas enunciadas nos permiten formular las siguientes preguntas: ¿cómo conservar la autonomía en el marco de regulaciones institucionales? ¿Cuáles son los indicios de posibilidad del trabajo en equipo? ¿Cómo construir dispositivos que alojen la alteridad en el trabajo con otros?

Palabras clave: autogestión, intervención institucional, Psicología Institucional



La autogestión en la intervención institucional. Sus efectos y desafíos

Cocha, Trinidad; Funes Molineri, Mariana y Ugo, Florencia

La autogestión en la intervención institucional. Sus efectos y desafíos

En este escrito nos proponemos describir la experiencia de intervención institucional de algunos docentes de la cátedra I de Psicología Institucional de la Licenciatura en Psicología de la UBA que nos constituimos como equipo consultor ante el pedido de asesoramiento de una organización.

Describiremos algunas lógicas que identificamos en la consulta, aún en curso. La perspectiva institucional nos permite dilucidar el doble vínculo analítico que éstas constituyen, tanto en el trabajo con la organización como entre el propio equipo que interviene.

Las tres posiciones en el ejercicio del consultor

Como equipo, parte del proceso consiste en equilibrar internamente tres posiciones que caracterizan el rol del consultor y que Altschul (2002) retoma al recuperar algunas conceptualizaciones de Lewin. Estas posiciones se sustentan en tres responsabilidades propias de las ciencias sociales, la de investigar, la de enseñar y la de resolver.

Por ello, ante las tensiones que introduce el trabajo de consultoría, se desplegó dentro del equipo un movimiento pendular entre éstas reflexionando sobre su pertinencia según la instancia del proceso.

El rol de investigar se destacó en un comienzo por ser central para entender la trama que nos adelantaba la organización consultante. Esta fase comenzó desde un enfoque etnográfico, ingresando al campo y reconociendo un orden simbólico propio de quienes nos introdujeron en su historia, dudas, problemáticas, temores y anhelos. Allí técnicas tan cercanas a nuestro quehacer profesional como los grupos de reflexión, el relato colectivo sobre sentires y pensares, gradualmente construyeron el andamiaje necesario sobre el cual comenzar a pesquisar algunas coordenadas para el proceso de intervención.

El trabajo, centrado en este polo, requiere del permanente análisis de la propia implicación (Lourau, 1975) para habilitar que la emergencia de los puntos centrales de la consulta atendiera las propias necesidades de la organización, resguardando de este modo de seductoras presunciones el trabajo en curso.

Gradualmente entonces, y sin abandonar el rol de investigadoras, nos fuimos sumergiendo alternativamente en un polo más orientado a enseñar. Un enseñar que busca acercar herramientas conceptuales provenientes de diferentes escuelas y dispositivos previamente utilizados en procesos de consultoría. Aquí enseñar se aproxima más a su acepción de mostrar, dejar ver y compartir que instruir o doctrinar. En este marco de "dejar aparecer" se compartieron instrumentos conceptuales que fueron incorporados por los consultantes. Estas herramientas, valoradas por ellos, también fueron sabiamente transformadas a la luz de sus propios requerimientos.

Durante el proceso también se presentó la necesidad de resolver. Resolver en el sentido de alertar sobre la conveniencia de frenar decisiones en su formato o tiempos, a la luz de un proceso que requiere de análisis, tiempo de demora cada vez más difícil de lograr cuando una urgencia se impone.

Gradualmente, entonces, esta danza sostenida sobre estos tres vértices invita al equipo consultor a transitar las encrucijadas que se abren en cada uno de estos puntos. Investigar construyendo hipótesis diversas sujetas a su validación o no, enseñar/mostrar recuperando diversas

herramientas dispares pero afines a su vez con una perspectiva institucional y resolver, acompañando o siendo y sintiéndose convocado ante los momentos de urgencia y de toma de decisión.

