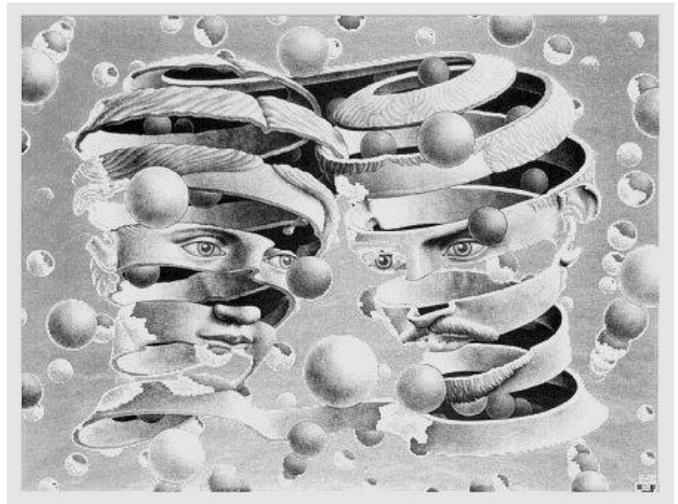


MEMORIAS

Sexta Jornada de Psicología Institucional

“Perspectiva institucional en el análisis de las prácticas”



1 de septiembre de 2018

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



Sexta Jornada de Psicología Institucional

“Perspectiva institucional en el análisis de las prácticas”

Edición bienal, Número 6, Cuarto número en línea, ISSN 2313-9684, 1 de septiembre de 2018

Coordinación general

Néstor Rivero y Virginia Schejter

Organizadores

Secretaría de Extensión, Cultura y Bienestar Universitario

Cátedra I de Psicología Institucional

Programa de Extensión “Psicología Institucional”

Comité organizador

Virginia Schejter, Néstor Rivero, Alicia Zappino, Laura Selvatici, Julia Cegatti, Jazmín Barrientos, Paulette De Raco, Trinidad Cocha, Gabriela Furlan, Florencia Ugo, María Eugenia Flores, Malena Jesiotr, Fernanda González, Bruno Stellavato, Viviana Loponte

Comité científico

Néstor Rivero, Laura Selvatici, Alicia Zappino, Julia Cegatti, Jazmín Barrientos, Paulette De Raco, Trinidad Cocha, Gabriela Furlan, Florencia Ugo, María Eugenia Flores

Compilación de Memorias

Florencia Ugo

ÍNDICE

La dimensión institucional en la formación de profesionales	6
Atravesando puentes	7
<i>Arrigoni, Samanta María; Larrea, Micaela; Luna, María Candelaria; Martínez, Carla Vanesa y Taubin, Nadia</i>	7
La formación profesional actual: Una individualización de los problemas sociales	10
<i>Astengo, Juan Cruz y Bardella, Nicolás</i>	10
Tiempos de análisis: La investigación en Psicología Institucional	14
<i>Dobry, Marcelo Luis; Galarza, Vanina Carolina; Leiva, Francisco; Caraballo, Paola Lorena; Escurra, Ana María; Blandi, Silvia; Díaz Picó, Camila y Widmer, Gabriela</i>	14
Reflexiones sobre algunos avatares en procesos identitarios del rol del psicólogo/a	21
<i>Fructuoso, Débora A.</i>	21
Prácticas psicológicas, arte y comunidad	26
La dirección de una cura: Hacia la búsqueda de una nueva posición subjetiva dentro de un dispositivo grupal	27
<i>Cohen, María Daniela</i>	27
Pariendo juegotecas	31
<i>Fuentes, Marisa; Lombardi, Ana Laura; Ojeda, Eugenia; Robledo, Tamara; Tissera, Eduardo y Zanotti, Sandra</i>	31
A través del espejo y lo que (nos) encontramos allí	38
<i>Gordillo Acevedo, Irina Michelle</i>	38
El arte como una excusa institucional	44
<i>Jesiotr, Malena y Villar, Federico</i>	44
El ejercicio de pasar desapercibidos	49
<i>Perna, Fiorella</i>	49
Revisitando miradas sobre las adolescencias	54
Adolescencia institucionalizada. Un estudio de caso	55
<i>Arduino, Eugenia; Cayón, Valeria; Muldowney, Marcela y Streiff, Rosana</i>	55
Reinventando un dispositivo: intervenciones de analistas institucionales	61
<i>Bardella, Nicolás; Galosi Matias y Tomaino, Sandra</i>	61
Google Drive: ¿la desaparición de los cuerpos en los trabajos?	67
<i>Cano, Macarena</i>	67
De nuestras aulas a otras aulas. Un diálogo posible entre instituciones	73
<i>Tamay, María Eugenia; Clur, Noemí; Vargas, Yesica; Cano, Vanesa; Lo Giusto, Ornella; Boncek, Yanina y Schmidt, Vanina</i>	73
Construcción de roles: reflexiones desde el hacer	77

Psicoanálisis y Educación. Notas sobre una práctica en construcción	78
<i>Ayza, Carmen</i>	78
Instituciones que forman psicopedagogos/as: la significación de sus prácticas	84
<i>Catrambone, Rosa y Ledwith, Andrea</i>	84
La práctica de la orientación vocacional-ocupacional en institución universitaria pública	88
<i>Cuello, Adriana</i>	88
El ejercicio docente desde la co-ayudantía	92
<i>Gonzalez, Fernanda; Melotto Graciana; Pesce, Agustina y Stellavato, Bruno Luciano</i>	92
<i>Poniendo a prueba dispositivos</i>	95
“En el Mundo con otros”. Una experiencia de Hospital de día	96
<i>Borrás, María Inés; Damiano, Pablo; Giordano, Adriana; Nogueras, Magalí; Raimondi, Paula; Sturla, Soledad y Súcari, Gisela.</i>	96
Urgencia subjetiva y demanda en el dispositivo de orientación	101
<i>Fleitas, Marcos y Manes, Jesica</i>	101
Hasta dónde: Límites y fronteras del trabajo en instituciones educativo terapéuticas	105
<i>Rivadeneira, Manuel</i>	105
Grupo de psicoterapia bioenergética para el abordaje de pacientes con síntomas de ansiedad, angustia y depresión	109
<i>Silvia Susana Sánchez</i>	109
Intervención en un Equipo de Salud Mental	114
<i>Vidal, Iara Vanina; González, Clara; Gastamiza, Florencia y Kreis, Manuela</i>	114
<i>Variaciones sobre clínica institucional</i>	119
Sabemos cuándo empezar, ¿sabemos cuándo finalizar?	120
<i>Rivero, Néstor; Barrientos, Jazmín y Zappino, Alicia</i>	120
¿Quién <i>demanda</i> Análisis Institucional hoy?	121
<i>Osvaldo Bonano</i>	121
La universidad pública y el análisis institucional como territorio micropolítico de intervención	128
<i>del Cueto, Ana María</i>	128
Acerca de lo intempestivo como maniobra en la clínica en las instituciones. El lado B de la fuga, la autodisolución y la transformación	132
<i>Larrea, Nicolás y Melera, Gustavo</i>	132
<i>Deconstruyendo miradas sobre los espacios educativos</i>	138
Casa Abierta: Una apertura hacia la transformación	139
<i>De Stefano, Antonella y Storto, Agustina</i>	139
El aula en movimiento: Los proyectos colectivos en el marco de la construcción de una perspectiva institucional	145
<i>Furlan, Gabriela; Cocha, Trinidad y González, Fernanda</i>	145

La intervención institucional: ¿Tenemos tiempo para tener tiempo?	151
<i>Mudry, Aída Elena y Sottile, Mariana Andrea</i>	<i>151</i>
<i>Instituciones y géneros: Posibilidades, límites y líneas de fuga en nuestras intervenciones</i>	157
“¿Ustedes a qué vienen?” Relatos de una experiencia de intervención desde una perspectiva de género con varones privados de la libertad	158
<i>Flores, María Eugenia y Barale, Lorena</i>	<i>158</i>
De cuerpos y capilaridades	164
<i>Borakievich, Sandra y Rueda, Alba</i>	<i>164</i>
El análisis de la perspectiva de género en la práctica de las psicólogas del primer nivel de atención de la CABA desde una perspectiva institucional	170
<i>Sartorelli, Abigail</i>	<i>170</i>
<i>Ampliando los recursos de la perspectiva institucional</i>	174
Las poéticas del aula universitaria: una mirada curiosa sobre los cuerpos en la experiencia”	175
<i>Cegatti, Julia; Cocha, Trinidad; Jesiotr, Malena; De Raco, Paula Paulette y Ayza, Carmen</i>	<i>175</i>
Especialización en Psicopedagogía Institucional, acerca de sus inicios en una Universidad del norte argentino	184
<i>Durán, Ariel Alfredo y Soria, Gabriela</i>	<i>184</i>
La práctica institucional como práctica clínica: interpelada	190
<i>Markwald, Diana y Pancani, Marilín</i>	<i>190</i>
Etnografía y colaboración entre investigadorxs	195
<i>Milstein, Diana y Carrera, Cecilia</i>	<i>195</i>
<i>Dispositivos en análisis: Presentación de experiencias en diferentes ámbitos</i>	201
El “cuidado de sí” desde la perspectiva psicosociológica clínica	202
<i>Acevedo, María José</i>	<i>202</i>
La perspectiva institucional en la elaboración de políticas públicas y la organización de servicios: redefinición de la cronicidad en salud mental	207
<i>Castro Ferro, I. Gabriela</i>	<i>207</i>
Institucionalizar dispositivos de acompañamiento. ¿Un imposible necesario?	211
<i>López, Andrea y Mora, Fernando</i>	<i>211</i>
Contextos heterogéneos de acción institucional. Producción de significaciones y cuestiones de lectura	218
<i>Montenegro, Roberto R.</i>	<i>218</i>
Dispositivo de trabajo con equipos de atención en adicciones: supervisión y análisis de la práctica	224
<i>Pérez Sucunza, Daniel</i>	<i>224</i>

Sexta Jornada de Psicología Institucional

"Perspectiva institucional en el análisis de las prácticas"

Edición bienal, Número 6, Cuarto número en línea, ISSN 2313-9684, 1 de septiembre de 2018

La dimensión institucional en la formación de profesionales

Atravesando puentes

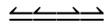
Arrigoni, Samanta María; Larrea, Micaela; Luna, María Candelaria; Martínez, Carla Vanesa y

Taubin, Nadia

Mail de contacto: nadiataubin@gmail.com

Resumen

En el trabajo de campo realizado, primó la implicación de cada integrante con la institución, y con la temática. El desafío pasó de poder hacer un análisis a poder tomar la distancia para observar la institución en funcionamiento como tal, y no sólo sus prácticas individuales. Cuando lo central de una institución apela a la sensibilidad de quienes buscan intervenir, tomar el conjunto de prácticas y buscar sus atravesamientos resulta doblemente complicado. En nuestro caso, fue necesario editar el diario de campo al menos tres veces, desde diferentes ópticas, buscando que se viera reflejada nuestra posición subjetiva, pero sin por eso perder de vista la objetividad en los datos. Asimismo, era recurrente el entrelazamiento entre las vivencias del campo mismo y las de la experiencia compartida en clase. Este último espacio permitió construir conocimientos alrededor de la observación, organizar sentimientos y percepciones acerca de la institución, sus participantes y sus prácticas, y generar una narrativa que dé cuenta del funcionamiento del Centro visitado, de su postura ética y política, y de nuestra implicación como factor de análisis. En este trabajo se intentará dar a conocer cómo fue nuestro recorrido, nuestra vivencia compartida y cómo fuimos construyendo nuestro propio puente.



Para poder, en primera instancia, contextualizar y pensar este trabajo, se requirió un trabajo previo de elaboración. Dentro del marco de la materia Psicología Institucional de la facultad de Psicología y desde el eje de problemáticas sociales contemporáneas pudimos contactarnos y vincularnos con la organización "Puentes".

La Casa de Puentes Abasto funciona como centro de día, y la población con la cual trabaja son jóvenes con problemas de consumo de sustancias tóxicas, que se encuentran en situación de calle. Casi todos los chicos que asisten tienen sus derechos básicos vulnerados. Llamamos derechos básicos a poseer una identidad acreditada, un hogar, alimento, educación, entre otros.

A partir de varias entrevistas con distintos operadores de la organización y observaciones participantes pudimos encontrar lo que terminamos por considerar el centro de la materia: comprender que, como sujetos sociales, estamos atravesados por instituciones, a la vez que las conformamos. Esta realización nos permitió, al mismo tiempo, ver que cada uno se relaciona de forma diversa con esas instituciones, y que eso genera diferentes tipos de implicación.

Al momento de elegir la temática de nuestro trabajo de campo comenzaron a jugarse nuestras motivaciones personales e implicaciones, en relación a diversos conceptos de la sociedad: qué es una problemática social, cuáles son las que nos aquejan como sociedad, cuáles consideramos que son las instituciones que debieran contrarrestarlas y cuáles efectivamente las abordan, y qué papel jugamos nosotros en relación a ellas, entre otras.

Nos tocó comprender que no sólo no existe la objetividad en nuestra perspectiva psicológica, sino que además no es algo deseable. Que es necesario poder tomarnos a nosotros

mismos, como sujetos atravesadxs por instituciones sociales, especialmente por la institución educativa de la que formamos parte, para poder analizar las situaciones puestas en juego.

Poder aprender y aprehender la idea de implicación, y desaprender la idea de objetividad como parte de nuestra práctica, son dos ejes que nos permiten relacionarnos de manera distinta no sólo con el trabajo que desarrollamos en el marco de esta materia, sino también en los demás ámbitos de nuestra formación como psicólogas. ¿Por qué sería necesaria la objetividad, cuando nuestro campo es la subjetividad? ¿Por qué dejar de lado una parte de los datos, los que conciernen a lxs investigadores, sería productivo para abordar un tema? ¿Dónde se hace lugar a la sensibilidad en la investigación? ¿Qué rol jugamos lxs psicólogxs en las problemáticas sociales si intentamos analizarlos como si no fuéramos parte de la sociedad? Deconstruir esa idea nos resulta útil para poder plantearnos como sujetxs sociales atravesadxs por instituciones, en la búsqueda de respuestas a problemas sociales.

Acercarnos a una institución con una tarea tan importante como consideramos que es la de Puentes fue clave para poder desarrollar esta posición. Tratar de acercar nuestra mirada a la de lxs trabajadorxs de la misma fue poder ponernos en la piel de quienes tratan de revertir las injusticias sociales, sin dejar de demandar cuáles son las instituciones que sostienen tales injusticias. En ese juego de empatía se nos presentaron nuestras propias miradas acerca de las situaciones e instituciones, y nuestra forma de ver cómo nos atraviesan y cómo nos gustaría relacionarnos con ellas.

La experiencia te modifica, los prejuicios te condicionan.

Encontrarse con un registro escrito que diera cuenta del proceso fue de gran ayuda para poder identificar los propios supuestos y atravesamientos. El trabajo, podría decirse, es la experiencia traducida y recortada. Sin el diario de campo mucho se perdería con esa traducción. Desde el análisis de la implicación, el diario de campo permite tomar cierta distancia. Cuando unx va tomando registro de lo que acontece simplemente anota aquello que le llama más la atención, que le parece más pertinente. Ahora, en ese registro hay algo más allá de lo explícito y evidente; lo propio se trasluce. La selección no es aleatoria, y el análisis de la implicación permite visualizar aquellos atravesamientos que condicionan y motorizan. Cada momento se vuelve a la vez transitorio y definitivo. ¿Por qué? Lo que fue ya no es, pero lo que es solo puede ser por lo que fue.

El nombre mismo de la institución, Puentes, puede remitirnos nuevamente a lo transitorio y definitivo. Supuestamente un puente es un lugar que conduce a otro, de esta manera podríamos ubicarlo dentro de lo transitorio. A su vez es una estructura rígida que puede permanecer años en el mismo lugar, y muchas veces funciona como resguardo para algunxs que viven debajo de él. Nos dimos lugar a pensar qué era un Puente para nosotras, dejándonos jugar con la palabra, y así con las ideas: vimos al término mismo como parte de una institución, y por tanto con efectos sobre nosotras. Analizamos cómo esta idea nos remite a otras, y qué implicación tenía cada una de esas ideas en cada una de nuestras mentes. A partir de allí, fue la búsqueda de lo colectivo.

Entendemos nuestro recorrido por Puentes como un aprendizaje, ya que los constantes interrogantes que se nos fueron presentando nos permitieron cuestionar ideas instituidas tanto

en nuestra vida cotidiana como en nuestra formación académica. Estos cuestionamientos se convirtieron, después de muchos debates, en puntos de inflexión, momentos que fueron marcando un antes y un después de nuestro paso por la organización. Estos momentos fueron la materia prima para el desarrollo de distintos ejes de análisis.

Sin profundizar demasiado en los mismos, nos resulta pertinente remarcar que ubicamos a la organización como un andamiaje, pensada como un sostén que va en la búsqueda y construcción de identidad y autonomía.

Al encontrarnos con una forma de trabajo que va en contra de lo que unx suele ver, que busca visibilizar lo invisibilizado, darle voz a aquellxs que no la suelen tener, incluir en lugar de expulsar, co-construir, algo muy fuerte en nosotras se puso en juego. La idea de rebeldía tomó protagonismo. Rebeldía contra aquello instituido y perpetuado.

El rol de lxs psicólogxs fue lo que más nos convocó, porque nos obligó a repensar nuestra implicación no sólo respecto del trabajo que estábamos intentando realizar, sino de toda la carrera que estábamos intentando construir. Llegar a hacer una evaluación profunda de qué hacemos, haríamos, o creemos que deberíamos hacer y qué se espera que hagamos.

Para cerrar, queremos decir que es imposible pensar la construcción de nuestro trabajo de campo sin la intervención de nuestrxscompañerxs de cursada. El entrelazamiento de un trabajo con el otro nos permitió reflexionar y reconceptualizar nuestra experiencia, de manera de darle otro valor a lo atravesado. La posibilidad de ver reflejado lo que nos sucedía en los ojos de otrxs fue la principal herramienta que nos brindó la cátedra para poder abrir nuestra mirada y enfocarnos en nuestras posibilidades como futuras profesionales para poder marcar una diferencia. Y esta revisita de lo visto para la presentación de este trabajo es una nueva llamada de atención, para nunca olvidar lo que vivimos, nunca perder de vista lo aprendido, y siempre tratar de construir sin dejar de lado lo que nos construyó y construye, como sujetxs y como profesionales.

La formación profesional actual: Una individualización de los problemas sociales

Astengo, Juan Cruz y Bardella, Nicolás

Mail de contacto: juancruzastengo@gmail.com

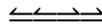
Resumen

En la formación clínica, siguiendo una orientación claramente mercantilista, se orienta la cura de forma casi exclusiva a resolver el síntoma individual una vez que ya está instalado el problema, en vez de apuntar a la prevención social de síntomas comunes de actualidad.

Se ve en las intervenciones de los jóvenes profesionales la ingenua intención de hacer encajar la realidad actual, con sus múltiples y particulares sentidos, en los casos clínicos paradigmáticos estudiados hasta el hartazgo por imposición del dogma teórico dominante.

Ya es sabido por todos el efecto individualizador que tienen las políticas neoliberales, no sólo en la población que demanda atención psicológica, sino también en los profesionales que la reciben, y que deben adaptarse a ésta ante el predominio de la inmediatez. Los sujetos demandan atención individual de sufrimientos, muchas veces, de carácter o contenido social. Se presentan como problemas individuales, lo que son verdaderos problemas sociales. El ejemplo más claro lo vemos en la desocupación actual con la culpa, angustia que siente un trabajador al ser despedido, o aquel que no encuentra un trabajo a pesar seguir el libreto de los meritocráticos. Entonces la culpa se individualiza, poniendo el acento en una responsabilidad individual y no en una corresponsabilidad social.

Si bien vemos en el psicoanálisis el constructo teórico con herramientas más valiosas para combatir los embates por la privatización de nuestra práctica ante el avance de las prepagas y el desmedro de la salud pública, creemos que la enseñanza dogmática en la academia reduce el campo de posibles intervenciones sobre los malestares sociales actuales.



Atención individual(ista) de problemáticas sociales

Son ya conocidos por todos y todas los efectos individualizantes que producen las políticas neoliberales no sólo en la población que demanda atención psicológica, sino también en los profesionales que ejercen esta práctica, viéndose obligados a adaptarse a estos cambios constantes que inciden en su ejercicio profesional ante el predominio de la inmediatez. Los sujetos demandan atención individual de sufrimientos, que se manifiestan individuales, y los profesionales solemos responder a estas demandas sin elucidar sobre nuestro accionar, cuando en realidad son verdaderas problemáticas psicosociales. Claros ejemplos de esto vemos en la generación *millennial* y sus angustias producto de una sociedad que ante sus dudas e inseguridades sólo les devuelve falta de sentidos y predominio de insignificancia; o en la creciente desocupación actual con la culpa que suele sentir un trabajador al ser despedido, o aquel que no encuentra un trabajo a pesar de seguir el libreto de los meritocráticos. Culpa que se individualiza, poniendo el acento en una responsabilidad individual y no en una corresponsabilidad social. Esto es, reconocer las presentaciones subjetivas que dominan una época.