La autogestión como proceso organizador y creador de prácticas en la vida institucional

En términos semánticos la autogestión refiere a un sistema o forma de organizarse de las personas que desarrollan una actividad social, en el caso que nos referimos económica, y que sumado a ello tienen la facultad de llevar adelante la toma de decisiones sobre sus tareas. En el caso en cuestión, dicho proceso implicaría que las personas a cargo de la organización lleven a cabo sus propias acciones: el trabajo de consolidar la empresa, es decir, de conducirla al plano de lo concreto junto con los requerimientos legales y administrativos que ello precisa; organizar las tareas, sus distribuciones, considerar sus prioridades, evaluar costos y beneficios de cada una; formar la co-conducción de la empresa, distribuir responsabilidades, instituir un modo de gestión acorde con la identidad del emprendimiento y las personas que le dieron origen, delinear una cultura del trabajo entre sus fundadores pero también para con las personas trabajadoras a su cargo que responda a los objetivos e ideario de la organización, hacer lugar a los diferentes saberes y estilos del *staff* de la organización que permitan el desarrollo y crecimiento de la empresa y sus actividades; el establecimiento de los vínculos y los modos de comunicación que faciliten la fluidez del trabajo y la identificación y resolución de inconvenientes, entre otras cosas.

No obstante es de considerar que todo ello no refiere a una mera cuestión de puesta en marcha organizativa. Esa dimensión pragmática de la organización desde la autogestión como lógica del mundo laboral constituye un desafío que nos interesa considerar, por lo enriquecedor y por lo que nos permite dilucidar en la consulta acerca del *staff* cliente y del grupo consultor.

Por lo tanto podemos afirmar que la autogestión como lógica de conformación de una estructura laboral en esta organización permite visibilizar esa forma y el proceso de apertura y transformación a partir del trabajo de acompañamiento e intervención de la consultoría.

Al momento de la consulta, el grupo *staff* consultante refiere no estar conforme con la modalidad de organización del trabajo alcanzada. Señalan dificultades en la comunicación y en las maneras de asumir responsabilidades y llevar a cabo sus tareas. Al mismo tiempo, hacen mención a que les interesa correrse de los formatos más frecuentes de gestión del mundo empresarial-laboral. Por esto estaban de acuerdo en generar lo que llaman una “ética del trabajo” que imaginan más relajada y de confianza. No obstante, al iniciar encuentros de escucha y evaluación diagnóstica observamos que la estructura con la que cuentan y vienen trabajando responde a una cierta informalidad en las tareas, roles, responsabilidades y objetivos conocidos por cada quien, aunque sus formas, tiempos y distribución no están suficientemente claros ni enunciados.

Resulta interesante retomar que esta nueva forma de organizarse a la que aspiran, implica introducir elementos autogestivos diversos de los formatos conocidos más tradicionales. Entonces poder conocer qué entiende cada uno respecto de este componente autogestivo y cómo se expresa en sus tareas, constituyó el punto de partida para nuestro trabajo. Por lo tanto, fue importante especificar de qué se trata esa autogestión. La autogestión es una lógica que, a diferencia de lo que inicialmente se creía, invita a constituir una formalidad en la vida institucional, que puede erigirse de manera más o menos flexible pero que el grupo mismo que lleva las actividades laborales a cabo tiene en sus manos la ardua e importante responsabilidad de instituir.

Ahora bien, qué sucede ante invitaciones semejantes cuando se nos propone evaluar nuestras propias capacidades, logros y desafíos: no suele resultar sencillo ya que al mismo tiempo suele requerir la construcción de las propias variables y criterios de seguimiento de ese proceso. No obstante, su elección suele denotar entusiasmo de las organizaciones que consultan y en el propio equipo consultor. Es así que la idea de autogestión desborda las de cooperación o no directividad, es mucho más que ello. Si bien aquellas constituyen aspectos relevantes, en tanto la primera da cuenta de la unión de fuerzas para alcanzar un mismo propósito y la segunda expresa una actitud de no concentración del poder formal, la autogestión introduce una actitud integral y común que va más allá de la interacción para pasar a un compromiso colectivo con la totalidad de la gestión (Lobrot, 1966).

Dos elementos se destacan aquí con plena vigencia en la actualidad. Por un lado, el impacto que produce en un colectivo la no exclusión del otro (Lobrot, 1966), aceptando las diversas posiciones allí en juego y por lo tanto pasando de un mundo "o" (o una cosa o la otra) a un mundo "y" (una cosa y la otra). Por otro lado, la importancia de los espacios de trabajo como lugares de creación e invención (Lobrot, 1966), ambas cuestiones también destacadas en el mundo actual que pugna por la innovación y el bienestar en el trabajo.