En la formación clínica, siguiendo un sentido claramente mercantilista, se orienta la cura de forma casi exclusiva a resolver el síntoma individual una vez que ya está instalado el problema, dejando totalmente de lado la prevención social de síntomas de actualidad.

Se ve en las intervenciones de los jóvenes profesionales la ingenua intención de hacer encajar los casos clínicos paradigmáticos, estudiados hasta el hartazgo por imposición del dogma teórico dominante, en las modalidades de presentación de síntomas característicos de la realidad actual, sin capacidad de historizar críticamente. Creemos de suma importancia en este punto retomar la enseñanza de Ana María Fernández (2007) cuando refiere al armado de una caja de herramientas teóricas, no trabajando *desde* las ideas de los autores clásicos, sino *con* ellas, poniéndolas en juego para comprender la realidad actual, entendiendo que son producto de un determinado momento socio-histórico, herramientas que surgen para pensar y resolver problemáticas propios de su época.

Si bien vemos en el psicoanálisis el constructo teórico con herramientas más valiosas para combatir los embates por la privatización de nuestra práctica (deslegitimando el discurso amo) ante el avance de las prepagas y el desmedro de la salud pública, creemos que la enseñanza dogmática en la academia reduce el campo de posibles intervenciones sobre los malestares sociales actuales. Siguiendo a Filpe (2014) notamos como el academicismo reproduce especialistas que se apropian de un discurso teórico sobre la disciplina, concibiéndolo como el único capaz de explicar y con el cual abordar las problemáticas actuales, pero que desconocen la realidad en la que están insertos, por lo que son incapaces de intervenir sobre ella ya que carecen de herramientas prácticas.

La formación está escindida de la realidad, porque no se puede atrapar la realidad aquí y ahora, siempre está un paso adelante. Es como la subjetividad en este sentido, no se la puede "captar", sino como un conjunto de determinantes que la hacen ser como son, pero aún así sigue en constante transformación. El desafío radica en reconocer los factores macro que nos afectan como sujetos, para entender las patologías de época.

Analizando planes de estudio y programas de las asignaturas clínicas vemos cómo se repiten los clásicos casos conocidos por todos, pero rara vez se visualizan los determinantes sociales de época que hacen de ese sujeto el ser que es. Se elude el contexto, respetando la antinomia individuo-sociedad, cuando en realidad el contexto es el texto con el que leer las producciones subjetivas actuales. Al decir de Fernández (1989): *"no hay una realidad externa que produce mayores o menores efectos de influencia sobre los acontecimientos grupales, sino que tal realidad es parte del propio texto grupal"*.

La dificultad de hacer grupo

En los distintos espacios de formación académica, y por ende también en los dispositivos de abordaje clínico, cuesta concebir al trabajo en grupo como algo enriquecedor, gratificante, provechoso. Por el contrario, se nota el desgaste que produce el trabajo grupal tanto en los estudiantes como en los psicólogos y psicólogas (ni hablar de las dificultades que surgen a la hora del armado de un dispositivo de trabajo transdisciplinario).

Nacemos en grupo, pero nos vamos individualizando. Las materias de formación clínica dan por sentado que se trata de una clínica individual. Esto produce no sólo un empobrecimiento intradisciplinar, sino también la dificultad de abordar el padecimiento de un paciente y su ámbito desde un equipo interdisciplinario.

En los espacios de residencia o servicios de atención a la comunidad, dispositivos en los que solemos hacer nuestras primeras prácticas clínicas los jóvenes profesionales, notamos serias dificultades a la hora de intervenir y direccionar la cura por una falta de herramientas con las que interpretar y operar sobre las sintomatologías actuales. Consideramos esta problemática como producto de un conocimiento que al pasar por el filtro de la academia se reduce y fragmenta, se transmite banalizado y descontextualizado, ignorando el contexto en que se produjo y el sentido de su producción: todo lo vinculado a lo colectivo y político se excluye y se diluye.

Esta problemática no sólo se reduce a nuestra formación profesional, sino que también es necesario considerar esta corresponsabilidad social de la que hablábamos, respecto a nuestra posición de ciudadanos:

"Se conforma paulatinamente, entonces, aquello que, siguiendo a Bajtín, llamamos la vivencia-yo, donde mediante distintos discursos y mecanismos el ser particular reconstruye las distintas situaciones sin capacidad de superar explicaciones singulares y fenoménicas. [...] la posibilidad de reconstruir las distintas situaciones no sólo se limita a esta escisión entre la apariencia y la esencia, sino que mediante la conformación de una vivencia nosotros es posible hacer una aproximación crítica al cotidiano, tendiendo a superar y romper con los componentes y tendencias que lo caracterizan. [...] Implica reconocer el carácter histórico tanto del ser particular como de las situaciones problemáticas que lo interpelan" (Mallardi, 2015, p. 148).

Propuestas e interrogantes

El quiebre del lazo social en la actualidad no es ajeno a nuestra formación sino que nos constituye como sujetos aislados, y estas consecuencias no sólo se ven en nuestros pacientes, sino también en los propios profesionales, tal como mencionábamos anteriormente. Sin embargo, es importante reconocer, y más que nada diferenciar la abstinencia de la neutralidad. El posicionamiento psicoanalítico de *abstinencia de deseo* es indispensable, sin contrarrestar las significaciones que provienen de lo social, ante las cuales no somos neutrales, sino que estamos implicados al igual que nuestros pacientes. Por lo tanto, como bien nos enseña el análisis institucional, no se trata de ignorar nuestras implicaciones socio-políticas en un afán de alcanzar esta abstinencia muchas veces homologada a la neutralidad, sino de reconocer el desafío de elucidar nuestras implicaciones para tenerlas siempre presentes a la hora del ejercicio de nuestra práctica.

Esto es lo que anhelamos y nos lleva a preguntarnos si es posible, dado el contexto actual, que en la formación de los profesionales de la salud mental haya un compromiso social y que no sean ajenos a las necesidades y demandas de las comunidades en las que se insertan. La deficiencia central la ubicamos en la práctica, en quedar inmunizados dentro de un edificio que no nos permite ver el afuera más allá de los que nos cuenten los libros, hace falta empaparse en una realidad que produce constantemente cambios subjetivos en quienes nos demandan.

Si entendemos a la uni-versidad como la unificación elitista de versiones, de modos de ver la realidad, en vez de valorar la universalidad del conocimiento, apuntando siempre a la construcción transdisciplinaria de saberes múltiples, diversos y situados ¿cómo podremos abordar las demandas de una comunidad heterogénea y en transformación constante? ¿cómo

intervenir sobre problemáticas actuales si nuestra caja de herramientas teóricas se reduce a repetir conceptos sin re-situarlos?

Referencias bibliográficas

- Bozzolo, R. (2008). “La noción de clínica y su relación con los procesos de subjetivación” en Ficha de cátedra Psicoterapia II. Facultad de psicología. UNLP.
- Fernández, A. M. (1989). El campo grupal. Notas para una genealogía. Nueva Visión.
- Fernandez, A. M. (2007). Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades. Buenos Aires. Biblos.
- Filpe, A. (2014). *Universidades: ¿cuál es el verdadero desafío? Del homo academicus teórico a la construcción de conocimiento situado...* Ponencia presentada en VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata, UNLP.
- Mallardi, M. W. (2015). *Cuestión Social y Cotidiano*. Dynamis. La Plata.
- Zolkower, M. (2010). Sufrimientos actuales, ciencia y transdisciplina. En *Lo singular y lo colectivo*. Dossier científico. Colegio de Psicólogos de La Plata.

Tiempos de análisis: La investigación en Psicología Institucional

Dobry, Marcelo Luis; Galarza, Vanina Carolina; Leiva, Francisco; Caraballo, Paola Lorena;

Escurre, Ana María; Blandi, Silvia; Díaz Picó, Camila y Widmer, Gabriela

Resumen

Como equipo de Cátedra de Psicología Institucional, de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (UADER), nos encontramos llevando adelante el proyecto de Investigación y Desarrollo "*Psicólogos institucionales: pensando nuestras prácticas en organizaciones*".

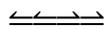
Identificamos líneas temáticas y problemáticas que atraviesan constantemente a nuestras prácticas y encauzan hace años nuestras propuestas de extensión y formación, de las cuales vamos obteniendo registros y producciones diversas.

En este sentido, explicitamos las preguntas que han ido orientando nuestras acciones: *¿Qué es un psicólogo? ¿Para quién y dónde trabaja? ¿Cuáles son sus incumbencias? ¿Qué vinculación hay entre formación y territorio? ¿Estamos formando psicólogos para las problemáticas de la región? ¿Es posible pensar el quehacer del psicólogo sin remitirlo inmediatamente a lo patológico?*

Actualmente nos encontramos problematizando colectivamente nuestras prácticas, en un contexto que interpela nuestras incumbencias profesionales, desde las siguientes líneas que cruzan nuestro análisis:

- Descripción de la práctica y las prácticas.
 - Imaginarios en relación al rol del psicólogo, tanto en la formación, como en el campo laboral.
 - Descripción, narración y análisis de experiencias y prácticas vinculadas con las necesidades territoriales.
 - Articulación / vinculación entre la formación y la práctica en terreno y campo profesional. Conocimientos, metodologías.
 - Variables que regulan, articulan, posibilitan, obstaculizan... cada una de las prácticas.

Aquí estamos, encontrando y generando *Aperturas*: nuevos interrogantes, propuestas, desafíos, líneas de acción, en lo que respecta a la investigación y a nuestras prácticas de formación y extensión.



"También las ciudades creen que son obra de la mente o del azar, pero ni la una ni el otro bastan para tener en pie sus muros. De una ciudad no disfrutas las siete o las setenta y siete maravillas, sino la respuesta que da a una pregunta tuya."

Italo Calvino

Interrogando-nos. Tiempo de nuevas preguntas

Como equipo de Cátedra de Psicología Institucional, de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (UADER), nos encontramos llevando adelante el Proyecto de Investigación y Desarrollo "*Psicólogos institucionales: pensando nuestras prácticas en organizaciones*".

Nos encontramos en la instancia de análisis y sistematización de los resultados a los que arribamos luego de un rico y extenso proceso de construcción. Decimos *construcción* en el sentido de ida y vuelta con el campo, de esa búsqueda en terreno de los primeros interrogantes,

esos que nos llevaron a un "amasado" de la teoría para arribar a nuevos conocimientos. A partir de considerar que el terreno provee el espacio para ir descubriendo los conceptos que le atribuyen sentido a los hechos, se configuró un campo propicio para relevar y generar conocimiento sobre el hecho social que nos propusimos investigar, transformándonos a su vez como equipo.

Lo extenso también refiere a que este proceso no inicia puntualmente desde la aprobación del proyecto de investigación, sino de un camino recorrido desde el inicio de la conformación del equipo de cátedra... y sobre los devenires y dificultades encontradas a la hora de poner "letra" a las prácticas –categoría central a investigar–. Escribir, sistematizar, saber decir de modo escrito... ese fue un gran desafío...

Orientan nuestra investigación los objetivos propuestos de describir las prácticas del psicólogo institucional en organizaciones educativas y comunitarias en vinculación con las necesidades territoriales, así como sistematizar las experiencias y prácticas de psicólogos institucionales en el campo educativo y comunitario de la ciudad de Paraná y zonas cercanas.

Tomando como punto de partida nuestras prácticas, construimos inicialmente supuestos acerca de la convocatoria a psicólogos, desde las organizaciones, para actuar y responder frente a situaciones de malestar, con énfasis en lo llamado "psicopatológico". Asimismo, en las experiencias y prácticas profesionales en reiteradas oportunidades se deja de lado el trabajo sobre la vida cotidiana, desde la salud, la prevención y el bienestar. Por otra parte, consideramos la existencia de imaginarios sociales acerca de la práctica del psicólogo ligadas predominantemente al campo de la clínica. Además, sostenemos que existen áreas de vacancia en la formación del profesional psicólogo en cuanto a las prácticas posibles y necesarias relacionadas a las demandas actuales en la región.

¿Qué es un psicólogo; para quién y dónde trabaja; cuáles son sus incumbencias; qué vinculación hay entre formación y territorio; estamos formando psicólogos para las problemáticas de la región; es posible pensar el quehacer del psicólogo sin remitirlo inmediatamente a lo patológico?, son las preguntas que nos vienen movilizándolo e impulsando nuestras acciones.

Preguntas construidas de nuestras prácticas, que involucran nuestros supuestos y que requieren, para ponerlas a jugar en el campo de la investigación, del ejercicio del análisis de nuestras implicaciones. Recurrimos a Virginia Schejter (2016) para pensar estas cuestiones, cuando expresa que el psicólogo "tiene una mirada implicada en el campo de fuerzas de la situación, donde además pone en juego sus convicciones, sus suposiciones para completar lo que no sabe, su imaginación para anticipar lo que puede ocurrir y sus temores respecto a su rol allí" (pág. 32). Es por ello que, afirma la autora, le es necesario revisar y redefinir los parámetros desde los cuales lee las experiencias, previniendo y evitando fundamentalismos teóricos y disciplinares.

Como primer acercamiento a las organizaciones, se contactó vía correo electrónico a una lista de 67 organizaciones —entendidas por el equipo como— comunitarias y educativas de la ciudad de Paraná, consultando si contaban entre sus equipos con psicólogos trabajando. La muestra para las entrevistas se constituyó por medio de la técnica de "bola de nieve" y contó con profesionales formados en UNR, UAP, UCA, UADER, y UNC. A su vez, en un segundo momento, se realizaron encuestas a referentes institucionales no psicólogos y estudiantes de psicología.

Con el presente artículo pretendemos compartir algunas de las líneas de la cartografía que vamos trazando al sistematizar y analizar los resultados de nuestro trabajo de campo; líneas que en los tiempos de análisis se conectan, complementan, se complejizan...

Acerca de los primeros pasos...

El análisis de las prácticas que se llevan a cabo en las organizaciones en la ciudad de Paraná, su puesta en tensión con los diferentes planos o niveles —del decir y el hacer— y los atravesamientos sociales, políticos, culturales, entre otros, constituyen el objeto de estudio de la investigación. La indagación acerca de las modalidades en que se presentan dichas prácticas, sobre las maneras de hacer; y cómo éstas se relacionan o no con los instituidos, con el discurso acerca de lo esperable, de lo normativo, de lo imaginario, y de todas aquellas significaciones que las determinan, llevaron a poder realizar este trabajo. Asimismo, nos condujo como equipo a problematizar-nos acerca de las categorías centrales planteadas. En este sentido, referimos a la pregunta que nos hacemos: ¿Por qué hablar de *psicólogos institucionales*, y no simplemente de psicólogos que trabajan en organizaciones educativas o en la comunidad? Porque si les preguntáramos a estos psicólogos cómo se denominarían, quizás solo se nombrarían *psicólogos*. En esa designación ya estaríamos definiendo psicólogos institucionales; es decir, todo psicólogo que trabaja en instituciones; haciendo referencia más bien es una práctica que excede el trabajar en las instituciones. A su vez, otro trabajo que nos convoca en este análisis es redefinir a las organizaciones, no ya como comunitarias, sino como aquellas que llevan adelante un abordaje o sostienen un posicionamiento comunitario, como un modo de pensar una práctica posible.

Primeros resultados en clave de análisis

La sistematización y análisis del material recolectado en el trabajo de campo es problematizado colectivamente. El análisis de nuestros atravesamientos institucionales, de los supuestos implícitos en nuestras prácticas es el "punto de arranque" para la problematización colectiva. Construimos varias líneas que se entrecruzan para motorizar nuestro análisis. Vamos a compartir con ustedes los primeros avances de la sistematización y análisis de dos de ellas:

- Los Imaginarios respecto al rol del psicólogo en la formación y en la inserción laboral, y
- la articulación / vinculación entre la formación y la práctica en terreno y campo profesional.

En un primer cruce del material recolectado en campo podemos afirmar, como dato significativo, que en su gran mayoría lo hallado confirma la hipótesis delineada al construir el proyecto de esta investigación acerca de las vacancias presentes en la formación del psicólogo.

Asimismo, nuestra hipótesis de partida, que sostenía la existencia de imaginarios sociales acerca de la práctica del psicólogo ligadas predominantemente al campo de la clínica es confirmada a lo largo de las entrevistas. Los profesionales, en su mayoría, reconocen que las ideas que giran en torno al rol del psicólogo, en consonancia con la línea de formación, se ligan a la perspectiva clínica, de consultorio, lo que puede significar un obstáculo a la hora de construir el rol del psicólogo. En palabras de una de las entrevistadas:

"...la gente cree que el psicólogo que está en el área está para la terapia, para el tratamiento. Entonces un obstáculo ahí es enmarcar al otro, asesorarlo, poner en conocimiento de cuál es el rol mío en esa área. Esa es una dificultad. Por ahí el imaginario social de la gente respecto al psicólogo es el que hace terapia nada más... no tienen en cuenta de que hay otro tipo de funciones..." (J. A., comunicación personal)

De esta manera, cualquier actividad que no se perciba como directamente ligada con la clínica, no se interpreta, en muchos casos, como parte de la tarea específica del psicólogo; aun cuando los actores reconocían o hacían mención a otras tareas necesarias para llevar a cabo su labor, como la articulación con otras instituciones o el conocimiento de leyes regulatorias o marcos institucionales.

Los contenidos curriculares priorizados, privilegiados, jerarquizados, cargados de estatus de legitimidad construyen el horizonte de las prácticas posibles en cuanto que susceptibles de ser imaginadas. Según Ana María del Cueto (2017) "(...) toda institución produce formas de institucionalización. Las universidades no son ajenas a esto. Producen formas de sentir, pensar y actuar en línea con el perfil del profesional que quieran generar." Y continúa "En el caso de las carreras de psicología tienden en general a formar un profesional dedicado a la práctica privada que piensa al sujeto encerrado en su aparato psíquico. Forman académicos que dan cuenta solo de teorías que competen al sujeto individual dejando de lado en la formación los grupos como objeto teórico y como práctica concreta, suponen necesariamente que los procesos de producción subjetiva que dan cuenta de lo colectivo (la historia, lo social, lo comunitario) son externos al sujeto. Parten del concepto de un sujeto aislado, recluso en su estructura psíquica, y desde ahí se piensa su unidad. Se deja de lado la potencia y posibilidades que abren los colectivos en el estudio y análisis de las ideas".

La mayoría de los entrevistados destaca la supremacía del enfoque clínico y psicoanalítico a lo largo de la formación académica de grado; otros entrevistados reconocen la amplitud del rol del psicólogo más allá del espacio de la clínica:

"...para el psicólogo no es solamente la clínica en el consultorio o la clínica psicoanalítica. Hay muchos espacios en los cuales nosotros podemos intervenir o en los que podemos aportar y depende del lugar o el tipo de trabajo que elijamos es hacia dónde nos vamos a formar". (F.S., comunicación personal)

Podemos identificar, por ende, la presencia de dos discursos que coexisten entre los profesionales respecto a su práctica profesional. Por un lado, el reconocimiento de que, en términos de inserción laboral, las prácticas de los psicólogos se extienden mucho más allá de la clínica individual en consultorio; por el otro, al enunciarse como psicólogos, en algunos casos, limitan la descripción de sus prácticas a la clínica individual, dificultándose el reconocimiento de su desarrollo en otras áreas de actuación profesional.

La formación de grado con sus contenidos hegemónicos, centrados según los entrevistados en la clínica, y más específicamente en la clínica psicoanalítica, además de modelar el imaginario de las prácticas posibles a las que el reciente graduado va a encuentro, nos coloca de frente a la pregunta por la dimensión ética y política de la formación.

"Una de las problemáticas actuales relevantes en Educación Superior, sin duda, remite a la distancia existente entre la formación profesional y la realidad social. Entre otras razones que dan fuerza a la afirmación inicial, nos encontramos actualmente con una formación eminentemente teórica, repetitiva y escasamente crítica. La habitual desconexión de los aprendizajes en el aula respecto a las prácticas en terreno, la formación académica entendida como incorporación de teoría y la ausencia de referencia del sentido de esos conocimientos -dimensión del saber para una práctica- obstaculiza la concreción de un intercambio de los estudiantes con las organizaciones de la comunidad, en la que puedan comunicar lo aprendido." (Zappino *et al.*, 2012, p.92)

Por eso, una de las cuestiones más interesantes a destacar, es la importancia de trabajar sobre la dialéctica entre formación y práctica, como un real movimiento, un diálogo de ida y vuelta, un relevamiento constante entre teoría y práctica. Lo esperable sería que el efecto de la práctica haga resonancia en la academia.

El lugar de lo institucional en la formación: todo o nada. Encuentros y desencuentros

En las entrevistas hemos indagado sobre el lugar de lo Institucional en la formación, pregunta que nos interpela directamente como cátedra, como equipo de docentes de la asignatura Análisis Institucional. Instrumentando algunas de aquellas preguntas que realizamos de forma cotidiana en nuestra práctica docente: ¿Qué es la psicología institucional?, ¿Qué hace un psicólogo institucional? ¿Por qué hablamos de psicólogos institucionales y no simplemente de psicólogos?

Preguntados sobre el lugar que ocupó lo institucional en la formación encontramos tres grupos de respuestas. Por un lado, algunos entrevistados marcaron que tuvo "Ninguna" importancia, relacionado con la inexistencia o escaso número de asignaturas relacionadas con la temática. Así, y a modo de ejemplo, una de las entrevistadas, que se graduó en 2010 en la UCA, destaca de manera contundente que en su formación de grado no había "nada en relación a lo comunitario y a lo social. La UCA te forma para un consultorio privado y nada más que eso..."

Por otro lado, encontramos respuestas que traen una valoración muy alta, aparentemente relacionada con el encuentro con los contenidos, las temáticas:

"Toda, aún recuerdo mi cursado por cátedras que trabajan sobre las miradas institucionales, grupales, sociales, organizacionales. Imposible ingresar a una institución sin conocer o no hacer voz a las cuestiones de ese establecimiento en particular, ese grupo en particular, ese contexto en particular, y sus lógicas, sus diálogos, sus tensiones, sus intersticios, sus fantasmas, su historia."(C.G.)

En otros casos, el encuentro con determinados profesores es señalado como el punto de partida para la aproximación con el área institucional:

"Tuvimos psicología institucional, hablamos del instituyente, el instituido, tuvimos que hacer entrevistas a una organización, todo un trabajo. No me puedo quejar de eso. Yo me pude adaptar muy bien a mi trabajo del área, que es comunitario, porque en ese sentido tuvimos una buena base en lo institucional. Eso se lo agradezco a Juan Carlos Cúcaro, que

fue nuestro profesor, venía de Buenos Aires. Hemos tenido mucha formación en lo institucional, ha tenido mucha importancia, y yo creo que eso es clave en mi trabajo" (J. A)

En la misma línea, A.D.B. respecto de los aportes a la psicología, destaca que el análisis institucional:

"Es fundamental... y lo vi en el último año... Yo aprendí con Marcelo (Dobry), en el último año, en la residencia."

Los cambios curriculares recientes en las carreras de psicología de todo el país como respuesta a la Resolución 343/09 del Ministerio de Educación, en riesgo con los últimos acontecimientos relacionados con el recorte de las actividades reservadas a título, parecen estar relacionados con la necesidad de que universidad forme profesionales que puedan interrogar, pensar y responder a las necesidades de la sociedad actual.

Algunas reflexiones finales

Analizando las demandas, a partir de las cuales se configuran algunas prácticas, vemos como surge tanto en el ámbito educativo como en el comunitario la idea que el psicólogo es llamado a atender las "urgencias", en las "crisis", donde la demanda de intervención inmediata es tal, que subsume toda la carga de trabajo. Observando así la dificultad de instalar un tiempo de análisis, de interrogación previa a poder responder a las necesidades que en lo social/ organizacional se plantean. La posibilidad de la reformulación de la problemática a abordar es limitada, condicionada por estos "pedidos" urgentes y por los imaginarios que atraviesan el campo profesional.

Consideramos un elemento indispensable —y olvidado muchas veces— en los recorridos formativos el trabajo *con* la comunidad, poder "repensar" como psicólogos, teorías y conocimientos, a partir de las necesidades territoriales, generando así las condiciones de posibilidad para que se construyan experiencias que fortalezcan la autonomía, y se afirmen experiencias que la propia comunidad desde sus lógicas y saberes construyeron para enfrentar sus dificultades y problemas.

Nos preguntamos, ¿Cómo abrir efectivamente este espacio? Darnos el tiempo... ¿Cómo dar lugar, *hacer-nos* lugar para instalar la pregunta, la interrogación, el encuentro con el otro...? Para construir juntos otras prácticas posibles.

Referencias bibliográficas

- Castoriadis, Cornelius: La institución y lo imaginario: primera aproximación, en "La institución imaginaria de la sociedad", parte 1, capítulo 3. Ed Tusquets, Bs. As. 1993
- De Certeau, Michel: *La Invención De Lo Cotidiano 1. Artes De Hacer*. México: Universidad Iberoamericana. 1996
- del Cueto, Ana María. Entrevista realizada por Emilia Cueto. El Sigma, 09/03/2017. Recuperado de:<http://www.elsigma.com/entrevistas/entrevista-a-ana-maria-del-cueto/13212>.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix: *Rizoma*. Ed. Coyoacán, México, 1996.
- Sirvent, María Teresa: "El proceso de Investigación". Edición 2007. UBA Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. En Dossier de la Maestría en Salud Mental. 8º cohorte (2011-2013). E.R.
- Zappino, A.; Furlan, G.; Cocha, T.; Hernández Hermida, L.; Rivero, N.; Schejter, V. ¿Cómo sale el psicólogo de la universidad y entra en el mundo? "Un enfoque epistemológico de las prácticas de formación". IV Congreso

Sexta Jornada de Psicología Institucional

“Perspectiva institucional en el análisis de las prácticas”

Edición bienal, Número 6, Cuarto número en línea, ISSN 2313-9684, 1 de septiembre de 2018

Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología – UBA, Buenos Aires, 2012. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-072/122.pdf>

Sirvent, María Teresa: “El proceso de Investigación”. Edición 2007. UBA Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. En Dossier de la Maestría en Salud Mental. 8º cohorte (2011-2013). E.R.

Reflexiones sobre algunos avatares en procesos identitarios del rol del psicólogo/a

Fructuoso, Débora A.

Mail de contacto: deborafructuoso@psi.uba.ar

Resumen

Desde una perspectiva inherente a la Psicología Institucional, se podría identificar e interpretar, nuevas tensiones en la constitución de la matriz de significaciones imaginarias y sociales, a partir de un clivaje de legitimación, que se encontraría en la implementación de la reglamentación 3034/13.

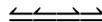
Ésta estipula la especificación de la función de APND, como parte de práctica psico-educativa en la que los psicólogos/as, pueden desempeñar su rol, en lo concerniente a la problemática de personas con discapacidad, en procesos de escolarización.

Para formular tales interpretaciones en un campo de debate, se propondrá en el presente trabajo, un primer tiempo de recorrido sobre distintas miradas de algunos actores sociales, –vinculados a los ámbitos interdisciplinarios–, que se ocupan de la problemática que atraviesan niños/as y jóvenes con discapacidad.

Luego, en un segundo tiempo, se expondrá algunas consideraciones sobre representaciones sociales ponderadas en el cuerpo normativo de la problemática en cuestión.

Por último y a modo de conclusión, –y no de clausura–, se expondrá reflexiones sobre; significaciones e imaginarios sociales y su potencial efecto de sentido, como también identificaciones de sistemas de pensamiento y de algunas relaciones de poder en el campo del discurso y saber que pondrían en juego, nuevos interrogantes, tensiones y desafíos, en un movimiento de implicancia institucional, para los procesos de subjetivación y sociabilización, identitarios.

Palabras clave: paradigma, lo instituido, lo instituyente, dispositivo de poder, cambio



Introducción

El presente trabajo partirá de ciertos interrogantes que han surgido de las creencias y supuestos de distintos actores sociales, vinculados a la problemática de las personas con discapacidad —con los que se ha podido hablar—, en distintos momentos para la elaboración del mismo.

A saber:

¿El rol de APND es igual que el de maestra especial? ¿Cuándo hablamos de APND/AE, hablamos de Acompañante Terapéutico? ¿Está reglamentada su función?, ¿Se conoce el campo de su especificidad? ¿Es producto de una demanda social? ¿De quién?

Con su reglamentación: ¿estamos asistiendo a una nueva forma de organización? ¿En qué campo?; educativo, sanitario, laboral, social, ¿en Cuál?

¿Cómo se relaciona con lo que se define como discapacidad?

¿Guarda las características propias de lo que se puede concebir como dispositivo? Es decir;

¿Instaura nuevas formas de saber-poder?, etc.

¿Cómo queda el rol del psicólogo en esta nueva práctica social?

1. Hablar

Indagando en modo informal, con maestros, personal no-docente, psicólogos, psicopedagogas y capacitadores, sobre los momentos fundacionales de la reglamentación de la función del APND, surge formular que ya se concebía como una práctica social identificable en el ámbito educativo.

En un primer momento se los identificaba como "Maestros/as especiales", mucho tiempo antes de la implementación de la normativa, hoy vigente.

[Cabe señalar, que parte de los entrevistados desconocían, —incluso psicólogos en ejercicio de tal rol en proceso de integración escolar—, tal estatuto].

Es decir, si bien no hay una sola manera de endentar las cosas, —[ya que hay tantas maneras como puntos de vistas existentes, siempre dependiendo de la posición institucional de cada agente social en la trama de relaciones de un contexto dado¹—, los mismos pueden llegar a confluír en una cosmovisión o trama de valores y creencias compartidas.

He aquí, entonces, que los consultados, coincidía en conocer el "*acompañamiento*" de niños/as con discapacidad hace tiempo, pero que recién ahora se les perfilaba su especificidad, en lo concerniente al trabajo sobre procesos de integración, en etapa de escolarización en los tres niveles.

Viñeta:

Maestra: —*He trabajado en nivel inicial hace cinco años con maestras especiales, pero ahora, estos dos últimos años fueron psicólogas y psicopedagogas las que trabajan en la integración de los chicos.*

Auxiliar de sala: —*Antes podías encontrar una maestra especial en una que otra sala. Ahora puedes encontrar hasta tres.*

Por otro lado, otra visión en que han coincidido personal auxiliar de docentes, es llegar a confundir la función de APND con la de A.T.². También maestras, —aunque en menor cantidad—, y padres que cuentan con hijos en aulas donde participan APND.

Entre las autoridades escolares y los capacitadores de procesos de integración escolar, son estos últimos los que tiene más definido la diferencia entre APND y A.T.

Ahora bien, cuando se les preguntaba sobre el sentido que se le podía adjudicar a tal rol, —y a su reglamentación—, entre las maestras variaban las representaciones e imaginarios que connotaban desde un sentido positivo, —[enriquecedor para el desempeño de su función de docente y bienestar de los alumnos acompañados]—, hasta un sentido de obstáculo en el ámbito áulico, dependiendo de la experiencia vivida con distintas APND.

Cuando se los consultaba a que adjudicaban la mala experiencia vivida, aducían desde desinterés por el trabajo por parte de las APND, hasta por la falta de capacitación y desconocimiento de la dinámica de un aula.

¹ Nota: Nos remitiremos al **contexto Educativo**, como el contexto que nos ocupará en el presente trabajo.

² Nota: la función de A.T. (Acompañamiento Terapéutico) es específica del dispositivo terapéutico, mientras el Rol de APND su especificidad es trabajar con el diseño configuraciones de apoyo vinculares-sociales y cognitivas, para alcanzar los contenidos establecidos por el currículo escolar.

Por último, cuando se preguntaba sobre las creencias, de cómo se fue constituyendo en demanda social para los procesos de integración escolar el rol de APND, los supuestos de las maestras, se sostenían en el origen de la necesidad de los familiares de niños/as con discapacidad.

A su vez, distintas directoras lo adjudicaban, a la posibilidad que habilita la reglamentación vigente, como parte de conquista de derecho a la educación alcanzado; y los capacitadores, —aquellos que su quehacer está vinculados a estudios psico-sociales en territorio—, coincidían también en tales apreciaciones. Como parte en la materia de derechos conquistados.

Ahora bien, otros capacitadores más vinculados al estudio, ya no en terreno sino a marcos conceptuales variados —[psicológicos, pedagógicos, neurociencias, etc.]— han llegado a plantear que hay una demanda de padres cada vez más significativa (en obras sociales y prepagas), no solo por la difusión de tal posibilidad educativa para mejorar la calidad de vida de sus hijos con discapacidad, sino por la posibilidad que da el diagnóstico temprano, merced al avance del saber científico.

2. ¿Clasificar?

Las leyes al igual que el lenguaje, permite organizar dominios complejos.

La reglamentación de APND³, regula el desempeño de acompañantes personales no docentes, para alumnos/as con discapacidad, que se encuentren en procesos de escolarización en establecimientos educativos de modalidad común y escuelas especiales, de la Ciudad Autónoma de Bs As.

La misma al igual que su anexo⁴, responde a los objetivos de las políticas educativas dependiente del Ministerio Nacional de Educación, acordado en la Ley 26.206/06⁵; como también lo previsto por el artículo 14 de nuestra Constitución Nacional, sobre el derecho a la enseñanza y aprendizaje, y al desarrollo de alternativas institucionales, acciones educativas y de servicio, que promuevan y organicen el desarrollo integral de las personas, en una sociedad democrática y en lo posible, justa.

Ahora bien, con respecto a esto último y en armonía por lo establecido por el Convenio de DDHH de las personas con discapacidad resuelto por la ONU⁶, tal reglamentación se enmarca en facilitar la interacción de los individuos con discapacidad con su entorno, al legalizar aquellas prácticas que tiempo antes había existido de hecho, pero que no se habían especificado hasta su reglamentación.

Es así que los profesionales de la salud y educación, podemos trabajar sobre las modificaciones y configuraciones de apoyo, vínculo-sociales y cognitivas, para la participación de las personas con discapacidad, en la esfera de la vida social, educativa.

³ <http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/resoluc3034-megc-2013.pdf>

⁴ [http://www.camyp.com.ar/userfiles/Resoluc3034-MEGC-2013%20-%20ANEXO%20\(1\).pdf](http://www.camyp.com.ar/userfiles/Resoluc3034-MEGC-2013%20-%20ANEXO%20(1).pdf)

⁵ Nota: en particular, en su capítulo VII sobre educación especial. Ley de Educación 26206/06.
http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

⁶ <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

En tal anexo, se prevé pues, la coordinación y supervisión de profesionales matriculados, a cargo de un equipo integrador, dando cuenta de cierta evolución incluso, de lo que se define en la actualidad como discapacidad:

Se entiende como discapacidad, a un concepto, una representación⁷ en constante modificación; que resulta de la interacción de personas con condiciones determinadas de salud, con las barreras actitudinales y del entorno (Contexto)⁸, que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igual condiciones que los demás.⁹

[Si tomamos la discapacidad como fenómeno complejo de múltiples dimensiones, encontraríamos que ha sorteado distintas definiciones, dependiendo del período histórico en que se encuentre¹⁰].

En la actualidad, encontramos pues, que ya no solo se remite a entender la discapacidad en relación a las condiciones de salud (alteración/trastorno), sino también —y a la luz del cuerpo normativo— con toda limitación de la actividad de una persona, que se restringe por factores contextuales.

Es así que se podría entender como esta nueva normativa, funciona como organizador de lo cotidiano; no solo en lo vinculado a lo que prevé, en materia de especificidad de la práctica de integración escolar, (y su vínculo con las acciones de los profesionales habilitados), sino también en tanto sistema de reglas. Organiza la demanda familiar para darle curso a un pedido de integración a una obra social o prepaga. Es decir, orienta en término de alcance de metas y objetivos. (Requisitos y condiciones de solicitud, certificados, derechos y deberes, etc.).

Reflexiones

Una trama de relaciones variadas, pues se impone. Y si un aspecto de la conducta o rol, puede depender del interjuego de fuerzas del conjunto de un contexto dado, un psicólogo/a que pretende desempeñar el quehacer de su práctica en forma actualizada, no puede ser ajeno a una trama o sistema de valores y creencias compartidos, y que ha subsistido en modo instituido.

Es decir que si concebimos que el modo de educar en lo relacionado a la problemática de las personas con discapacidad, se sostuvo hasta un tiempo, [respondiendo a esa tendencia a conservarse de los modos de hacer sociales, instituidos, producto de la interacción de múltiples determinaciones (sociales, técnicas-científicas, demanda laborales, etc.)]; fue cobrando cuerpo por ese propio sistema de relaciones explícitas e implícitas, naturalizadas, desconocidas pero practicadas como usos y costumbres¹¹, que daría cuenta que estaríamos de un tiempo a esta parte, asistiendo a una nueva necesidad de estatuir¹²(cristalizada en la normativa de APND) y que podría dar curso a un nuevo modo de organización para las prácticas de integración escolar.

⁷ Nota: agregado mío.

⁸ Nota: por la necesidad de permanencia que tenemos los seres humanos a un contexto significativo.

⁹ Convenio sobre DDHH de las personas con discapacidad y protocolo facultativo de Naciones Unidas 2007.

¹⁰ Foucault, M. *Les Anormaux* Curso de Colleague France (1974-1975) Ed. Akal. 2001

¹¹ Nota: Recordemos que antes se reconocía las prácticas de lo que se identificaba como "maestras especiales".

¹² Schejter, V. Clase 1 de septiembre 1998:

"Estatuir-constituir-Instituir. Representaciones relacionadas a la idea de ESTATUTO. Pág. 2.

Va cobrando pues, un cuerpo social en tanto que se identifica con legalidad que le es propia; donde se convoca a nuevos modos de hacer y pensar, nuevos modos de imponer categorías de verdad y de pensamiento, es decir "nuevos modos de ver y hacer las cosas", y con ello una nueva ingeniería de saber-poder que instaure en un campo de juego, nuevas tensiones y desafíos de *cambio*.

A fin de ilustrar con un ejemplo y para ir terminando, un nuevo tipo de tensión en el campo del conocimiento en lo concerniente a las capacitaciones en materia de procesos de integración escolar, convoca a revisar nuestros modos tradicionales de intervención para un trabajo integral, en las que fuimos académicamente formados: ¿Abordaje cognitivo-conductual o formación psicoanalítica para casos diagnosticados como TEA o TDL¹³?

Un interjuego de intereses personales e institucionales se habilita.

Referencias bibliográficas

Anexo/reglamento3034/13 [http://www.camyp.com.ar/userfiles/Resoluc3034-MEGC-2013%20-%20ANEXO%20\(1\).pdf](http://www.camyp.com.ar/userfiles/Resoluc3034-MEGC-2013%20-%20ANEXO%20(1).pdf)

Bourdieu, P. "Clase inaugural a la Cátedra de Sociología del colegio de Francia". En Sociología y Cultura. Ed. Grijalbo México.

Bourdieu, P. *Lo que quiere decir hablar*. Ed. Akal 1985.

Castoriadis, C. "Lo imaginario. La creación en el dominio histórico-social". Los dominios del hombre, las encrucijadas del laberinto. Ed. Gedisa 1988.

Convenio DDHH de las personas con discapacidad:

<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Foucault, M. *Les Anormaux* Curso de Colleague France (1974-1975) Ed. Akal. 2001

Ley Educ. 26206/06: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Reglamentación3034/13 <http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/resoluc3034-megc-2013.pdf>

Schejter, V. Clase 1 de septiembre 1998.

Ventre, M. Ficha de cátedra: "Dimensiones de Poder".

¹³ Nota; nombre que se da al diagnóstico de los Trastornos del Espectro Autista y Trastornos en el Desarrollo del Lenguaje.

Sexta Jornada de Psicología Institucional

“Perspectiva institucional en el análisis de las prácticas”

Edición bienal, Número 6, Cuarto número en línea, ISSN 2313-9684, 1 de septiembre de 2018

Prácticas psicológicas, arte y comunidad

La dirección de una cura: Hacia la búsqueda de una nueva posición subjetiva dentro de un dispositivo grupal

Cohen, María Daniela

Mail de contacto: mari.danielacohen@gmail.com

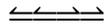
Resumen

El presente trabajo pretende compartir algunas inquietudes en relación con los posibles modos de pensar el rol del psicólogo en espacios colectivos. Partimos de concebir a los mismos como promotores de salud, en tanto generadores de producción creativa con otros.

Definimos la salud como un proceso biopsicosocial, diferenciándola del criterio clásico de ausencia de enfermedad. Desde esta concepción entendemos los espacios colectivos como dispositivos de manifestación y construcción de subjetividad que nos permiten abordar una mirada clínica comunitaria.

De este modo pondremos el foco tanto en los procesos de creación colectiva cual motor de creación emergente, así como en los posibles roles que el psicólogo puede asumir en lo que podemos llamar "la dirección de una cura" hacia la búsqueda de una nueva posición subjetiva, dentro de un dispositivo grupal.

Pertenecer a un colectivo artístico, producir en él y generar actividades conjuntas, influyen en los sujetos participantes, propiciando autonomía, confianza y nuevos modos de vinculación. Nos preguntamos en este punto ¿Qué aportes puede realizar la psicología en estos espacios creativos que acompañen la construcción de prácticas artísticas saludables tendientes a la emergencia de un sujeto empoderado?