En relación con el equipo consultor la lógica de la autogestión está presente desde el momento de conformación del equipo y nos permite pensarnos mientras trabajamos con el grupo consultante. Esto incluye diferentes dimensiones: la conformación del grupo de trabajo y su transformación hacia un equipo; pensar-diagramar el dispositivo en sus diferentes etapas y encuentros, de manera dinámica, no estipulada de antemano, y atenta a las retroalimentaciones que se generan en cada espacio con el grupo consultante. Aquí nos resulta necesario explicitar que la construcción de esta autogestión se da en el marco de regulaciones institucionales, entre ellas un convenio, que por un lado avalan nuestro rol y *expertise*, pero que también lo limitan.

Surge entonces la pregunta de cómo conservar la autonomía en el marco de regulaciones institucionales. A partir de la ampliación de los márgenes de autonomía es posible para esta

organización configurar un formato consistente con los valores que anticipan su idea de "ética del trabajo".

Tanto la organización como el equipo consultor danzan delineando una lógica de trabajo que integra regulaciones institucionales al mismo tiempo que revisa prácticas consolidadas para promover otras nuevas.

Hacia un trabajo colaborativo en las escenas de la vida cotidiana de la organización

La otra línea de análisis mencionada refiere a la lógica del trabajo colaborativo. Ésta tiene algunas particularidades necesarias de mencionar para poder describir y comprender lo que sucede en el grupo consultante y en el equipo consultor. Entre ellas, un liderazgo distribuido (Schlemenson, 2002) donde el eje lo constituyen los resultados que se desean alcanzar, el sentido de pertenencia a un proyecto colectivo, el nivel de participación y la construcción de sentidos compartidos. La organización en su pedido inicial refiere como uno de sus objetivos poder "*descentralizar la responsabilidad*", "*separar la tarea de la persona*" y "*compartir lo que se hace sin la necesidad de que todos sepamos todo*". Al mismo tiempo describen lo que hacen de "*forma mezclada*" y en "*tiempos muy personales*" y con la percepción de que "*uno de ellos sabe hacer mejor que nadie las cosas*". Por otra parte, en un comienzo resultaba llamativa la ausencia de horarios de trabajo estipulados que generaban por momentos la presencia del grupo completo o que nadie estuviera, requiriéndose por ello el rol de alguien que se ocupara de garantizar el cumplimiento de las tareas.

Resulta evidente que el grupo no se propone construir un organigrama individualista, es decir, que marque divisiones del trabajo que repercutan en asunciones personalistas o estrictamente fragmentarias de la tarea global. Tampoco están interesados en fomentar una lógica competitiva al estilo "*el empleado del mes*", no obstante se vislumbra desde los primeros encuentros la necesidad que tienen de construir una cultura laboral colaborativa. En este momento se encuentran en un proceso que se orienta en ese sentido. Sobre el equipo consultor esta lógica nos permite compartir diversas perspectivas teóricas y experiencias y construir conocimientos en el marco de una consulta institucional.

Conclusión

Un grupo de personas que trabaja con objetivos comunes construye un estilo de trabajo, en el que se despliegan diversas interpretaciones, formas de hacer y niveles de adherencia. En este caso podemos ubicar lo colectivo como aquella idea que se forma a partir de la sensación de pertenencia de las personas a un grupo al que identifican como entidad que los une y los convoca para vivir, actuar y trabajar.

En esta organización observamos que el colectivo pasó por diferentes etapas propias de su historia hasta encontrar en la actualidad nuevos formatos más inclusivos que los de las etapas iniciales.

Entendemos que la construcción del dispositivo, que tiene en su base las tres posiciones antes mencionadas, genera un andamiaje para la autogestión del grupo que habilita y potencia lo colectivo mientras provee un encuadre. Éste funciona como marco de trabajo en el que los lazos recuperan la potencia creadora; a la vez alivia porque cada uno se sabe, con otros, inventor de esas lógicas “éticas del trabajo”.

Hacia el final de la etapa diagnóstica, podemos vislumbrar los primeros efectos de la intervención: al pensarse, el equipo se reencontró con la alteridad, asumiendo sus diferencias mientras recuperaba el valor de reunirse para la toma de decisiones participativas que integran miradas. En este sentido, generar también las normas para tomar decisiones incrementó la participación. La reconstrucción y reconocimiento de estas lógicas visibiliza la dimensión política de lo autogestivo, que se ubica más allá de las individualidades que fragmentan.

El acompañamiento de este tipo de procesos, como equipo consultor, nos permitió redefinir y revisar el propio dispositivo en la búsqueda de un funcionamiento en espejo capaz de fortalecer la direccionalidad de la propuesta.