¿Qué aportes puede realizar la psicología en estos espacios creativos que acompañen la construcción de prácticas artísticas saludables tendientes a la emergencia de un sujeto empoderado?

Para el presente trabajo, voy a partir desde una mirada clínica en el ámbito comunitario, con la intención de poder abordar teóricamente, los procesos subjetivos y los efectos terapéuticos consecuentes, a la participación en dispositivos colectivos de producción creativa. Abordaremos esta investigación, desde la práctica del Teatro Comunitario, en uno de sus tantos grupos pertenecientes a la Ciudad Autónoma de Bs As denominado "Alma Mate", ubicado en el barrio de Flores en la "Plaza de los Periodistas" El mismo intenta ser un acercamiento de base teórica, hacia las inquietudes que se plantean para la consecuente investigación.

La participación colectiva en ámbitos comunitarios, surge de la necesidad de afrontar de manera conjunta, las problemáticas sociales que urgen dentro de una comunidad, definida como *"Un grupo, en constante transformación y evolución, que en su interrelación genera un sentido de pertenencia e identidad social, tomando sus integrantes conciencia de sí como grupo, y fortaleciéndose como unidad y potencialidad social"* (Montero, 2004) ubicando como uno de sus principales objetivos, la transformación social activa de los actores sociales, que se involucran en ella.

En tanto se trata de participación comunitaria, la defino como *"Un proceso organizado, colectivo, libre, incluyente, en el cual hay una variedad de actores, de actividades y de grados de compromiso, que está orientado por valores y objetivos compartidos, en cuya consecución se*

producen transformaciones comunitarias e individuales." (Montero, 2004) como también el aporte que brinda la Declaración de Alma Ata en tanto *"Todo ser humano tiene el derecho y el deber de participar individual y colectivamente en la planificación y la puesta en obra de los servicios de salud que le son destinados"* (DECLARACION DE ALMA-ATA, 1978). Me circunscribo entonces en las bases del Teatro Comunitario en tanto dispositivo grupal, de la comunidad y para la comunidad en un diálogo entre la inserción del psicólogo y sus diversas especificaciones en el rol. Si bien el mismo, no se cataloga como un dispositivo terapéutico, puedo suponer un lugar en la cura frente a la necesidad de un nuevo posicionamiento subjetivo, en tanto generadores de producción creativa, siendo vehículos de promoción de salud. De esta manera, poder abordar las prácticas de salud, como un proceso articulado con otras prácticas sociales. Sostengo este apartado, tomando como definición de salud, los enunciados de la OMS y la carta de ALMA ATA donde se define como *"Un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades"*.(4) Si bien esta definición fue fuertemente criticada, en tanto "estado de bienestar", me amparo en poder ubicarme desde otra perspectiva que no sea la de "ausencia de enfermedad", sino un proceso biopsicosocial, cual desarrollo hacia nuevas fuentes de trabajo, promoviendo la concreción de la realización de algo nuevo, en pos de la reivindicación de ese padecimiento subjetivo.

Voy un paso más adelante entonces, donde me ubico en el campo de la Salud Mental definida como *"un proceso determinado por componentes históricos, socio-económicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona."* (5) De este modo, puedo decir, que en tanto la salud es un derecho, es el Estado quien debe de poder garantizar políticas públicas generadoras de dispositivos de promoción de la salud. Por otra parte, al considerar que tanto se juegan factores culturales históricos y socioeconómicos, es que me parece interesante abordar la interrelación supuesta entre las crisis sociales frente a la ausencia del Estado en sus diferentes niveles y la emergencia de nuevos dispositivos grupales en tanto frente de acción colectiva para la superación de la adversidad.

Tomando *El Malestar en la Cultura* podría decir que *"la insuficiencia de las normas que regulan los vínculos recíprocos entre los hombres en la familia, el Estado y la sociedad"* son fuentes de sufrimiento, ya que *"no puede soportar la medida de frustración que la sociedad le impone en aras de sus ideales culturales"* (Freud, 1930) Ante la renuncia a la satisfacción pulsional por lo tanto reprimida, los componentes libidinosos sucumben en la formación de síntomas, y los componentes agresivos en sentimiento de culpa, entonces la importancia del acto de sublimación de las pulsiones. Este apartado podría pensarlo, como modos de construcción social, y ubicar una respuesta al por qué de los conflictos sociales emergentes. Quiero resaltar con ello, que es utópico pensar en un estado de bienestar absoluto, pero sí, en la posibilidad de generar espacios colectivos de creación comunitaria donde poder afrontar las agresiones que la cultura nos impone.

Haciendo foco en la crisis que advino en la Argentina en el 2001, observo que llevó a tener que considerar una nueva lógica de trabajo, como también modos de vinculación y relaciones sociales. Ella fue, el emergente de un cambio de paradigma de cómo pensar en sociedad y la

creación de nuevos espacios como generadores de producción. De este modo, invito a reflexionar en la importancia de nuevos espacios de creación colectiva, hacia nuevos emprendimientos de producción material, comercial, y artística.

En el marco de una crisis económica, donde la dignidad está puesta en juego, los lazos sociales se corrompen, generando un sentimiento de desidentificación, con la lógica capitalista en la que vivimos, cuán importante entonces es buscar espacios de esparcimiento, creación y producción colectiva. Subrayo entonces, al acto creativo, como un hecho revolucionario, el cual posibilita modos de transformación social.

Ante la incertidumbre, el desarraigo subjetivo frente a una crisis social, emerge la necesidad del agrupamiento. *"La comunidad como punto de encuentro. Ese punto es buscado por algún grupo de personas. Y en ese punto está la coincidencia, el juntarse, el encuentro. Es decir la relación."* (Montero, 2004) Encontrarse con otros e identificarse en la problemática, solicita del juego dinámico, de la búsqueda de posibles soluciones al conflicto. En tanto que *"la comunidad es un proceso que se construye y deconstruye continuamente. Debido a su dinámica está en continua movilidad y transformación y, por lo tanto, no puede terminar o comenzar en límites precisos y definidos."* (Montero, 2004) Importante es entonces, poder abordar el sentido de pertenencia, su interrelación y cultura en común como *"La conciencia referida a las circunstancias de la vida compartidas. Éste es el aspecto más identificador de la comunidad en ese reconocerse como participantes en un proceso históricamente vivido, que afecta a todos, a pesar de las múltiples diferencias."* (Montero, 2004) Es en esa identificación, frente a la vulneración de derechos, problemáticas sociales compartidas en una misma coyuntura y sociedad, que se revaloriza el acto de encontrarse en la grupalidad, con el objetivo de promover nuevas tramas sociales y formas de suturar la herida.

Todo acto es político, y de lo que se trata en definitiva, es de la lucha constante del poder, la legitimación del discurso. La apropiación del espacio público, y su deconstrucción, es una de las tantas manifestaciones culturales en tiempos de crisis social. Puedo pensar la práctica del proceso creativo colectivo, como estrategia política de transformación social, en tanto *"La participación política es la principal estrategia de transformación de la realidad de salud, en la expectativa que de las revoluciones populares resultara democracia, justicia e igualdad principales determinantes de la salud social"* (Silva Palm y Almeida Filho).

Para que haya clínica, debe de haber deseo que algo se juegue ahí, tomar las riendas y realizar apuestas. Es *"Un modo diferente de ser psicólogos, al conjugar la intervención, la enseñanza interactiva, la investigación, y la evaluación"* (Montero, 2004) El análisis del colectivo en contextos comunitarios, no es sin un agente activo, implicado en la dinámica y crítico de su hacer de manera constante y continúa. En tanto ubicamos nuestro rol cual *"Agente de cambio ligado a la detección de potencialidades (recursos, capacidades), al fortalecimiento y la puesta en práctica de las mismas, y al cambio en los modos de interpretar, construir e influir sobre la realidad."* (Montero, 2004).

En acto, es que el análisis va transformando tanto la lógica colectiva como al propio analista donde *"Ambos sujetos de la relación serán transformados; ambos campos de la relación,*

comunidad y disciplina de la psicología, adquirirán conocimientos, produciéndose una "relación dialéctica de transformaciones mutuas". (Montero, 2004)

Sin la búsqueda de un producto acabado, definido, pero sí teniendo presente la reflexión continua y el cauce en su materialización, es que me convoca a que esos significantes aguerridos, los que llaman al conflicto, pierdan su potencia y generen nuevos sentidos. La potencia de la creación colectiva, emparentada al psicoanálisis, brinda la posibilidad de la deconstrucción de las realidades y construcción de nuevas ficciones, que tejan el entramado social, mitos que suturen la herida y hagan signo en la sociedad.

Crónica N|1 – ALMA MATE

Breve esbozo

¿Qué es lo que hace que permanezcan tanto tiempo en este espacio?

"Es una pregunta que no hacemos siempre. Hace mucho tiempo que no tenemos un sábado a la tarde libre. La Familia, uno no deja a su familia"

Salir a decir lo que está *"Prohibido"* *"Prohibiciones límites"* enfatiza Alejandro.

Surge así prohibiciones tales como: respirar antes de los veinte segundos, realizar fileteados, pensar, expresar las emociones, arrepentirse, hablar con un volumen alto, usar un pañuelo en el cuello.

En cada una de ellas el director promovía el discurrir del discurso, la palabra, una cuasi asociación libre en relación a la temática, teniendo como objetivo el surgimiento de la palabra poética, la metáfora. *"Es necesario dar un tiempo y dejar que toda la basura del comienzo salga, para poder darle lugar a la metáfora, a la poesía de las cosas, la imagen poética"* Así se refería a poder trabajar más allá de lo racional y convencional del discurso. Este ejercicio tiene un tinte muy relevante en la investigación. Ya que se trabajó de manera individual, pero convocando a las prohibiciones de los y las hermanas del grupo. Pudiendo ver ahí cierta contraposición.

Referencias bibliográficas

DECLARACIÓN DE ALMA-ATA. (1978). *Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud.*

Freud. (1930). *El Malestar en la Cultura.*

Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos.* Paidós.

Silva Palm, J. y Almeida Filho, N. (s.f.). *La Crisis de la Salud Pública y el Movimiento de la salud Colectiva en Latinoamérica.*

Pariendo juegotecas

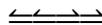
Fuentes, Marisa; Lombardi, Ana Laura; Ojeda, Eugenia; Robledo, Tamara; Tissera, Eduardo y Zanotti, Sandra

"Las madres fuimos paridas por nuestros hijos".

Hebe de Bonafini, febrero 1998

Resumen

En este escrito confluyen las historias y vivencias de tres espacios lúdicos dedicados a las infancias que son de alguna manera "parientes". La Juegoteca Los Ceibos (Lanús, GBA), Juegoteca La Estación de los Juegos (Chacarita, CABA) y La Juegoteca de San Telmo (San Telmo, CABA). Las tres juegotecas que "hablan" en este texto, funcionan en barrios populares que suelen presentársenos como redes tan rotas como las familias de los niños que asisten a estos espacios. Sin embargo, en los espacios comunitarios, las redes explotan. Toda su riqueza se ramifica y se expande hasta nuestras prácticas, nutriendo la identidad de las instituciones que integramos. En este sentido nos parece imprescindible en estos tiempos de disgregación social, buscar todas las oportunidades que existan para juntarnos en la inquietud, y buscar en conjunto algunas respuestas. Este relato tiene como ejes algunas preguntas que nos interpelan desde entender que, del mismo modo que transformamos realidades, esto nos modifica en el proceso y por tanto estamos constantemente reinventándonos. Algunas de estas preguntas son: ¿de quién y para quién es el andamiaje brindado en nuestras juegotecas (¿el sostén que esperamos de los adultos responsables a veces es brindado por los hijos)? ¿De qué manera nos leemos protagonistas y personajes secundarios a la vez (somos quienes coordinamos pero no somos sin los niños que asisten)? ¿Qué valor le estamos dando a la construcción colectiva que implican estos espacios (redes interinstitucionales conformadas, espacios de formación generados, oportunidades de empoderamiento de la comunidad)? ¿Qué rol ocupa hoy la divulgación de estas historias en diferentes ámbitos (no siempre nos tomamos el tiempo para dedicarnos a "cranear" eso cristalizado en la cotidianeidad de las juegotecas)?



Nacimientos

Es necesario como primer paso contextualizar los orígenes y diferencias de las tres juegotecas, para luego poder abordar lo que las une. En el caso de la Juegoteca del Barrio Los Ceibos (Lanús, Pcia. de Buenos Aires) la idea de crear la misma en el Centro de Salud número 14, barrio "Los Ceibos", surge en agosto de 2009 a partir de la amplia demanda de la población al saber que un nuevo equipo de trabajo se sumaba a "la salita", como es nombrada en el barrio. Bajo los lineamientos de la inclusión social, pensamos cómo responder a esa demanda, teniendo en cuenta las estrategias de Atención Primaria en Salud y en el marco del programa "Médicos Comunitarios" del Ministerio de Salud, Presidencia de la Nación, apoyados, sostenidos e incentivados por quien era el Director de la sala por ese entonces. En ese momento, dado que una de las personas que formaban parte del equipo interdisciplinario ya se encontraba coordinando hacía un tiempo la juegoteca de San Telmo, hizo la propuesta que fue muy aceptada tanto por el resto del equipo como por quienes ya trabajaban en el centro de salud y el entonces director.

Dicho dispositivo preventivo promocional funciona los días viernes por la tarde ininterrumpidamente desde el 4 de septiembre 2009; y se trata del primer dispositivo de este tipo con el que cuenta la Salita del barrio. Para este centro de salud paradójicamente el vínculo con la comunidad, antes de la implementación de esta juegoteca, estaba dado solamente desde la enfermedad (un síntoma gripal, una muela dañada, heridas, etc).

Por otro lado, la Juegoteca San Telmo nació ya en redes. Algunos profesionales del CESAC nº 15 identificaron la realidad de los derechos de los niños en CABA, particularmente respecto al derecho al juego en 1991, sin contar aún con ley de infancia, sin la palabra derechos tan en boga, con Convención nueva, etc. Su origen siempre (incluso en la actualidad) estuvo signado por dos o tres marcas indelebiles: La intersectorialidad de las instituciones y organizaciones que la diseñaron y sostienen; la inestabilidad en relación al espacio físico que requería (en este sentido análoga a la problemática central de los sectores populares vulnerabilizados que caracterizan a San Telmo), la terquedad en mantener el proyecto y por ello mismo ser "resiliente" frente a las incontables adversidades que le tocó y le toca atravesar. En relación a esta última "marca" y consistente con la resiliencia, en general ha emergido fortalecida de cada crisis que parecía terminal. Hoy en día funciona los días lunes y miércoles por la tarde en el Polideportivo Martina Céspedes, y las instituciones que la co-gestionan son: El Centro de Salud nº 15 (CESAC 15), la asociación civil Creactivar Redes Comunitarias, y los estudiantes pasantes de la Práctica "El Psicólogo en el ámbito comunitario" de la facultad de Psicología de la U.B.A. Esta particularidad de nacer y sostenerse desde siempre en redes también se ve en los chicos que recibe (de 6 a 12 años) que llegan a veces por la escuela, por amigos e incluso por derivación del centro de salud, dando lugar a un abanico de realidades; y siendo también evidente en que la relación con el lugar físico (el polideportivo) implica una nueva institución puesta en juego en la que no somos meramente un dispositivo que "usa" las instalaciones, sino una institución en sí misma que participa activamente junto con las demás en sus propias conflictivas y/o demandas. En ese sentido el intento gubernamental de privatizar el predio mencionado convirtió al mismo en epicentro de un conflicto entre la comunidad y quienes pretendían legalizar ese interés espurio y mercantilista. En ese sentido la juegoteca (y los actores que la sostienen) tomaron la iniciativa de la defensa de ese espacio público al que rápidamente se sumaron una diversidad de organizaciones e instituciones en una gesta que duró un año (2012) de la cual se logró frenar. Esto constituyó un hito en la historia y una de las más "jugadas" apuestas a la resiliencia ya que de esta epopeya la Juegoteca salió empoderada y con mayor instalación barrial.

El Bachillerato Popular Osvaldo Bayer, por su parte, además de contar con trayectoria en educación popular, sostiene desde hace ya algunos años una juegoteca. Ésta nació en el mes de Abril de 2014 cuando un grupo de psicólogas comenzamos a pensar un espacio de juego para niños y niñas en el marco del Bachi (una de las cuales había sido coordinadora en la juegoteca de San Telmo). Un mes después dimos comienzo a la Juegoteca, posteriormente denominada "La Estación de los juegos". Hoy, luego de 4 años de trabajo ininterrumpido podemos recordar que el surgimiento de este espacio fue a partir de la demanda específica de la comunidad educativa. En este caso de docentes del Bachillerato Popular, que venían observando y sosteniendo el espacio de clases, las aulas, en compañía de estudiantes y sus niños. Esto fue una tarea difícil de

sostener en el tiempo tanto para madres, padres y docentes siendo éstos quienes se encargaban de sostener la clase y poner el cuerpo para incluir a estas familias.

Es a partir de este emergente, que comenzamos a pensar la propuesta de la Juegoteca. Puesto que consideramos al juego como un derecho inherente a todo niño mediante la habilitación de este espacio se buscó sostener un posicionamiento profesional ético y político, buscando, a la vez, preservar el derecho a la educación de los adultos que deseaban y necesitaban continuar y terminar sus estudios secundarios. Este recorrido institucional marcó (dejó una marca) y enmarcó el surgimiento y el posterior funcionamiento de esta juegoteca con la particularidad del sostenimiento de esta doble función.

De esta manera en Mayo de 2014 dimos inicio a la Juegoteca. La misma funciona desde ese momento en la Mutual Sentimiento, contigua a la Estación Federico Lacroze. Y, a la par del funcionamiento del Bachi, de lunes a viernes de 19 a 22 horas, siguiendo la agenda educativa, con una pareja de coordinación cada día.

Los niños que asisten a la juegoteca son en su mayoría del barrio, "El Playon". Por ese motivo muchos de ellos se conocen del barrio o la escuela. Las edades oscilan entre el año y medio (momento en el que caminan con mayor seguridad) y los 11 años (edad en la que suelen comenzar la secundaria y en la que, de manera progresiva y voluntaria, dejan de asistir al espacio). Es en base a esta amplitud de franjas etarias que pensamos y llevamos a cabo propuestas de juego y recreación que permitan convocar e interpelar a la mayoría de los niños que asisten.

Por otra parte, el espacio físico donde se da la juegoteca es compartido con el programa socioeducativo "Puentes Escolares". Esto facilitó una articulación que permitió, desde los inicios compartir no sólo el espacio de trabajo sino también materiales de trabajo como juegos, juguetes, la biblioteca e incluso provisiones para la merienda que reciben del GCBA.

En la misma línea de la articulación y armado de redes con otros espacios, organizaciones y/o instituciones cabe mencionar que desde mediados del año 2015, la Juegoteca participa como espacio de práctica profesional de la práctica "El rol del psicólogo en el ámbito comunitario" que se dicta en la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Dicha práctica recibe pasantes que transitan el espacio y, desde su perspectiva, realizan aportes y preguntas que nos ayudan a re-pensar, problematizar y reflexionar sobre el dispositivo y la praxis. Consideramos que esta experiencia resulta enriquecedora tanto para quienes la transitan, como para los coordinadores y por sobre todo, los niños. Tanto es así que, como trabajo final de una pasante del año 2016 se llevó adelante una implementación a través de la que se eligió, por medio de un juego de roles, el nombre de la juegoteca "La estación de los juegos" por voto democrático de niños y adultos, dejando una huella en el lugar. Esto permitió que juegoteca tenga un nombre que nos identificó como colectivo. Hoy por hoy la práctica profesional funciona como "semillero" de la juegoteca ya que muchos pasantes que transitaron el espacio luego son convocados para formar parte del equipo profesional.

De la misma manera, los pasantes de la práctica profesional en la juegoteca San Telmo, además de ser parte de una institución que co-gestiona el espacio y de ser coordinadores, también son quienes muchas veces eligen quedarse en el espacio después de finalizada su

práctica, o mantienen el vínculo; pasando a formar parte entonces de Creactivar y haciendo cuerpo de esta forma la interinstitucionalidad presente y constante.

Encontramos ya acá uno de los primeros puntos de contacto entre juegotecas, en relación a sus orígenes, sus equipos profesionales y sus instituciones, armando un entramado significativo.

Lo que nos une

Si bien las tres juegotecas cuentan con sus contextos, poblaciones, dificultades y avances propios, nos encontramos con que al momento de sentarnos a poner en palabras lo que sucede en ellas, y sobre todo lo que nos sucede como profesionales en ellas, tienen muchas más similitudes y puntos de contacto que las diferencias que saltarían a la vista en un acercamiento superficial.