Referencias bibliográficas

- Altschul, C. (2002). *Estar de paso. Roles y competencias del consultor*. Granica.
- Lobrot, M. (1966). *Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión*. Humanitas.
- Lourau, R. (1975). *Análisis Institucional*. Amorrortu.
- Schlemenson, A. (2002). *La estrategia del talento. Alternativas para su desarrollo en organizaciones y empresas en tiempos de crisis*. Paidós.

Experiencia de intervención en una fábrica cooperativista

Vidal, Iara Vanina y García Lafranchini, Yaco

Mail de contacto: iaravaninavidal@gmail.com

Resumen

El objetivo del presente trabajo es compartir una intervención institucional en una Cooperativa de Trabajadores, como se denominan ellos. La demanda llegó a Psicología Institucional de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, de la que ambos autores formamos parte.

En un primer momento, trabajaremos con las nociones de atravesamiento, implicación y sobreimplicación (Lourau, 1975) para poder analizar la situación con la que nos encontramos en el principio de la intervención. En un segundo momento, expondremos cuestiones relativas a la identidad de la institución: los actores se debatían teóricamente, a veces de una manera abstraída: entre ser una cooperativa, una empresa, un proyecto sustentable o sostenible, o uno rentable. Dichos debates les insumían tiempo, y energía que restaban a la resolución de cuestiones prácticas por desarreglos económicos. Podríamos decir que al contrario de muchas de las instituciones donde hemos realizado intervenciones, en este grupo se debatía sobre su identidad. Por último, analizaremos nuestra contratransferencia (Lourau, 1975) como analistas ya que en determinados momentos sentíamos que las discusiones devenían similares al espacio de nuestras reuniones de cátedra y algunos comentarios nuestros referían más al espacio de nuestros encuentros de cátedra que a los de la cooperativa.

Palabras clave: atravesamiento, implicación, identidad, contratransferencia



Experiencia de intervención en una fábrica cooperativista

Vidal, Iara Vanina y García Lafranchini, Yaco

Introducción

La demanda de la Cooperativa de Trabajadores, como se denominan ellos, se acercó a la cátedra de Psicología Institucional de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, de la que ambos autores formamos parte. Intentaremos trabajar desde la perspectiva del análisis institucional para analizar aquello que nos encontramos en la intervención.

Atravesamiento, implicación y sobreimplicación

La noción de atravesamiento de Lourau (1975) permite pensar cómo las diversas instituciones se encuentran atravesadas por otras instituciones. En este caso se trata de un agrupamiento que es

consciente de su atravesamiento institucional, en múltiples ocasiones refieren a discursos que atraviesan sus formas de entender su identidad como una cooperativa, como una empresa, como un productivo u otros términos similares. Incluso alguien dijo que según la gente del municipio eran una empresa, pero que ellxs no sentían que fueran eso. Es interesante observar cómo se sienten ante la influencia de los otros discursos sobre ellxs y reflexionan detenidamente acerca de eso.

En relación a la implicación, podemos decir que los diferentes actores muestran maneras distintas de vincularse con la institución, para algunos es un proyecto económico, para otros un proyecto de vida y para otros simplemente un trabajo, lo que produce diferentes líneas de tareas y de acción en la institución. No se visualiza claramente qué análisis acerca de sus implicaciones pudieron realizar previo a la intervención, en tanto reconocen una polisegmentaridad frente a la que no pueden hacer mucho. Pero, como bien sostienen desde el Análisis Institucional: "También es cierto que la sobreimplicación interfiere en el análisis de la implicación cuando aislamos, por ejemplo, psicologizándolo, uno de los campos de análisis." (Lourau, 2001. p. 4)

La polisegmentaridad se pone en palabras en cada encuentro, por lo que no se puede decir que no la reconozcan, pero convive una imagen de la fábrica como un grupo de amigos, una cooperativa unida por ideales políticos y con ideas fragmentarias sobre qué es una cooperativa.

Estas diferencias se manifiestan por medio del análisis de implicación tanto en los encuentros como en sus asambleas, lo que es probable que haya ocurrido es que esto no condujo a que se tomara conciencia de la sobreimplicación presente, ya que hay un malestar generado a causa de ella y no sólo de los problemas organizativos o identitarios.

Cuando planteamos la cuestión de la sobreimplicación, nos referimos a ese plus de implicación que produce un desgaste en los actores que tiene un costo individual. Una de ellas comenta que cuando llega el momento de abandonar las reuniones de la fábrica dice: "*che yo no puedo cortar acá*". Otro de los actores dice que él cree que: "*es un rasgo característico de este lugar*". En la misma línea una de las trabajadoras propone trabajar gratis, como una cuestión militante, a partir de un nuevo emprendimiento que tiene la cooperativa, propuesta a la que el resto se opone dando a entender que si bien "quieren" a la cooperativa, también deben tener un sustento económico para sus vidas.