En nuestras prácticas, nos falta dimensionar la particularidad de la potencia del vínculo; somos intersección de instituciones y somos también potenciadores de cada institución que participa en las juegotecas. Y como no hay nada instituido preestablecido (somos instituyentes constantemente) eso de alguna forma nos deja expuestas a las dificultades (como mudanzas de espacio, recortes presupuestarios, etc). De alguna manera estos espacios dan un lugar importantísimo a una implicancia personal que tiñe de eso aprendido, y nos pone en el lugar de responsabilidad con el espacio y con quienes asisten (y ante eso por ejemplo juegoteca no se cierra). Esa responsabilidad nace de identificar que las familias que vienen a nuestras juegotecas viven cotidianamente inestabilidad y ausencia, por eso es que nuestros espacios tratan de sostenerse a pesar de esos diversos factores que a veces ponen en riesgo la continuidad.

Frente a esto, queda clarísimo que los equipos son necesarios, no meramente por una cuestión profesional sino también humana, de soporte y alivio además de sostén del espacio. En el caso de Los Ceibos, los pibes se autogestionan, se apropian del espacio, de los juegos, "atribuciones" que se toman solo los días que funciona el espacio de juegoteca; por tanto en Los Ceibos el equipo se hace con los chicos. Como expone Cussiánovich respecto del protagonismo infantil, se trata de que los niños comiencen a decidir con los adultos dando valor a la noción de co-protagonismo (Cussianovich, 2010).

En el caso de Juegoteca San Telmo, la planificación y evaluación es necesaria por ser un lugar donde confluyen muchas disciplinas y muchas voces. Al igual que en el bachillerato, la pareja coordinadora planifica en base a lo que surge en el mismo espacio, dándole lugar a las ganas de los chicos que asisten.

Y en este hacer lugar a las ganas, en hacer equipo junto con los chicos, aparece la marca del contexto: "Los reto diciendo "acuérdense que esto es un centro de salud" dice una de las coordinadoras de juegoteca los ceibos; "Jugar a la casita en la juegoteca del bachi fue algo a lo que apostamos porque trajo la cuestión de lo barrial que nos pareció buenísimo".

Entendemos que el rol de los profesionales desde la psicología comunitaria es funcionar como catalizador, y potenciar eso incipiente en el territorio, en lo colectivo. Se planifica para ser libre de romperlo. Esto además de hablar del rol de cada una habla de lo que habilita el espacio en sí. No somos adultos que juegan a jugar, somos parte del espacio en conjunto con los niños.

En palabras de Cussiánovich "(...) la relación niño-adulte exige simultáneamente la afirmación de su protagonismo y que les adultes no renuncien a su propio protagonismo. Es decir, que las decisiones sean el producto de un diálogo y acuerdo intergeneracional, sin imposiciones ni de un lado ni del otro."¹⁴

Y tomar la decisión consciente de habilitar ese protagonismo infantil nos trae la magia del caos que decidimos no obturar, sino que potenciamos; a la vez que nos confronta con la pregunta constante respecto a qué lugar le estamos dando a la voz de los niños en nuestras planificaciones.

Esto último se pudo observar claramente en un juego en particular que surgió en la juegoteca del bachi: Cada día observábamos cómo los niños (específicamente niños) ni bien entraban al espacio comenzaban a pegarse. Esta situación, por lo general, duraba gran parte de la jornada y finalizaba cuando alguno de los dos (o tres) lloraba o se lastimaba. Estos golpes desencadenaban situaciones de angustia y enojo desbordado que hacía que fuera in crescendo, teniendo que separarlos físicamente. Esto hacía de obstáculo a nuestras propuestas, ya que no daba lugar a lo planificado y para nosotras levantar la voz o frenar la lucha con el cuerpo no era una opción. Nos preguntamos entonces ¿cómo intervenir en estas situaciones? ¿esto es un juego para ellos? ¿es un juego para nosotras? ¿se pegan de verdad? ¿se pegan para lastimarse? Fue a partir de estos cuestionamientos que comenzamos a pensar en la pelea como un juego posible en la juegoteca ¿por qué no habilitarlo?

Como equipo comenzamos a pensar que en la lucha había potencial y que realmente constituye un juego para ellos pero leímos que en este contexto, en esta juegoteca dicho juego necesitaba organizarse. Apostamos a jugar a la lucha, intervención que se había propuesto y llevado adelante anteriormente por otros equipos profesionales, entre ellos la técnica llamada "club de la pelea" (creada por la Lic. Martina Maine, entre otros). Con una cartulina y fibrón en mano comenzamos a pensar con los pibes y las pibas (se sumó una niña) las reglas de la lucha. Utilizamos diferentes apodos y escribimos las habilidades de cada participante. Pensamos en cómo pegar y dónde pegar y dispusimos de colchonetas (el ring) y sillas alrededor para los y las espectadores. Así fue como, también luchando, las coordinadoras nos involucramos en ese juego. Esta intervención la consideramos, no una propuesta (ya que no salió de nosotras) sino una apuesta, hacia el grupo de pequeños. Pudimos leer que la propuesta fue suya y nosotras apostamos.

Una de las cuestiones que nos llamó la atención fue, que en ese contexto organizado y estructurado de juego, ellos mismos pudieron identificar los límites y así, marcárselo al par cuando los cruzaba. A partir de situaciones como esta fue que apostamos a lo que los pibes llevan a la juegoteca, redoblando su propuesta, estamos atentas a lo que observamos y a lo que escuchamos en ellos tendiendo a dar lugar al despliegue de aquello que les sucede y que muestran espontáneamente, jugando.

Somos facilitadores de aquellos procesos que se vienen gestando en la comunidad, proponiendo pero también corriendonos de ese lugar adultecéntrico para darle lugar a los niños

¹⁴ Cussiánovich, A. (2010). Aprender la condición humana. Ensayos sobre la pedagogía de la ternura en Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación. Buenos Aires. CHIRIMBOTE. p. 44

como protagonistas (co-protagonistas). Como catalizadores, nuestra apuesta toma lo que ellos traen para que puedan apropiarse de aquello que les pertenece.

El modelo de escuela que tenemos hoy, no da lugar a eso, es meramente adultecentrista. *"El sistema adultocéntrico en el que vivimos (...) anula a tal punto el aporte novedoso que traen los recién llegados al mundo, que sólo el hecho de apreciarlo, ya es en sí un acto revolucionario".¹⁵*

Y en esta línea cabe preguntarnos, sin aventurar respuestas definitivas, ¿qué posibilidades o qué cambios estamos habilitando al posicionarnos de otro modo totalmente diferente pero manteniendo la red intersectorial y el vínculo constante? ¿Estas posibilidades tienen que ver sólo con los chiques o influyen en esas instituciones de modos que no vemos pero que hacen a ese vínculo e identidad del espacio?

Por otra parte, pensando en los recursos (psíquicos y personales en este caso) con los que contamos y las posibilidades que nos da este posicionamiento ético diferente frente a los niños y las propias circunstancias que atraviesan los espacios, advertimos que el humor (especialmente el humor negro) es nuestro modo de procesar las realidades tan adversas, y hasta un modo también de pensar nuestras intervenciones. La institución no formal nos permite pensar otro rol frente a los chiques, nos habilita internamente a apelar a recursos poco usuales (o aceptados) pero que generan a su vez una apertura a intervenciones de otro tipo. Y así también, la puesta de límites se encuentra marcada desde el mismo lugar que construimos nuestros espacios. Por ejemplo la juegoteca de Los Ceibos cuando se quedó sin equipo se convirtió en la *antijuegoteca*, en la juegoteca del "no se puede". Tener el límite como cuidado requiere de toda una estructura que haga a esa libertad de jugar; cuestionando el límite como algo naturalizado, para pensarlo en relación a esas realidades de los chiques y de los espacios mismos (entendiendo al espacio como el todo en el que entra el espacio físico, los coordinadores, el posicionamiento profesional, etc.).

A su vez esto también se evidencia en que toda movilización relativa a la educación, al movimiento de mujeres, o el día de Lanús se cierra el espacio, pero no sin dar cuenta y problematizar en conjunto con los chiques. Nuevamente nos ubicamos en una posición diferente, en la cual se sigue sosteniendo siempre que "juegoteca no se cierra" porque interrumpir el espacio para asistir a un evento que es problematizado con los chiques, no implica por ende verdaderamente "cerrar" el espacio en un sentido de negar, invisibilizar u olvidar, sino todo lo contrario.

Ideas finales

*"Un niño es algo absolutamente nuevo que disuelve la solidez de nuestro mundo y suspende la certeza que tenemos de nosotras mismas. En otras palabras, como afirmara Hannah Arendt, cada nacimiento refleja una radical capacidad de comenzar algo nuevo y sorprendente, que no está previsto."*¹⁶

¹⁵ Morales, S. y Magistris, G. (2018). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires. CHIRIMBOTE. p 13 (la bastardilla es nuestra)

¹⁶ Morales, S. y Magistris, G. (2018). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires. CHIRIMBOTE. p 13.(la bastardilla es nuestra).

En este punto de análisis es necesario pensar, ya que los nacimientos de las juegotecas del Bachillerato y de Los Ceibos se dieron en parte gracias a (o influenciadas por) las experiencias de sus coordinadoras con la juegoteca de San Telmo; estas formas de construir y habitar nuestras juegotecas, ¿son parte de una identidad compartida por ser nacidas de una red materno filial? y por ende, ¿ser nacidas de una red materno filial es una potencialidad? ¿Qué implica, y qué alcances tiene, esa red? ¿Podemos afirmar que la relación con la madre es alimentada recíprocamente? Así como en la juegoteca en el bachi fueron los hijos quienes por querer ir a jugar sostuvieron la cursada de las madres, ¿sucede eso de las juegotecas hijas a la juegoteca madre?

Pensando sobre cuántas dificultades hemos tenido que sobrevivir, sobre el momento particularmente difícil para los bachilleratos populares en general, de vínculos informales pero generadores de identidad (como por ejemplo que la bandera de la juegoteca los ceibos se pintó en la casa de una de las coordinadoras de juegoteca del bachi, junto con otras coordinadoras de san telmo), de la importancia una y otra vez del equipo... ¿Estamos siendo conscientes de todo lo que (nos)(les)sucede y todo lo que (nos)(les)genera? ¿Ser conscientes sería necesariamente una ventaja para explotar esa potencialidad?

Así como nos planteamos estas preguntas respecto al entramado entre juegotecas, también lo pensamos con las otras instituciones. Por ejemplo Creactivar es madre e hija a la vez de la juegoteca de san telmo. ¿Y cómo ser p/madre sin hijos?

Consideramos para finalizar que el ejercicio de hacernos estas preguntas, de un meta-análisis de nuestros espacios, es tanto más valioso que intentar dar respuestas conclusivas y cerradas a ellas. Casi como lo que sucede día a día en donde hacemos lugar a esas ganas a veces caóticas de los niños, planificamos y evaluamos con la consigna previa de que está para romperse y atender nuevamente a lo que nos sorprende, de instituirnos como instituyentes; es que atendemos a la necesidad de hacernos estas preguntas para pensarlas a la vez que habilitando la constante re-pregunta sin respuesta. Nos permitimos así la potencia de lo inesperado que irrumpe.

A través del espejo y lo que (nos) encontramos allí

Gordillo Acevedo, Irina Michelle

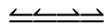
Mail de contacto: mich.gordilloa@gmail.com

Resumen

El presente escrito toma como punto de partida la producción colectiva de estudiantes de la carrera de Psicología (UBA), realizada en el marco de la cátedra de Psicología Institucional, en la comisión que indaga la "Institucionalización de proyectos colectivos". El trabajo de investigación se realizó en Alma mate, un colectivo de teatro comunitario surgido en 2001 como respuesta a la coyuntura social, económica y política de nuestro país. Actualmente, nuclea a 40 artistas del barrio de Flores, todos ellos vecinos, que llevan adelante este proyecto colectivo. Desde los aportes de la psicología institucional, se intentarán abordar preguntas que nos convocan y comparten la inquietud de repensar la práctica de "intervención", como futuros profesionales, en el contexto de organizaciones de nuestra comunidad:

- * ¿Cómo de-construir las prácticas, los modos de hacer, pensar, decir y sentir en la propia formación profesional?
- * ¿Qué implica transitar la experiencia de producción colectiva de conocimiento en el encuentro con actores de la comunidad?
- * ¿Cómo pensar la devolución como apertura en el intercambio con esta organización?

En este punto el escrito propone ubicar, también, a la práctica de devolución como una intervención que invita a pensar en entramados, en lazos y en continuidades. Y de este modo, dar cuenta de la potencialidad de lo creativo en nuestra formación profesional, hallada en éste encuentro con Alma Mate. Retomando el "espejo" de Lewis Carroll (1871) en *A través del espejo y lo que Alicia encontró allí*, este escrito propone reflexionar sobre la intervención institucional en el contexto de formación profesional.



El presente es un escrito que toma como punto de partida la producción colectiva de estudiantes de la carrera de Psicología (UBA), realizada en el marco de la cátedra de Psicología Institucional, en la comisión que indaga la "Institucionalización de proyectos colectivos".

El trabajo de investigación se realizó en Alma Mate, un colectivo de teatro comunitario que se fundó en 2001 como respuesta a la coyuntura social, económica y política de nuestro país. Actualmente, nuclea a 40 artistas del barrio de Flores, todos ellos vecinos, que llevan adelante este proyecto colectivo.

Desde los aportes de la psicología institucional, se intentará abordar las preguntas que nos convocan y que comparten la inquietud de repensar la práctica de "intervención", como futuros profesionales, en el contexto de organizaciones de nuestra comunidad, a saber:

- ¿Cómo de-construir las prácticas, los modos de hacer, pensar, decir y sentir en la propia formación profesional?
- ¿Qué implica transitar la experiencia de producción colectiva de conocimiento en el encuentro con actores de la comunidad?
- ¿Cómo pensar la devolución como apertura en el intercambio con esta organización?

Este escrito propone ubicar, también, a la práctica de devolución como una intervención que invita a pensar en entramados, en lazos y en continuidades. Y de este modo, dar cuenta de

la potencialidad de lo creativo en nuestra formación profesional, hallada en éste encuentro con Alma Mate.

Retomando el "espejo" de Lewis Carroll (1871) en "A través del espejo y lo que Alicia encontró allí", este escrito propone reflexionar sobre la intervención institucional en el contexto de formación profesional.

En cuanto a la primera pregunta, resulta necesario reconstruir los encuentros en Alma Mate. Sin embargo, cabe destacar como punto nodal de aquella investigación la reflexión sobre la co-construcción de un dispositivo de intervención institucional que tenga continuidad con investigaciones anteriores pero que se deje atrapar por "lo nuevo" en Alma Mate.

A partir de esta pregunta se abrieron distintas líneas de investigación sobre aquello que Alma Mate está atravesando y por lo que es atravesado: el proceso de la creación de una nueva obra, la construcción de identidad y el sentido de pertenencia de los actores, la cuestión de género y generacional en el entramado, el trabajo en equipo y la división de tareas de los distintos actores.

En cuanto a la segunda pregunta, se relaciona a "lo nuevo" que pesquisar, que en los encuentros con este "objeto de estudio" resultó disruptivo: en efecto, no se abordó forzando al mismo a quedar atrapado en categorías lógicas-epistémicas, en una seguidilla de pasos a seguir; más bien la iniciativa en este punto fue dejarse atrapar por sus prácticas, sus modos de hacer, pensar, decir y sentir; compartiendo sus ensayos, presenciando sus obras, en diálogo continuo con autores teóricos y entre una persistente lluvia de ideas entre compañeras clase a clase.

De conocerlo y acercarse en un "estado de pregunta" (Mancovsky, 2011), dejando en suspenso las preguntas que se generaban en relación a este objeto de estudio pero, necesariamente, en "estado de alerta" de nuestra propia implicación (Mancovsky, 2011) para pesquisar aquello que circulaba en Alma Mate y que se resistía a volcarse en palabras.

En cuanto a la segunda pregunta, nos orientó la especularidad de las prácticas en Alma Mate. Por lo tanto, retomamos el significante "espejo" para develar aquello hallado allí.

Ahora bien, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de éste "espejo"?

Retomando la literatura, resulta próximo el "espejo" de Lewis Carroll (1871) en "A través del espejo y lo que Alicia encontró allí". No obstante, es significativo retomar su acepción en inglés "Looking-Glass", como aquél en el que está puesta la mirada y que devuelve la mirada del otro, en forma de discurso, siendo más próximo a la singularidad de nuestro "espejo". Hallamos que aquello vivenciado como grupo de investigación, atravesado por distintas instituciones en las que circulamos, fue develado por aquello vivenciado en el entramado de Alma Mate. En un camino inverso a las anteriores investigaciones, la deconstrucción de los atravesamientos en sus prácticas, sus modos de hacer, pensar y sentir permitió develar las propias.

Ahora bien, retomando "A través del espejo y lo que Alicia encontró allí":

"¡Cómo me gustaría que pudiéramos entrar en el país del espejo! ¡Estoy segura de que contiene tantas cosas maravillosas! Imaginemos que hay una manera de entrar (...) la que sea. Imagínate que el cristal se ablanda y que sí podemos podemos atravesarlo. Pero ¡parece que se está empañando! Ahora resultaría fácil traspasarlo..." (p. 17)

En este punto, este escrito consigna una invitación: juguemos a que existe alguna manera de atravesar el espejo; juguemos a que el cristal se hace blando como si fuera una gasa de forma que pudiéramos pasar a través, a que, en efecto, el cristal del espejo se está disolviendo, deshaciéndose entre las manos, como si fuera una bruma plateada y brillante. Dejemos en suspenso por ahora lo que hallamos allí, para seguir reflexionando sobre la potencialidad de lo creativo en nuestra formación profesional.

Siguiendo la línea del psicoanálisis, el "estadio del espejo" daría cuenta de ese pasaje necesario en la constitución del Yo (Lacan, 1935-1936). Sin embargo, ¿cómo se relaciona con la construcción de nuestro "espejo"? Contestar esta pregunta implica retomar la conceptualización de lo imaginario, que se vuelve más abarcativo que el concepto de estadio del espejo, de lo especular en cuanto tal.

"Imago" es un término presente en la obra freudiana, nombre que Freud elige para una de sus revistas, y que es un término común para el ambiente psicoanalítico. En este punto, se imbrican la "imago" y "la imagen narcisista", del narcisismo freudiano (Freud, 1914). Con estas coordenadas, Lacan insiste en el carácter estructurante y estructural del estadio del espejo: la cuestión especular, la relación entre la imagen y el yo como *moi* francés -como yo imaginario- resultan determinantes en la constitución del Yo.

Siguiendo los aportes de la embriología, como los de *Hilflosigkeit*, se puede identificar en el "infans" la maduración precoz de la visión respecto de los demás sentidos, en efecto, puede ver su imagen unificada en el otro, con la que rivaliza, no pudiendo empero emularla, y de allí su desesperación. Esta imagen unificada tiene la función de una muleta, por eso Lacan habla al respecto de ortopedia, pero no sólo es una muleta narcisista, es una muleta porque le permite al bebé humano protegerse en cuanto tal del desamparo y la invalidez. Es decir, esta imagen funciona como una especie de seguro contra el desamparo. (Rabinovich, 1995)

A partir de lo anteriormente elaborado, se impone la pregunta sobre la devolución como apertura: necesariamente viene a ser respondida por la puesta en escena de la construcción de conocimientos con los actores de Alma Mate.

En la devolución se invitó a los actores a contestar la siguiente pregunta: ¿qué ves cuando me ves? Ésta funcionó como punto de fuga para reflexionar sobre la "devolución de la devolución."

A continuación, se transcribe aquello que supimos pesquisar sobre "lo nuevo" en Alma Mate, como discurso de sus actores:

- "Miradas que me muestran con otra perspectiva lo que estamos creando y lo mucho que estamos creciendo"
- "Empatía"
- "No pierdan sensibilidad"
- "Veo ojos en los ensayos observados, veo otras personas vivenciando Alma Mate"
- "Motivación por conocer el corazón del teatro comunitario y resignificar el arte en el cuerpo del pueblo"
- "Veo una mirada distinta a la mía que me dice lo que no me di cuenta o lo que no veo cuando miro atrás"

- "Una máscara ansiosa por caerse (al igual que lo hará el patriarcado)"
- "Un otro abierto a los sentidos, con emociones, con un cuerpo que experimenta su sentir"
- "Cuando yo te veo, veo lo que me quieres mostrar"
- "Veo tu forma de ser"
- "Compromiso compartido. Yo veo que se pueden atravesar"
- "Hasta hoy veía una gran incógnita, eran: ? Hoy pude verlos: serán profesionales que tendrán en cuenta al otro y eso me genera confianza ¡Gracias!"
- "Predisposición a entender un mundo nuevo"
- "Veo hermosos seres, muy inteligentes en estudiar nuestro extraordinario escenario: nuestra vida"
- "Yo veo personas muy dedicadas que si profundizan en adoptar su ojo a la contemplación de las sutilezas, pueden llegar a entender y contactarse con otros espacios más profundos del espectro humano. Este es un lindo comienzo para ese proceso que "
- "Quién más da es quién más se lleva. Ojalá aprendan de aquí el movimiento y la entrega de la transformación que nos proponemos para compartir el placer que nos da y seguir sembrándolo"
- "Búsqueda con una escucha y una mirada curiosa, quién viene con todo sabido poco aprender y poco puede encontrar. Gracias por ese cambio de perspectiva, ojalá puedan desarrollar al máximo la percepción de lo que está oculto"
- "Orgullo de que la UBA se sume a lo popular y salga de ese antro academicista"
- "Veo personas intentado entender y/o explicarse lo que somos, creo que poniendo el cuerpo y siendo parte es como se entiende. Están invitados".

Para cerrar, y retomando las últimas líneas de Alicia, de lo que se trató este escrito es de cuestionar modos posibles de intervención:

Penetran en un país de maravillas.
Soñando mientras pasan los días,
soñando mientras mueren los estíos.
Siempre deslizándose con la corriente...,
siempre flotando en ese rayo dorado...,
la vida, acaso, ¿no es más que un sueño?

Nos remite entonces a que aún lo imposible se hace posible: por encima de las normas, produciendo efectos tan imposibles como llamativos o llevando al límite las posibilidades de nuestros modos habituales de intervención, en definitiva, a reflexionar sobre lo creativo en nuestra formación profesional.

Entonces, ¿de qué hablamos cuando hablamos de "devolución de la devolución"?

A partir de lo elaborado anteriormente, se relaciona con "dejarse atrapar". Si pensáramos una suerte de brújula orientaría a "otra narrativa" de aquello real: sus actores en relación a aquello que quieren visibilizar, denunciar, develar sobre la realidad del barrio de Flores y nosotros

como futuros profesionales en relación a aquello que no tiene traducción posible (lo real de la experiencia en el campo), por eso construimos metáforas, metáforas que operen de cierta manera, así podemos aludirlo, podemos tocarlo, movilizarlo de cierto modo.

Siguiendo esta línea, la devolución de la devolución invita a pensar en entramados, en lazos, en continuidades: entre la Universidad y la comunidad de la que forma parte y entre los estudiantes en lo puesto en común en cada cuatrimestre. Y en este punto redoblar la posibilidad de "otra narrativa" de aquello real: desafiar los modos de intervención en el campo, esto es, facilitar que la palabra pueda alojar aquello que nos reflejó Alma Mate.

Y lo que allí hallamos, en efecto, a través del espejo, es potencialidad: un reflejo que desencaja con nuestras prácticas anteriores, que nos devuelve una imagen a completar con los otros (con sus actores y entre estudiantes), porque la singularidad de nuestro espejo está en que no sólo es aquél en el que está puesta la mirada sino que puede devolverla, en forma de discurso, como fragmentos ambulantes de la institución de nuestra sociedad (Castoriadis, 1988) por la que están (estamos) atravesando y atravesados, que remite a la ineludible imbricación de aquello hallado, esto es, que la psicología es al mismo tiempo individual y social (Freud, 1921).

Nuevamente, Alma Mate nos orienta con su invitación abierta: lo que co-construimos con sus actores es nada más ni nada menos que conocimiento, sobre "lo nuevo" allí puesto en juego, sobre su lugar como actores sociales y culturales jugando con aquello que sucede en el barrio y poniéndolo (el cuerpo) en escena.

Ya no apelando a un recorte de un "objeto de estudio" sino en términos de entramados, de lazos, de continuidades, alojando las subjetividades de este colectivo de actores del barrio de Flores.

Si bien se esbozaron coordenadas para seguir des-entramando el dispositivo de intervención institucional, lejos está la intención de este escrito el de ser taxativo.

Más bien, en lugar de cerrar sentidos, invita a seguir jugando e ideando preguntas, desde una perspectiva institucional, sobre aquello que como profesionales debemos considerar no como un imperativo epistémico sino como un imperativo ético: estar preparados para alojar aquello hallado en, nada más y nada menos que, la indisoluble relación entre las instituciones y las subjetividades que se juegan allí.

Referencias bibliográficas

- Castoriadis, C. (1988). "Prefacio" (pp. 9-15) y "Lo imaginario. La creación en el dominio histórico social". En "Los dominios del hombre, las encrucijadas del laberinto", (pp. 64-75). Barcelona: Gedisa.
- Cocha, T.; Furlan, G. La devolución: un espacio de intercambio a construir con la comunidad. En Una mirada Institucional de lo psicológico: La alteridad en nosotros. Schejter y otros Ed. Eudeba.
- Freud, S. Obras completas de Sigmund Freud. Volumen XVIII - Más allá del principio de placer, Psicología de las masas y análisis del yo, y otras obras (1920-1922). 2. Psicología de las masas y análisis del yo (1921). Traducción José Luis Etcheverry. Amorrortu editores.
- Lewis, C. (1871) A través del espejo y lo que Alicia encontró allí. Ed. Gradifco.
- Mancovsky, V. (2011). El enfoque clínico en Ciencias Sociales: la sutil diferencia entre la búsqueda y el hallazgo. Ponencia presentada en el VIII Congreso Internacional de Psico-Sociología y Sociología Clínica: "Transformaciones Sociales y Desafíos del Sujeto". Montevideo, Uruguay, 13 a 15 de abril 2011.

Sexta Jornada de Psicología Institucional

“Perspectiva institucional en el análisis de las prácticas”

Edición bienal, Número 6, Cuarto número en línea, ISSN 2313-9684, 1 de septiembre de 2018

Rabinovich, D. (1995). Lo imaginario, lo simbólico y lo real. Clase dictada el 22/06/1995, extraída de:
http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/electivas/francesa_1/material/Lo%20simbolico%20lo%20imaginario%20lo%20real.pdf

El arte como una excusa institucional

Jesiotr, Malena y Villar, Federico

Mail de contacto: federicovillar@gmail.com

Resumen

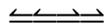
Este escrito surge en el encuentro de dos docentes de la materia "Psicología Institucional" de la Facultad de Psicología (UBA), correspondiente al ciclo de formación profesional. Para realizar una investigación/intervención junto a sus estudiantes, los autores llevan adelante un proceso de trabajo en relación a dos temáticas muy similares "El Arte y sus Instituciones" y "Arte y Transformación Social". Las problemáticas elegidas parten del interés de los docentes, y el siguiente trabajo busca enmarcar varias cuestiones en relación con ellas.

¿Por qué elegir "Arte" para enseñar y aprender psicología institucional? Esta primera pregunta será llevada adelante con el análisis de la implicación de los autores.

¿Qué tipo de organizaciones eligen los estudiantes? Aquí se desprenden algunos interrogantes nuevos y cuestiones basadas en la experiencia de trabajo a lo largo de los cuatrimestres.

A partir de allí se despliegan otras preguntas que le dan cuerpo el presente escrito: ¿Qué permite el arte preguntarse sobre la práctica de los psicólogos? ¿Cómo interpela el Arte la práctica psicológica?

Emergen también en estas preguntas algunas ideas que permiten relacionar la figura del artista con el rol profesional del psicólogo, pensando acerca de determinadas cuestiones como ser la capacidad creadora, la relación entre la técnica y la improvisación, el interjuego entre la flexibilidad y la estructura, la posibilidad de sostener la incertidumbre y el estado de pregunta.



Introducción

Este escrito surge en el encuentro de dos docentes de la materia "Psicología Institucional" de la Facultad de Psicología (UBA), correspondiente al ciclo de formación profesional. Para realizar una investigación/intervención junto con nuestros estudiantes, los autores llevamos adelante un proceso de trabajo en relación con dos temáticas muy similares "El Arte y sus Instituciones" y "Arte y Transformación Social". Entre otras cosas, en este trabajo, buscamos reflexionar sobre la decisión didáctico-pedagógica de estudiar la institución del arte para enseñar Psicología Institucional a psicólogos en formación que están en el último tramo de su carrera.

A lo largo de la cursada, acompañamos la construcción de un trabajo de campo donde los estudiantes realizan diferentes encuentros con organizaciones que ellos mismos eligen, en función de la temática planteada por nosotros. Los estudiantes buscarán realizar un análisis desde una perspectiva institucional en el encuentro con las organizaciones. Para ello, podrán participar de diversos espacios, realizar observaciones de manera participantes, entrevistas, finalizando el cuatrimestre con un encuentro de intercambio final donde se invita a los actores institucionales a la comisión de la Facultad para conversar sobre lo aprendido en la construcción del trabajo.

Las organizaciones

Algo que nos llama la atención cuatrimestre a cuatrimestre en relación con la elección de las organizaciones es que los estudiantes muchas veces diferencian entre dos "tipos" de

organizaciones. Unas son las que relacionan al arte explícitamente con un objetivo terapéutico o relacionado a la psicología (por ejemplo, actividades artísticas dentro de hospitales de salud mental, payasos de hospital, talleres terapéuticos para niños con TGD o discapacidades, etc.). Otras son las que persiguen objetivos más vinculados al arte exclusivamente, que algunas veces los estudiantes han llamado de "arte puro", como suelen decir (una obra de teatro, un museo, un centro cultural, un coro o ensamble vocal).

Una primera reflexión que surge de lo delimitado es la necesidad de trabajar primero con los estudiantes a qué refieren cuando hablan de terapéutica. Al ir revisando esta idea, suele desprenderse que para ellos tendría más sentido como psicólogos en formación trabajar con una organización que utilice el arte como terapéutica ya que lo imaginan más cercano a su futura práctica. Allí subyace una idea particular acerca de la concepción del psicólogo y de su labor profesional ligada principalmente al trabajo con patologías, a la detección y resolución de conflictos, etc. Al reconocer a los psicólogos como profesionales de la salud mental, la pregunta que se nos formula entonces es ¿Qué paradigma de salud está circulando en el aula? ¿Desde dónde nos estamos ubicando desde la formación psicológica en relación con la salud? Es una pregunta que nos encuentra a reflexionar. Cuando las organizaciones no presentan de manera explícita su relación con "lo psicológico", o mejor dicho son los estudiantes los que no encuentran lo que ellos llaman "lo psicológico" en esas organizaciones, nos damos cuenta de las ideas que ellos tienen sobre su futura labor profesional. Pareciera que si nuestro objetivo no es "encontrar conflictos para solucionarlos", se pierde algo del sentido de la labor del psicólogo que los estudiantes persiguen alcanzar.

El arte como excusa invita a reflexiones múltiples, que muchas veces ponen en cuestión instituidos que los estudiantes traen al aula: ¿Cuál es aporte de la psicología para pensar una organización artística? ¿Hay una dimensión psicológica en juego?

Preguntas que mezclan y encuentran campos

Para pensar y complejizar la perspectiva institucional, en la cursada presentamos los aportes de Pierre Bourdieu, sociólogo francés, y su lógica de los campos. Como bibliografía obligada incorporamos a nuestras comisiones algunos capítulos del libro "El sentido social del gusto", material donde el autor problematiza el campo artístico.

Así, emergen diferentes preguntas que atañen a ese campo, pero que nosotros invitamos a poder jugar con ellas, comenzando de manera tenue a realizar un paralelo entre el campo artístico y el campo psicológico.

- ¿Qué es un artista? ¿En qué se reconoce que alguien es un artista?
- ¿Por qué y cómo se deviene artista?
- ¿Un artista es alguien que dice de sí mismo que es un artista, o es aquel de quien los otros dicen que es artista?
- ¿Quién tiene derecho a juzgar en materia de arte?
- ¿Quién define qué es una obra de arte? ¿El artista, el crítico, el público?
- ¿El arte debe y puede enseñarse?

Estas preguntas se van abriendo al inicio de la cursada con la intención de interpelar el campo psicológico a partir de pensar y/o problematizar el campo artístico, poder realizar un paralelo entre la práctica del psicólogo y la práctica del artista.

El arte de ser psicólogo

En una de las dos comisiones los estudiantes toman la analogía entre la labor del artista y del psicólogo retomándola como uno de los puntos centrales de su trabajo y de su proceso, reconociendo lo valioso que esto ha sido para ellos para entender el posicionamiento clínico.

Ya sea con este paralelismo o sin él, en ambas comisiones emergen interrogantes y tensiones que hacen a la práctica del psicólogo. Uno muy habitual es poder pensar en la formación tensiones presentes, como por ejemplo:

- **Teoría - Práctica.** ¿Cuál y cómo es la relación entre teoría y práctica? ¿Cuán importante es la formación? ¿En qué se basa esa formación? ¿Qué pasa al poner el cuerpo en una intervención? ¿Qué y cómo es una práctica?

Los estudiantes reflexionan sobre el lugar que tiene la formación teórica en su recorrido académico, de la mano del uso que se da a esa teoría (que puede ser más reproductivo, por ejemplo, o utilizarse como una herramienta, entre otros modos de hacer). Con mucha fuerza, aparece la problematización del lugar que la formación da a la práctica, y la forma que la misma adquiere. Allí, emerge preguntarse qué es una práctica y cuál es la práctica del psicólogo, entre otras dimensiones.

- **Técnica - Improvisación.** ¿Cómo se transmite una técnica? ¿Cómo se enseña y cómo se aprende una técnica? ¿Qué es la improvisación y cómo se lleva adelante? ¿Hace falta conocer la técnica para poder improvisar? Las reflexiones que giran en torno a esta tensión se relacionan íntimamente con la práctica del psicólogo y la tensión que se presenta a continuación.
- **Estructura - Flexibilidad.** Esta tensión, se continúa de la anterior, abriendo preguntas que siguen atañendo tanto a la práctica del artista como del psicólogo. Por ejemplo: ¿Cómo se da margen a la improvisación? ¿La creatividad se entrena? ¿Cuál es el valor de los aspectos más "estructurados" en el rol profesional (por ejemplo la planificación, el encuadre, la anticipación, etc.) y qué lugar hay para darle flexibilidad a nuestro quehacer?

Algunas veces los estudiantes finalizan su trabajo con algún apartado relacionado a algunas de estas tensiones: por ejemplo, cuando fueron a un famoso ensamble de percusión y pudieron pensar la práctica del psicólogo en relación a una práctica creativa y llena de improvisación, pero entendiendo la improvisación como una práctica posible de ser entrenada, estudiada, y no como un mero "lo que salga", sino con un encuadre posible que permita emerger algo de lo subjetivo de los otros. Un psicólogo que se entrena en una escucha que va construyéndose y trabajando en un "aquí y ahora" constante.

Un grupo de estudiantes, que se acercó a trabajar una organización de psicólogas que hacen talleres de arte con niños con TGD, concluyeron en un apartado de su trabajo lo siguiente:

"A su vez, la cursada de esta materia nos permitió pensar en que el Psicólogo en el ejercicio de su profesión puede compararse con un artista, que pone en juego su imaginación y su capacidad de creación [...] Esta dimensión creativa propia del arte, también se pone en juego en las psicólogas que trabajan en la organización, ya que nos dan a entender cómo su ejercicio profesional es algo que se crea en la práctica misma. Cada caso individual requiere de una nueva intervención, ya que no hay protocolos fijos, por lo que hay una invención constante en el propio rol".

Otra dimensión que suele aparecer con frecuencia al trabajar el paralelo psicólogo/artista es lo que llamaremos "Trabajar por amor al arte". Comienza a complejizarse lo trabajado con la explicitación del atravesamiento del campo económico. La idea del "a pulmón" para el artista encuentra a estos psicólogos en formación muchas veces preguntándose su relación con el dinero, y cuánto de esto se trabaja a lo largo de su propia formación. El psicólogo: ¿de qué vive? ¿Cuánto gana? ¿Por qué está tan naturalizado en salud y educación el trabajo "ad honorem"?

Este trabajo, busca reflexionar sobre interrogantes que son recurrentes en el trabajo áulico donde se toma el arte "como excusa" para el trabajo sobre la futura práctica de los psicólogos en formación. Surgen muchas veces, otras preguntas e ideas que atañen a los diversos grupos de estudiantes. Por ejemplo, en un intercambio-devolución que se realizó junto a una organización de teatro performático, sus dichos giraban en torno a la importancia de romper la distancia entre ellos y el espectador, la importancia de estar más cerca, de transmitir sensaciones, de escapar de lo más convencional. Haciendo eco de lo expresado por el entrevistado, los estudiantes comenzaron a problematizar "las propias distancias": las distancias entre ellos y de ellos con los docentes en la casa de estudios, la distancia entre los psicólogos y la comunidad, o con los propios pacientes; pudiendo hacer pregunta sobre ese imaginario de psicólogos más "acartonados" y "distantes" (sic) que les acerca la formación.

Una última gran posibilidad que los estudiantes mencionan que les aporta trabajar con "arte como excusa" es el poder repensar las creencias que tienen acerca de la práctica de los psicólogos y de construcción de un trabajo de campo, ya que suelen imaginar una serie de pasos pautados previamente ("a manera de protocolo", definidos por otro, etc), y aquí se da margen para poder pensar en la incertidumbre como una categoría que atañe a la práctica profesional y hasta como motor de ella. Para estos psicólogos en formación justamente "pensar en arte" les permite entender ese "no saber de antemano a dónde uno llegará", como el proceso creativo de una pintura, una escultura, etc. A esta categoría tan relevante para el campo profesional y la construcción de un trabajo de campo, luego de todo lo explicitado y trabajado, la llamaremos sencillamente "dejarse llevar". Esto último implica poder construir una relación particular con la confianza en todas las herramientas trabajadas en el aula, en la formación, y en los demás bagajes que posea cada uno.

Comentarios finales

¿Cómo elegimos las temáticas cada uno de nosotros? Ambos coincidimos seguramente que esta elección nos permitió "integrar dos mundos que ya habitaban en cada uno de nosotros",

rompiendo con ese supuesto o idea de que a veces es necesario elegir entre "una cosa o la otra". La posibilidad de elegir una temática a trabajar en el espacio de trabajos prácticos nos acercó a la oportunidad de acercar al ámbito académico recursos, preguntas y prácticas provenientes de otras formaciones y que hasta ese momento no encontraban un lugar allí. Ambos autores contamos con formación artística en diferentes disciplinas como ser la danza, el teatro y el clown.

Por último, se vuelve importante delimitar la distinción entre la temática de ambas comisiones. La temática "El Arte y sus instituciones" da una idea más general y menos específica del tema a trabajar. Sin embargo la comisión que explicita "Arte y Transformación Social" hace referencia a procesos de creación colectiva que toman al arte como herramienta para generar efectos transformadores a nivel social.

Para concluir, creemos fervientemente que el trabajo cuatrimestre a cuatrimestre con esta temática acerca a los estudiantes a aspectos de la práctica psicológica que creemos fundamentales y no tantas veces explicitados: la alegría, la creatividad y el disfrute.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires.

Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte*. Ed. Anagrama.

Bourdieu, P. (2004). *El amor al arte*. Ed. Paidós.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1996). *Invitación a una Sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores.

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.

Nachmanovitch, S. (2007). *Free Play. La improvisación en la vida y el arte*. Paidós.

El ejercicio de pasar desapercibidos

Perna, Fiorella

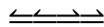
Mail de contacto: fiorellaperna@hotmail.com

Resumen

En este recorrido me propongo retomar algunas de las preguntas que surgieron en el marco de la cursada de la materia Psicología Institucional. Algunas de ellas fruto del intercambio con el grupo con el cual realizamos nuestro trabajo de campo, otras que se activaron en función de los disparadores que se desplegaron en el aula, y sin poder dejar de lado a aquellas que surgieron en el análisis de los sentidos propios que estaban involucrados.

Describir las distintas etapas del trabajo de investigación dentro de una institución de teatro comunitario poniendo el acento en los distintos modos de acceder al conocimiento.

Reflexionar acerca de nuestras prácticas habituales nos permite pensar en nuevos modos de ejercer los diferentes roles por los que estamos atravesados tanto en nuestra formación como en nuestros posibles campos de trabajo.



Introducción

El ejercicio de pasar desapercibidos se erige como una de las posibles maneras de atravesar la carrera. Responder a la lógica del estudiante aplicado, ser un buen lector, preguntar poco o simplemente lo pertinente y respetar las funciones del alumno: cumplir, escuchar, aprender y aprobar. Me pregunto ¿cuál es la distancia entre las acciones que practicamos cotidianamente y aquellas que serán requeridas en nuestra práctica profesional? Al mismo tiempo intento indagar si de alguna manera, reproducimos nuestros modos de aprender, en nuestra manera de entender el campo, en la creencia que al recibirnos estaremos habilitados o preparados a encontrar respuestas concretas a problemas concretos. ¿Cuál es lugar disponible para la búsqueda del conocimiento junto a otros?