Al igual que cuando Lourau dice que la sobreimplicación "Es la autogestión o la co-gestión de la alienación." (Lourau, 2001, p.5), el hecho de que sean las mismas personas las que establecen qué y cómo se exigirá que las que atienden esas exigencias, en este caso profundiza el malestar. En la fábrica de cerveza hay una autogestión y co-gestión, no de la alienación, pero sí del malestar producido por la autoexigencia de evitarla, de no reproducir lógicas patronales ni precarizar, aunque se trate de su propio trabajo. De modo que, como dice Lourau, "La sobreimplicación no es —pero puede transformarse en— una herramienta de sobrepolitización total." (Lourau, 2001, p. 5).

Identidad

Los debates de las primeras reuniones eran sobre si eran una cooperativa, una empresa, un proyecto sustentable o sostenible. Para ello empezamos a investigar qué implica cada espacio.

Según el manual de Cooperativas de trabajo aspectos básicos que realizó el INAES (Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social) en 2020, las cooperativas son entidades fundadas en el esfuerzo propio y la ayuda mutua para organizar y prestar servicios según establece la ley argentina de cooperativas 20.337/73.

Por otro lado, según economipedia una empresa es que "la creación o formación de empresas responde a la necesidad de cubrir un servicio o una necesidad en un entorno determinado y mediante el cual existe la posibilidad de salir beneficiado. Para ello, el emprendedor o el grupo de emprendedores reúne los recursos económicos y logísticos necesarios para poder afrontar dicho reto empresarial y cumplir los objetivos que se marquen, y haciendo uso de los llamados factores productivos: trabajo, tierra y capital" (<https://economipedia.com/definiciones/empresa.html>)

En ecología, la sostenibilidad o sustentabilidad describe cómo los sistemas biológicos se mantienen productivos con el transcurso del tiempo. Se refiere al equilibrio de una especie con los recursos de su entorno. Por extensión se aplica a la explotación de un recurso por debajo del límite de renovación de estos. Con relación al concepto de sustentabilidad, ambas van de la mano y, sobre todo, tienen el mismo objetivo: preservar los recursos de nuestro planeta. La principal diferencia entre la sustentabilidad y la sostenibilidad es que la primera se centra en estos recursos y su uso racional, mientras que la segunda tiene en cuenta toda una serie de procesos que buscan un cambio integral: medioambiental, social, económico, político y cultural.

Hay que tener en cuenta las consecuencias que tienen las diferentes formas de ver la propia fábrica. Por ejemplo, verlo como una empresa propone trabajar de forma gratuita, o verlo como un productivo plantea por ejemplo el pedido de préstamos o demás.

Si tomamos la contradicción entre una empresa y una cooperativa, encontramos dos lógicas diferentes de organización: por un lado, la empresa jerarquizada con plusvalía, y por otro lado la cooperativa con ganancias, excedentes y una organización más horizontal. Ante la pregunta sobre qué apoyo económico de contingencia tienen, una de ellas dice que las cooperativas cuentan con una caja de resguardo, pero que ellas nunca tuvieron eso y que cuando existe un excedente de lo planificado se lo reparten. Es decir, que no cuentan con dinero para las contingencias.

En relación con qué son y lo que les dice la Municipalidad que son, una de ellas dice: "yo me siento más obrera que empresaria". Sin duda los discursos en estos encuentros se encuentran fuertemente atravesados por el intelectualismo y los ideales progresistas e incluso revolucionarios. No

debería sorprender que, sobre todo el intelectualismo, opere rechazando un análisis de las implicaciones. Como sostiene Lourau "Desde el punto de vista de una Sociología de la 'intelligentzia' tenemos derecho, como traté de hacerlo (Lourau, 1981) de definir al intelectual por su rechazo a analizar sus implicaciones, rechazo disimulado, una vez más, bajo la retórica de la sobreimplicación, de la participación en la universalidad del 'progresismo'" (Lourau, 2001. p. 4).