Durante el recorrido de la cursada la propuesta de Mancovsky, V. (2011) a la hora de presentar el rol del instigador como un modo de construcción de conocimientos basado en la "relación en situación" sirvió de referencia para preguntarnos nuestra tarea en el trabajo de campo. La idea de la autora basada en el *encuentro* entre sujeto que investiga y sujeto estudiado como una co-construcción de conocimientos, se transformó en una de las primeras puertas para situar, desde un lugar diferente, las relaciones que establecemos mediados por nuestro rol, otorgando diversos lugares a la posición de saber y de conocer. En esta misma línea Devereux, G. (1977) hará referencia a la "reciprocidad real o potencial de la observación entre el observador y el observado". Plantea una relación simétrica que nos invita a pensar la importancia que tiene tanto la mirada del investigador como la del sujeto que es investigado. En esta diada observacional lo que ambos perciban será importante para establecer líneas de investigación. Es una relación de conocimiento mutuo y en algún punto podemos pensarlo como la puesta en valor de aquello que el otro tiene para decir, poniendo en juego una escucha más atenta.

En este contexto el trabajo de campo se transformó en una invitación a poner en juego nuevas maneras de relacionarnos con los otros y con el conocimiento. A escapar de la indiferencia, a desafiar la lógica del aprobado/desaprobado, a buscar algo más que la ganancia

que implica estudiar y obtener el título tan ansiado, a proponerse como agente actuante, a poner el cuerpo, a preguntar, pero sobre todo a preguntar-se.

El encuentro y la pregunta

Viajar 15 años atrás en la historia para poder entender de alguna manera, cuáles fueron las condiciones que llevaron a una agrupación de las características de Alma Mate, siendo un grupo de teatro comunitario, a iniciar su recorrido es parte de entender a qué lógica responde. Imposible sería intentar escuchar sin el contexto adecuado o dejando de lado el carácter histórico de cualquier institución.

La crisis del 2001 como ese momento instituyente, donde tuvieron lugar y emergieron nuevas prácticas, nuevos modos de relacionarse, un momento particular podría llamarlo Loureau, a partir de ahí es que podemos pensar como determinados movimientos fueron siendo absorbidos por el sistema y otros se han transformado en organizaciones o instituciones con sus prácticas determinadas, con sus roles, con características.

Ubicar un Norte en el trabajo de investigación implica poder acercarnos a la pregunta que guiará la búsqueda, sin embargo entendimos que se ponen en juego no solo los recorridos individuales e inquietudes de cada integrante del equipo de trabajo, sino el sentido que emerge de aquellos primeros interrogantes con los que jugamos al inicio, e inevitablemente con las experiencias por las que atravesamos en los encuentros que tuvimos con el grupo, sumado a ello el compartir estas experiencias con el resto de la clase. Asumimos que la pregunta de investigación, se construye, como sucede con el resto de las instancias de búsqueda de conocimiento, en un encuentro con otro/s sujeto/s en un momento determinado.

Como hilo que unía los discursos de los distintos integrantes de Alma Mate resonaba la idea de que atravesamos un momento social en el que la gente busca acercarse a los espacios de interacción colectiva y que esto repercute en el grupo ya sea aumentando su número de integrantes como las temáticas con las que se trabaja. Aun teniendo en cuenta los puntos en común que pueden existir con sus orígenes, entendimos que este grupo de teatro comunitario se sostiene hace más de 15 años, representando un modo de hacer y un modo de decir, lo que llevó a preguntarnos: *¿Cuáles son las prácticas que sostienen a Alma Mate como grupo hoy en día?* A partir de ese momento nos propusimos poder conocer cuáles eran esas prácticas y diferenciar aquellas que servían como identidad de las que vehiculizan su quehacer cotidiano.

Detenernos para poder continuar

Llegar al momento en el que pudimos alojar la pregunta no fue posible sin trabajar primero con las sensaciones que habían surgido en los primeros encuentros. Difícil parecía la tarea de poder generar un aporte creativo en una institución con la que ya se había trabajado en otras oportunidades. Primer supuesto a derribar ¿por qué creemos que nuestro aporte debe ser creativo? Si el conocimiento se produce en el encuentro y más aún en un momento histórico determinado, poco podríamos anticiparnos a lo que esperábamos encontrar. De alguna manera pienso que la intención de encontrar respuestas se transformó en nuestro primer obstáculo, dejando como consecuencia un primer encuentro con los directores cargado de sensaciones

extrañas, con las que tuvimos que trabajar durante toda la experiencia. En esa primera entrevista quedamos con la impresión que no éramos bien recibidas, que nada podíamos aportar. Sentíamos que el trabajo no avanzaba, estábamos enojadas y no encontrábamos puntos que nos ayuden a partir. Fue necesario hablar, pensar, exponerlo en la clase, recibir otros puntos de vista pero sobre entender por qué eso nos afectaba. Barajar y dar de nuevo, salir al campo con la propuesta de sorprendernos. Imposible es despojarse de nuestros supuestos pero al mismo tiempo saber que están ahí, saber que muchas veces miramos a través de ellos y que eso no nos impida escuchar, con más claridad, con más atención, tal vez con menos expectativa pero al mismo tiempo con los sentidos dispuestos al descubrimiento.

La escena

La entrevista con los participantes transcurrió con otra lógica, tal vez más dispuestos a escuchar, nos encontramos sumergidos un poco en la historia, en sus raíces, en sus motivaciones, en las razones por la que asisten cada sábado. Nos hablaron desde sus formas rigurosas de administración económica, hasta sus formas de recibir a los recién llegados asignándoles un padrino que los ayudara y contuviera en ese proceso. Dialogamos con un adolescente que se había criado en Alma Mate y con una abuela que había llegado después de enviudar. Y en ese discurrir de la tarde una pequeña niña que no tendría más de 4 años se acerca a su madre y le dice que ella también quiere contar la razón por la que le gusta asistir cada semana, pedido al que todos acceden de inmediato dando lugar a su relato.

Nos fuimos tratando de asimilar el encuentro, Alma mate se presentaba ante nosotros como un espacio habitado por cuatro generaciones, que compartían experiencias, que se apoyaban, pero sobre todo, un espacio en el que cada integrante podía decir, en el que cada uno tenía un saber para compartir, ni mejor ni peor que el de su compañero, muchas veces distinto y por eso valorado, escuchado y respetado al mismo tiempo.

En la resonancia de esa entrevista comenzamos a preguntarnos sobre nuestros modos de participar, sobre el alcance de nuestra voz en el aula y también fuera de ella. Se transforma en un hábito localizar el saber en nuestros docentes, en los autores que leemos, en las corrientes epistemológicas en las que nos formamos, sin embargo cedemos nuestros lugares para dedicarnos a aceptar pasivamente lo que nos ofrecen. Poco nos preguntamos sobre las certezas que construimos y si algo nos preguntamos tratamos de no tomar la palabra, tratamos de pasar desapercibidos. De manera semejante "participamos" en nuestros trabajos en grupo a lo largo de la carrera. Dividimos nuestras tareas para mejorar la eficiencia de los tiempos que nos apremian pero al mismo tiempo con la creencia que pensando solos, lo hacemos mejor. Inmersos en la lógica que gobierna nuestra época, lejos queda el tiempo para detenerse y hacer el ejercicio de mirar, de escuchar o de pensar con otros. Y más lejos aún la posibilidad de generar vínculos que nos ayuden a confrontarnos con nuestros propios instituidos.

La devolución

Al momento de pensar el formato de la devolución creímos necesario escaparnos de los formatos que habitualmente utilizamos para presentar el alcance de nuestras ideas.

Entendíamos que una exposición en una pantalla o un breve discurso sobre nuestras impresiones no era la forma propicia de captar la atención de grupo que hablaba en otra lengua. Es por ello que decidimos proponer un juego que por un lado los convoque a participar pero que al mismo tiempo no escape del campo en el cual nosotros podemos intervenir. Elegimos recortes de las entrevistas en las que pudieran verse reflejadas las distintas líneas de sentido que fuimos desplegando a lo largo del cuatrimestre y las distribuimos en un juego que se denomina "come-coco". La intención era que cada integrante pudiera compartir con el resto del grupo las impresiones que les generaba la frase. Fueron diversas las reacciones, sin embargo un grupo se mostraba ajeno a esas palabras y trataba de encontrar razonamientos que justifiquen lo escuchado mientras el director tomaba la palabra para volver a los principios fundamentales y rectores del grupo, otro grupo callaban. Quedará para futuros estudiantes evaluar los efectos de la devolución en los actores en el largo plazo, para poder revisar los efectos en futuras investigaciones. Para nosotros significó poder pensar si fue acertado el método que elegimos y al mismo tiempo analizar nuestras diferentes reacciones y posicionamientos en función de los efectos inmediatos que aparecieron en los actores.

El aula como límite o como puente

En la intersección entre el trabajo de campo y los contenidos requeridos para aprobar, el aula se articula como el espacio formal de nuestra formación. Sin embargo son diversos los modos en que esto se lleve adelante. Cuando la práctica se diseña de modo tal que sus ejemplos coinciden exactamente en el molde que diseña la teoría se nos presenta la idea del aula como límite, como barrera, como punto de corte. Es el lugar donde debemos detener nuestros sentidos y dejar de explorar. En otra dirección, cuando el espacio de trabajo es el lugar que nos permite encontrar puntos en común entre los autores y la realidad, cuando se transforma en el terreno fértil que habilita el crecimiento de nuevos interrogantes, cuando la propuesta es la exploración de nuestros sentidos, el aula se transforma en un puente entre la teoría y la experiencia, en un espacio creativo, en puntos de apertura y no de cierre.

El devenir de esta experiencia estuvo por un marcado ir y venir por las preguntas sobre nuestros propios atravesamientos, como estudiantes, como futuros profesionales, como agentes de cambio. Esto posibilitó poder re-pensarse tanto en nuestras propias creencias como en el sentido del encuentro con el otro. El otro como institución, el otro como compañero de grupo de trabajo, el otro como portador de un saber. Construir conocimiento y al mismo tiempo de-construir sentidos, tomando conocimiento de aquello que nos afecta, que nos enoja o simplemente lo que genera disonancia o incomodidad fueron el puntapié para avanzar hacia un lugar diferente.

El encuentro con Alma Mate de algún modo nos permitió preguntarnos por los distintos modos en los que los individuos buscan encontrarse con sus semejantes, donde aparecen los espacios de contención y a la vez donde poder desplegar el potencial creativo. Al mismo tiempo entender cómo las prácticas colectivas generan mayor autonomía en la subjetividad de sus integrantes.

Todos estos elementos dejan un espacio para permitirnos ubicar el rol del psicólogo en el ámbito comunitario, y de la Psicología Institucional como la búsqueda permanente de nuevos sentidos, de nuevas preguntas, acercándonos a conocer en el encuentro con los otros, pudiendo trabajar tanto con nuestros propios saberes y limitaciones al mismo tiempo que con los saberes de los demás agentes del campo. Permitirnos la tarea de mantenernos en estado de pregunta, entendiendo que nuestra principal herramienta es nuestra propia subjetividad, aquella que guiará nuestra búsqueda pero de la que debemos estar advertidos para que nos permita sorprendernos ante el hallazgo.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Pedrosian, E. (2003). La escucha activa en la comprensión crítica. En J. Barceló (Comp.), *Sociología Clínica* (pp. 81-86). Montevideo: Universidad de la República.
- 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, Habitus, illusio y racionalidad y La violencia simbólica. En *Respuestas por una antropología reflexiva* (pp. 63 a 127). Grijalbo
- Devereux, G. (1977). Reciprocidades entre Observador y Sujeto. En *De la Ansiedad al método en las ciencias del comportamiento* (pp. 43-61). Siglo XXI.
- Lourau, R. (1991). *El análisis institucional*. Amorrortu.
- Mancovsky, V. (2011). El enfoque clínico en Ciencias Sociales: la sutil diferencia entre la búsqueda y el hallazgo. Ponencia presentada en el VIII Congreso Internacional de Psico-Sociología y Sociología Clínica: Transformaciones Sociales y Desafíos del Sujeto. Montevideo, Uruguay, 13 a 15 de abril 2011.
- Schejter, V.; Selvatici, L.; Cegatti, J.; Samarelli, M.; Barceló, M. E.; De Raco, P.; Piacentini, S. La devolución: Una metodología instituyente en investigación.

Sexta Jornada de Psicología Institucional

“Perspectiva institucional en el análisis de las prácticas”

Edición bienal, Número 6, Cuarto número en línea, ISSN 2313-9684, 1 de septiembre de 2018

Revisitando miradas sobre las adolescencias

Adolescencia institucionalizada. Un estudio de caso

Arduino, Eugenia; Cayón, Valeria; Muldowney, Marcela y Streiff, Rosana

Mail de contacto: rosana.streiff@bue.edu.ar

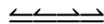
Resumen

Dado que la Jornada convocante propone la recepción de relatos de prácticas motivadas por un acicate inicial derivado de situaciones contextuales específicas, se propone la presentación del resultado de la primera fase de una investigación en curso. Iniciada a partir de un diagnóstico referencial, aquella continuó con el enunciado de interrogantes, de objetivos y de una hipótesis de trabajo que permitieron el delineado de dispositivos de reflexión y de la toma de decisiones, enmarcadas institucionalmente, para su desarrollo.

En una escuela pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, cuyos estudiantes oscilan entre los 12 y los 20 años, las situaciones relacionadas con los vínculos intraescolares, la convivencia y la espacialidad se entrecruzan cotidianamente con instancias de interjuego entre la inclusión y la exclusión, la identidad y los estereotipos, la promoción de derechos y la discriminación en todas sus formas, entre otras realidades.

En ese marco, la conducción institucional debe actuar en un espacio liminar entre la rígida y obsoleta normativa que es obligada a cumplimentar, y la flexibilidad para resolver situaciones controversiales situadas que expresan problemáticas surgidas en todos los aspectos: conductuales, actitudinales, pedagógicos, otros. Se sostiene así, que en el presente, en el caso de las escuelas de educación media, las funciones inherentes a la institucionalidad deberían ser resignificadas en función del sujeto aprendiente que asiste y al tiempo histórico en curso. En la transición hacia tal proceso de cambio, las instituciones se hallan rigidizadas y sólo pueden generar acciones de cambio a través de intersticios ocasionales.

Palabras clave: institucionalidad, escolaridad, convivencia, intervinculación, transición



Dado que la Jornada convocante propone la recepción de casos sobre prácticas motivadas por un acicate inicial derivado de situaciones contextuales específicas, se presenta el resultado de la primera fase de una investigación en curso. Iniciada a partir de un diagnóstico referencial, aquella continuó con el enunciado de interrogantes, de objetivos y de una hipótesis de trabajo que permitieron el delineado de dispositivos de reflexión y de toma de decisiones, enmarcadas institucionalmente para su desarrollo.

Las incógnitas que dieron inicio a una indagación que condujese al trazado de un diagnóstico inicial, se centraron en la necesidad de comprender cómo proceder, ante la profusión administrativa demandada institucionalmente, para que las problemáticas cotidianas pudiesen ser abordadas con rapidez y eficiencia. En sentido complementario, otras preguntas planteadas fueron: cómo realizar el manejo de la información para el sostén de la privacidad pertinente, ante la cantidad y diversidad de actores intervinientes en cada situación; cómo sostener la continuidad procedimental ante la ausencia del interés y acompañamiento de las familias; y de qué manera intervenir en cada caso de modo tal que los resultados impacten positivamente en la convivencia y el relacionamiento intrainstitucional.

Concretamente, en una escuela pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, cuyos estudiantes oscilan entre los 12 y los 20 años, las situaciones relacionadas con los vínculos

intraescolares, el aprendizaje pedagógico-emocional y la espacialidad se entrecruzan cotidianamente con instancias de interjuego entre la inclusión y la exclusión, la búsqueda de identidad y la huida de los estereotipos, la promoción de derechos y el rechazo de situaciones de discriminación en todas sus formas, entre otras realidades.

En ese marco, la conducción institucional debe actuar en un espacio liminar entre la rígida y obsoleta normativa que es obligada a cumplimentar, y la flexibilidad para resolver situaciones controversiales situadas que expresan problemáticas surgidas en todos los aspectos: conductuales, actitudinales, pedagógicos, sociales, institucionales, ambientales, familiares, políticos, otros.

Se sostiene así, como hipótesis investigativa, que, en el presente, en el caso de las escuelas de educación media, las funciones inherentes a la institucionalidad deberían ser resignificadas en función del sujeto aprendiente que asiste y al tiempo histórico en curso. En la transición hacia tal proceso de cambio, las instituciones, que se hallan rigidizadas, sólo pueden generar acciones de cambio a través de intersticios ocasionales pero efectivos.

Los objetivos generales propuestos se basan en detectar las debilidades y amenazas del sistema escolar, entendido como el conjunto de normativas y prácticas vigentes, a pesar de los cambios socioculturales producidos desde el comienzo del milenio; comprender el modo en que los dispositivos emanados desde ámbitos teóricos de formación educativa persisten en esquemas de enseñanza y en procedimientos de intervención que han perdido contacto tanto con los sujetos aprendientes, como con su contexto áulico. Finalmente, de modo específico, se plantea obtener estrategias y herramientas que permitan la gestión y solución de problemáticas escolares de modo contextualizado, relacional y eficiente, para todos los integrantes de la comunidad educativa.

Como marco teórico se tomó a Pedagogía sistémica CUDEC, liderada por Angélica Olvera, quien propone, por un lado, formar profesionales competentes para aplicar principios sistémicos y generar propuestas de intervención contextualizadas a cada ámbito educativo, con la finalidad de que sean facilitadas soluciones de aprendizaje y de relacionamiento.

Se observa, como punto de partida, que resulta necesario promocionar la ampliación de la mirada de los docentes de los establecimientos educativos con la finalidad de que sus propuestas incluyan los espacios de aprendizaje familiar, escolar, laboral y social, a la vez que sean eficientes en la resolución de conflictos suscitados en la cotidianidad. Como pedagogía 'de puentes', hay autores que proponen, atinadamente, la inclusión de todos los actores sociales del ámbito escolar, por medio del incentivo y el sostén de vínculos saludables, obtenidos a través de una mediación para la resolución pacífica de conflictos y de una interrelación basada en la equidad y la integración (Olvera: 2011).

Institución, sociedad, familia, estudiantes

Dado que las instituciones producen ciertos niveles de condicionamiento a los sujetos, para comprender el funcionamiento escolar y lo que allí se suscita, es preciso tener en cuenta los marcos reguladores que se constituyen como referencias. La normativa que de tales ámbitos deriva, regula las conductas de los sujetos, y pone poca consideración en las percepciones de

aquéllos, así como de sus sentires. En ese aspecto, es lícito considerar que las escuelas, en el presente, sustentan un entorno socio - burocrático como base situacional de tipo rígido y un tanto obsoleto (Butler: 2017).

El estudio de caso considerado para percibir lo antes expresado fue la Escuela Técnica N° 6, Fernando Fader, del Distrito Escolar N° 12, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En dicho establecimiento, la desde la Dirección de Educación Técnica y la Supervisión de la Región V, es conducida la elaboración del Proyecto Curricular Institucional y del Proyecto Escuela, documentos reguladores del funcionamiento institucional. En ellos no consta la diversidad de saberes, sentires, pensares ni de géneros. Por el contrario, la homogeneización subyacente no resulta abarcativa en realidad de la posmodernidad cotidiana.

Los estudiantes transgénero, concretamente, han abierto la discusión sobre la concepción binaria de los géneros y desafían a las comunidades educativas por cuando éstas no han logrado avanzar en las escuelas de modo acorde a las sociedades. El ámbito edilicio, de la documentación, de las actividades propuestas, y del conjunto elementos y valores pautados han sido puestos en tensión ante la rigidez que aún persiste de modo general en el sistema educativo. Los estereotipos, las discriminaciones, subalternizaciones y otras reacciones se conjugan con la búsqueda de inclusión, de comprensión y de actualización de una hiperestructura burocrática que aún invisibiliza un tema que está presente desde hace tiempo en la comunidad en general.

La integración de tales identidades, en tránsito algunas y definidas otras, debe lidiar tanto con la institución escolar como con la familiar y la social en su conjunto. La inclusión se complejiza en múltiples aspectos y los docentes oscilan entre el desconocimiento y el vago concepto de *algo pasajero y de moda*.

A partir de ello, los interrogantes se multiplican, pues desde el baño al cual asistir, el grupo de Educación Física con el cual practicar, el / la compañero / a con la cual formar grupo de trabajo, la actitud de los docentes, y la documentación dual del nombre original y del adquirido en la misma planilla: todo confluye en un tema a abordar urgentemente, para que el impacto psicosocial en el menor no genere depresión, angustia, deserción, violencia, o actitudes que lo pongan en situación de estigmatización o *bullying*.

El procedimiento de intervención por parte del Equipo de Conducción, así como de los docentes y del Departamento de Orientación Escolar comenzó a ser ajustado de modo tal que se produjera la menor intromisión en el proceso de construcción subjetiva de quienes se hallan transitando esa construcción identitaria o la ha incorporado recientemente Iglesias Díaz (1999). Así, se presentó inicialmente la realidad de que abordar los géneros en adolescentes institucionalizados constituyó un desafío de diferentes aristas.