La problematización de la problematización que se da en la asamblea produce un malestar ya que debaten sobre temas muy abstractos y no llegan a decisiones concretas. Una de ellas planteaba que "si se sostienen reuniones de seis horas, pero no se logra decidir nada en ellas, eso termina siendo peor que trabajar seis horas para un patrón", y otro de los compañeros dice: "tenemos inquietudes, pero no tenemos una propuesta".

Asimismo, entre ellos se superponen planos, por momentos parecen un grupo de amigos, en otros son como una familia y a veces un proyecto productivo. Dicha ambigüedad no contribuye a las decisiones prácticas que necesitan tener, y produce malestar en el espacio asambleario.

Análisis de la contratransferencia

Una de las cuestiones que nos fue pasando a lo largo de la intervención fue el hecho de que las discusiones que se daban al interior de la cooperativa nos remitían a discusiones al interior de nuestra cátedra. Una de las situaciones era que todos los integrantes son profesionales o estudiantes universitarios y, si bien no todos lo mencionaron a lo largo de los encuentros, pensamos que todos han tenido algún tránsito por espacios militantes. Por momentos las discusiones eran de militancia política, de cómo veían la sociedad, el individuo en la sociedad, las empresas, las cooperativas y hasta el capitalismo.

Si bien los debates eran ricos a nivel conceptual y del conocimiento, le restaban tiempo y energía a la resolución de cuestiones prácticas concretas. Este aspecto nos recordaba a alguna discusión en el seno de la cátedra de Psicología Institucional donde los niveles de abstracción hacen que muchas veces no se resuelvan temas prácticos como la modalidad de evaluación de una cursada. Dicha situación nos ponía adentro y afuera, nos costaba como analistas institucionales intervenir de manera objetiva, teniendo en cuenta que la intervención nunca es objetiva (Baremlitt, 2005) y que nosotros modificamos el campo como también el campo nos modifica.

Nuestras significaciones imaginarias (Castoriadis, 1989) respecto a lo que implicaba una cooperativa no se veían reflejadas en aquello que observamos, y por momentos debimos abstenernos de compartirlas nuestras hipótesis de por qué eran o no eran una cooperativa o una empresa.

Conclusión

La intervención fue muy enriquecedora como experiencia de análisis institucional en general, y sobre el cooperativismo en particular. Se trató de una experiencia donde conceptos como implicación y transversalidad se encontraban contrapuestos por tratarse del mismo grupo que tomaba las decisiones y sufría las consecuencias de éstas o de su indecisión. Los debates y lo impreciso respecto de la identidad de la cooperativa hacían que la consciencia de polisegmentaridad se mostrara de manera diferente en distintos momentos.

También fue enriquecedor poder repensar lo llevado a los encuentros en relación a los espacios de la propia cátedra, donde es similar la forma en que la intelectualización, lo que llamamos "el pensamiento del pensamiento" o "la problematización de la problematización" demuestran la necesidad que hay en ocasiones de poner un límite a la elucidación y análisis de los conceptos acuñados y ceñirse más en cuestiones resolutivas concretas.

Tratar un caso tan mediado por los vínculos de amistad y las coincidencias ideológicas en los cuales el intelectualismo es tanto el medio de organización como su obstáculo, resultó muy ilustrador en tanto muestra una nueva forma de padecimiento en las fábricas cooperativistas. La sobreimplicación también presente por formar parte de un proyecto tanto económico, como político y de vida aporta elementos para pensar el malestar en la militancia misma.

El malestar ante la dificultad de tomar decisiones y resolver diversas situaciones que se presentan al emprender y sostener una fábrica, sobre todo en el plano económico, da pie a una posible línea de indagaciones sobre las distintas presentaciones de grupos de trabajo de este tipo.

Referencias bibliográficas

- Barembliitt, G. (2005). Cap. VI. Esquema para un Análisis e Intervención Institucionalista "Standart" en *Compendio de Análisis Institucional*. Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
- Castoriadis, C. (1989). La institución imaginaria de la Sociedad en *Colombo E.: El Imaginario Social*. Ediciones Nordan Comunidad.
- Manual de Cooperativas del INAES Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (2020) (<https://economipedia.com/definiciones/empresa.html>)
- Ley Argentina de Cooperativas 20.337/73
- Lourau, R. (1975). Introducción en *El Análisis Institucional*. Amorrortu Editores.
- Lourau, R. (2001). Implicación y sobreimplicación en *Publicación Interna. LAI. Instituto G. Germani*. Fac. de Ciencias Sociales. U.B.A.
- Manero, R. (1987). La institucionalización. Introducción para una historia del análisis institucional, These, París 8.