Las normativas aún no contemplan cambios posibles en el corto plazo, como baños sin diferenciación de géneros, por ejemplo, entre otras que responden al heteropatriarcado en su conjunto. Las jornadas de Educación Sexual Integral inclusive no tratan aún el tema con soltura, y se limitan al control de la natalidad indeseada y a la violencia contra las mujeres, confluyendo en sobrevuelo del tema.

En este punto, sería relevante comprender que todos los seres humanos poseen una subjetividad promovida a partir de su percepción y construcción identitaria, que habitualmente

es dinámica, flexible y fluctuante en diferentes aspectos: *"cuando nos experimentamos a nosotros mismos, cuando nos autopreguntamos sobre cuestiones personales, tales interrogantes van modificándose con el tiempo, en un devenir que lo que se va siendo..."*. El interrogante clave pasa de ser quién soy, a quién estoy siendo, como parte del fluir de una identidad en edificación.

El desafío de no patologizar las opciones diferenciales de sexualidad / expresión de géneros, implica el sostén de una mirada inclusiva que permita la expresión de disconformidad que algunos seres humanos expresan ante lo establecido como lo *'que debe ser'*. Además, las conceptualizaciones suelen quedar limitadas a opiniones procedentes del área de la salud, mientras que sería mucho más enriquecedor matizarlas con el atravesamiento de las procedentes de la propia sociedad y de la familia.

Ser Humano antes que ser estudiante

Sabido es que históricamente la escuela debió cumplir con el papel de disciplinar los cuerpos, los saberes y las subjetividades, desentendiéndose de que *"cada ser humano tenía la posibilidad de autointerpretar su existencia, de dar cuenta de lo que le pasaba y de lo que deseaba que le sucediera..."*. En tal sentido, comenzó la tensión entre el deber y el ser, y los directivos e integrantes de la comunidad educativa debieron construir estrategias que no solamente diesen respuesta a la preocupación por el éxito escolar (Moreno Cabrera – Puche Cabezas: 2013). Si no se hubiese procedido a establecer caminos innovadores y una mirada ampliada de las dinámicas vinculares, las problemáticas educativas hubiesen pasado a ser traumas sociales derivados del sistema educativo.

Luego de la realización de observación participante y de un conjunto de entrevistas aleatorias, semiestructuradas, con final abierto y repregunta, se pudo obtener un descriptivo relato de situaciones y sentires vivenciados por los estudiantes transgénero de la antes mencionada escuela. La sensación de minoría los abrumba, puesto que son 7 entre 905, aunque también argumentan que les brinda la sensación de coraje por haber tomado la decisión de visibilizar sus deseos. Opinan que la cifra se elevaría considerablemente si *"muchos se decidieran a cambiar..."* (Becerra Fernández: 2003).

En la vida escolar cotidiana, reconocen no recibir hostilidades de los adultos, ni del personal de la escuela. Sí, en cambio, perciben *"risas disimuladas"* de algunos profesores varones de Educación Física, y de algunos de los estudiantes de los últimos años. Ante la consulta de la causa por la que se produce tal situación, sostuvieron que les pareció *"que tenían ganas de hacer el mismo cambio que habían hecho, pero que no se animaban, y que por eso se burlaban... para no sufrir con su represión..."*. Esa percepción actúa como reforzamiento de su *'valentía'* y como catalizador de identidad, ya que reafirman de ese modo la decisión en curso.

La escuela, afirman, tiene actitudes de contención, pero siempre el problema subyace en las familias, que quiere *"encaminarlos hacia el buen camino..."*, como si el que ellos decidieron fuese erróneo. Dos de ellos sugirieron que no están seguros de continuar con el cambio, pues si bien tomaron libremente la decisión, piensan que se dejaron influenciar por otros compañeros que los *'empujaron a decidirse'* si eran de un género o de otro, dentro del predominante binarismo subyacente. Esto se presenta como preocupante, pues evidencia el nivel de presiones

que reciben transversalmente desde diferentes ámbitos: familiar, social, cultural, etc. (Llop: 2017).

Desde el punto de vista institucional, lo que queda claro es el abordaje del tema que consta en el Proyecto Curricular Institucional: se propende hacia una pedagogía inclusiva, tanto de los contextos culturales y sociales, como de los familiares y de géneros, para el logro de un esquema educativo multicultural, sensible e inclusivo como ejes fundamentales, y si bien posee como prioridad el aprendizaje de los saberes, se compromete con la comprensión y la interacción del sistema escuela-familia como un todo integrado, conformado por estructuras diversas intervenciones permanentemente con los objetivos curriculares, en los que los vínculos que se generan impactan en una relación escolar positiva como totalidad (Olvera –Vilaginest– Parellada Enrich: 2012). En tal sentido, el proceso enseñanza-aprendizaje, como manifestación de un patrón de relaciones, demuestra que los vínculos que se generan sostienen dicho proceso y contribuyen al logro de los fines educativos.

Consideraciones finales

Si bien en el presente, tal como se ha dicho inicialmente, las escuelas de educación media, poseen antiguas estructuras de metodología de la enseñanza y de intervenciones entre los actores de cada establecimiento, se considera que algunas de las funciones inherentes a la institucionalidad y a los saberes pueden ser resignificadas en función de los aprendientes que asisten y al *Zeitgeist*.

En la transición hacia tal proceso de cambio, las instituciones se hallan rigidizadas y sólo pueden generar acciones de cambio a través de intersticios ocasionales. A su vez, las normativas aún no contemplan cambios posibles en el corto plazo, como baños sin diferenciación de géneros, por ejemplo, y la mayoría de ellas responde al heteropatriarcado en su conjunto. Además, inclusive las jornadas de Educación Sexual Integral no tratan o lo hacen escuetamente, el tema de la diversidad de géneros, y se limitan a desarrollar temas vinculados con el control de la natalidad y la violencia contra las mujeres.

En el estudio de caso mencionado, tanto la propuesta educativa como el procedimiento de intervención por parte del Equipo de Conducción, de los docentes y del Departamento de Orientación Escolar comenzó a ser ajustado hace algunos años con la finalidad de que se produjera la menor intromisión posible en el proceso de construcción subjetiva de quien se hallara transitando su redefinición identitaria o la hubiese incorporado recientemente. Así, se buscó brindar contención, respeto, inclusión y libertad a quienes decidieron abordar cambios en sus géneros, como adolescentes institucionalizados, con el consabido desafío que tal acción implica aún en el presente.

Bibliografía de referencia

- Becerra Fernández, Antonio (Coord.) (2003). *Transexualidad. La búsqueda de una identidad sexual*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Butler, Judith (2017). *El género en disputa*. Madrid: Paidós.
- Convention on the Rights of the Child*, Article 29. 1 (d).

Sexta Jornada de Psicología Institucional

“Perspectiva institucional en el análisis de las prácticas”

Edición bienal, Número 6, Cuarto número en línea, ISSN 2313-9684, 1 de septiembre de 2018

Iglesias Díaz, Calo (1999). *Educación para la paz desde el conflicto. Alternativas teóricas y prácticas para la convivencia escolar*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.

Llop, Mar C. (2017). *Construccions identitàries / Construcciones identitarias*. Work in progress. Madrid: Bellaterra.

López Galiacho, Javier (s/f). *La problemática jurídica de la transexualidad*. Madrid: McGraw- Hill / Interamericana.

Moreno Cabrera, O. – Puche Cabezas, Luis (2013). *Transexualidad, adolescencia y educación. Miradas multidisciplinares*. Madrid: Egales Editorial.

Olvera, A. (2011) *Pedagogía del siglo XXI. El éxito es tu historia*. Madrid: Autor - Editor.

Olvera, A.; Vilagines, M. T. y Parellada Enrich, C. (2012). *Raíces, vínculos y alas*. Madrid: Autor-Editor.

Page, James S. (2018). Peace Education: Exploring Ethical and Philosophical Foundations. Monisha Bajaj (ed.) *Encyclopedia of Peace Education*. Charlotte: Information Age Publishing.

Roche, Douglas. (1993). *The Human Right to Peace*. Toronto: Novalis.

Reinventando un dispositivo: intervenciones de analistas institucionales

Bardella, Nicolás; Galosi Matias y Tomaino, Sandra

Mail de contacto: sandrakarina1976@yahoo.com.ar

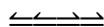
*La mayoría de las personas no quieren realmente la libertad,
porque la libertad implica responsabilidad,
y la mayoría de las personas le tienen miedo a la responsabilidad.
Sigmund Freud.*

Resumen

En el presente trabajo, nos proponemos reflexionar respecto a una experiencia de intervención institucional, realizada durante el año 2017, en una institución estatal, que trabaja con niños, niñas y adolescentes en situaciones de extrema vulnerabilidad. Dicha institución realizó una demanda espontánea a la Cátedra de Psicología Institucional de la Facultad de Psicología (UNLP). La intervención realizada fue acreditada por el Centro de Extensión de dicha Facultad. Es importante aclarar, que en otro momento, realizamos una intervención institucional en dicha institución y que con un intervalo de dos años, vuelven a solicitarla. En el motivo de consulta notamos problemáticas nuevas, pero también quejas y demandas repetitivas. Por lo mismo, apostando que la oferta crea la demanda, aceptamos el pedido, con la condición de reinventar el dispositivo. Teniendo en cuenta dichas intervenciones anteriores, esta reinención del dispositivo, consistió en una supervisión del equipo coordinador de la institución. A lo largo del trabajo se argumentará el motivo por el cual realizamos esas transformaciones.

El proyecto de extensión fue dirigido por la licenciada Ana del Cueto. El equipo de trabajo estuvo constituido por integrantes de la Cátedra de Psicología Institucional.

Cabe destacar, que en el desarrollo del trabajo, vamos a centrarnos en las intervenciones realizadas por el equipo: el diseño del dispositivo, los cambios, reinversiones y por supuesto los efectos de nuestras intervenciones sobre el colectivo con el cual trabajamos. Es decir, intentaremos dar cuenta del fluir de todo proceso institucional: las repeticiones, las aperturas de líneas de fuga, reformulaciones y recuperaciones de sentido, que todo equipo, en su accionar, produce y reproduce.



Introducción

Con la finalidad de hacer una introducción al presente trabajo, comenzaremos realizando una breve reseña histórica de las intervenciones en la institución. El primer encargo (Lourau, 1975) realizado a la cátedra de Psicología Institucional de la UNLP fue en el año 2011, dicho pedido se repitió tres años seguidos y luego de un intervalo de 2 años vuelven a solicitar una intervención. La insistencia en el pedido constituyó un primer analizador para el equipo, cuestión que fuimos trabajando el último año de la primera etapa. A. M. del Cueto (2008) retoma el concepto de analizador de Lourau, y lo define como aquello que actúa y hace actuar, y nos permite encontrar alguna significación a lo que acontece.

Lo que pudimos analizar respecto a la demanda (Lourau, 1975), es que nuestro rol más que de analistas institucionales era el de coordinadores de las reuniones de equipo, función que debía abordar la misma institución, por eso nuestra propuesta versó sobre la constitución de un

equipo coordinador que pudiese acompañar al Director en dicha tarea y nos ofrecimos para capacitar y supervisar a dicho equipo. Esto constituyó la devolución de la primera etapa.

Pasados dos años vuelven a solicitar una "supervisión" de la institución. El equipo interventor volvió a reiterar el mismo ofrecimiento que habíamos realizado en la primera etapa, pero la respuesta fue que ya no contaban con un equipo de coordinador, puesto que había perdido sentido y funcionalidad en dicha tarea. Asimismo las quejas eran repetitivas: violencias interpersonales, dificultad de tomar decisiones, respetar acuerdos, pasar a la acción concreta, etc. A pesar de la situación planteada sostuvimos la propuesta de no realizar lo mismo que en la primera etapa. Ante la falta de equipo coordinador propusimos la presencia del Director y al menos un representante de cada área, siempre y cuando quieran participar de la supervisión.

En este sentido, no responder a la demanda, funcionó como un analizador construido, puesto que pasadas las primeras dos reuniones, se había rearmado un equipo coordinador con cierta legitimidad del grupo.

Antes de continuar con el análisis de la intervención realizada intentaremos hacer una breve descripción de la institución. Se trata de una institución que pudo elegir su propio director, resistir la autoridad impuesta por la institución de pertenencia y elegir entre los propios compañeros quien sería el que dirija la organización. En ese momento de crisis institucional ellos perdieron recursos materiales y humanos. El predio en el que se ubican está en comodato, por lo cual no le otorgan recursos para hacer las mejoras pertinentes. En varias oportunidades intentaron mudarlos de lugar, en este momento una medida cautelar otorgada por un juez sostiene el espacio de trabajo. El proyecto fundacional de la institución fue impuesto por las autoridades. Posteriormente fue modificado por el personal, quienes crearon un nuevo proyecto que fue transformándose, en la medida que las urgencias históricas fueron cambiando y ellos fueron ganando autonomía respecto a la institución de pertenencia. Que actualmente trabajen con niños/as con problemas de conducta fue producto de modificaciones del proyecto original, el cual estaba más relacionado a niñas con problemas de salud mental y discapacidad.

La institución está constituida por 22 empleados, distribuidos en dos turnos: mañana y tarde. Entre ellos hay un Director, acompañantes, talleristas, equipo profesional: psicólogos y trabajadores sociales, administrativos y personal de seguridad en la entrada del establecimiento. En este momento están trabajando con 25 chicos/as.

El dispositivo

A pedido de la institución se realizó una reunión entre el equipo interventor y la institución a fin de clarificar la demanda de intervención institucional, delimitar la modalidad de trabajo y los objetivos que se plantearían; habida cuenta que se había realizado durante 3 años una intervención institucional con la modalidad de AGS en la institución. Se decidió en virtud de la demanda planteada conformar el equipo de trabajo y se realizó la planificación /organización de la intervención en roles, funciones, tiempo y espacio. Se diseñó el dispositivo de intervención. Se realizaron 2 reuniones de supervisión con el Director de la institución y representantes de las diferentes áreas de trabajo (psicólogos, talleristas, administrativos). Posteriormente, y en función de la propia intervención, se decidió supervisar solamente al Equipo Coordinador de la

institución, que se estableció luego de iniciado el proyecto y por considerar necesario analizar con ellos los obstáculos que encontraban en la coordinación. Se realizaron 3 supervisiones con el equipo coordinador. Todos los encuentros mencionados se realizaron en diferentes aulas de la Facultad de Psicología de la UNLP.

Desarrollo del análisis de la intervención institucional

Consideramos como eje de este análisis institucional, por su valor a la hora de las intervenciones y porque habla mucho de la particularidad de este grupo, situar el hecho de que lo que hace "síntoma" en esta institución es el exceso de horizontalidad, lo instituyente sin un orden instituido que lo regule adecuadamente.

El grupo realizó un acuerdo por fuera de la ley 10.430 (ley que regula el trabajo del Personal de Administración Pública de la Provincia de Buenos Aires) y jamás funcionó. Tomamos este fenómeno institucional como analizador de suma importancia en relación con lo anteriormente planteado (lo instituyente haciendo síntoma): no se pueden acatar a una ley, ni siquiera a una que ellos mismos instituyen, ya que pierde su utilidad al mismo momento en el que los trabajadores de la institución tratan de llevarla a cabo, mediante la negación de la misma. Firman horas cuando no asisten, piden vacaciones por demás; otro ejemplo del exceso de horizontalidad haciendo síntoma, que retorna.

Es interesante analizar este fenómeno, porque en realidad no se trataría de algo "instituyente" sino de la caída de lo colectivo como organizador de la institución. Es decir que cada uno hace lo que quiere y no cede, no pierde esa satisfacción personal en pos de un bien social determinado. Podríamos hablar de cierta pérdida de sentido de la significación "trabajador de niñez" y en sí de lo que significa trabajar en una institución pública con pibes en situación de extrema vulnerabilidad. En este caso no se padece por la sobre explotación laboral o por alienación en el trabajo, sino por la falta de sentidos que regulen, ya sean normas, valores que den unidad al agrupamiento y un sentido a la tarea realizada.

Castoriadis en su libro "El avance de la insignificancia" (1997), hace referencia a esta situación. Plantea que la crisis de esta época se caracteriza por la ausencia de significaciones imaginarias sociales que den unidad e identidad. Es decir, las significaciones propias de la modernidad están en crisis y perdieron la potencia de dar sentidos unificadores, solo algunos las sostienen, otros no lo hacen, pero tampoco surgen nuevas significaciones que reemplacen las que están en crisis. Por eso mismo plantea que esta crisis vino para quedarse. Caminamos sobre las ruinas del viejo mundo, con significaciones caídas en su potencia de dar sentidos unificadores. Como contrapartida aparece el individualismo y la fragmentación, que justamente son las problemáticas que atraviesan no solamente esta institución, sino a la mayoría de las instituciones de esta época. Instituciones estalladas (Fernández, 2010), desfondamiento institucional (Lewcovich, 2010), son conceptos que intentan nombrar algo del padecimiento en estas situaciones donde lo instituido pierde esa potencia y "lo individual" amenaza con diluir la institución.

En el primer encuentro una integrante del grupo intervino con el neologismo "horichantalidad". Este término parecería hacer referencia a una horizontalidad que vela cierta

caída en el compromiso que significa trabajar con niños/as y adolescentes con derechos vulnerados.

Asistimos aquí a una crisis de las significaciones imaginarias sociales (cada quien va a trabajar "cuándo y cómo quiere", no se justifican las inasistencias) en tanto ordenadoras de sentidos, en tanto reguladoras del funcionamiento institucional. Y si bien dicha crisis aparece velada por esta pretensión de horizontalidad, ésta nunca termina de instituirse y dar un marco de ordenamiento para el funcionamiento institucional.

Esta problemática que parece tan característica de este grupo (las significaciones pierden completamente su valor universal, no dan identidad de manera universal) la encontramos también en la actualidad en gran parte del espectro social: la falta de sentidos normativos nos desborda y los embates de las políticas neoliberales incentivan cada vez con más fuerza la ley de la selva, del sálvese quien pueda. Tomamos para este análisis el decir de Fernández (1989), siempre apuntando a superar la tan viciada antinomia entre individuo y sociedad, cuando plantea que no existe una realidad externa que produzca mayores o menores efectos de influencia sobre los acontecimientos grupales, sino que dicha realidad es parte del propio texto del grupo. En este sentido, el llamado *contexto* social es, en verdad, *texto* del grupo. Más que escenografía, drama grupal.

Debido a esta crisis de las significaciones imaginarias sociales, la presente institución se encuentra de alguna manera perdida en sus diferentes funciones y objetivos. Nos encontramos frente a un momento de desinterés en la tarea, es decir, de aquello que hace a la producción y creación del grupo, entrelazando el "¿para qué?" del funcionamiento (Kaminsky y Varela, 2001). En los últimos años, en la presente institución, esto parece haberse perdido, ya que la idea de grupo, en sí, y de su funcionamiento no parece haberse sostenido, por lo que empiezan a surgir todo tipo de intereses individuales. Debemos recordar que en la medida en que el grupo trabaja, se trabaja a sí mismo. Ahora bien, ¿cómo puede trabajarse el grupo de dicha institución cuándo alguno de sus participantes se ausenta sin aviso? ¿cómo puede trabajarse el grupo cuando cualquiera de sus miembros hace el horario que quiere?.

Acá volvemos al neologismo de la "horichantalidad" que dijo una de las participantes de la institución en una de las reuniones de equipo. En donde aquello plasmado en un inicio no parece sostenerse, debido a un exceso de libertad institucional, y vacío de leyes, en donde cada uno pasa a hacer lo que quiere sin importar el compañero.

Es aquí donde aquellos deseos de carácter individual logran manifestarse por sobre el grupo, y en donde parecen surgir relaciones cristalizadas y sin fluidez, generando que esa "horizontalidad" planteada en un principio por el mismo grupo, atrae relaciones asimétricas en el mero acontecer del mismo. ¿Se puede hablar de un pensar y pensarse del grupo en cuanto a lo deseante que lo atraviesa? (Del Cueto, 2009).

Es importante aclarar, retomando a Castoriadis, que esas significaciones no desaparecieron y que la institución se sostiene porque algunos todavía las encarnan. El novel equipo coordinador ha intentado "poner en valor" esas significaciones: trabajador de niñez (basado en la ley 13.298), la ley 10.430 que los regula como trabajadores estatales. Sin embargo, notamos que a pesar de haber logrado muchas cosas en un lapso corto de tiempo: darle otro

sentido a la reunión de equipo, la cual se volvió más operativa, correrse de una modalidad "clínica" de trabajar con los pibes a una modalidad comunitaria, fortalecer el trabajo en red, retomar el vínculo con la institución de pertenencia, y revalorizar las normas que los constituyen como trabajadores de niñez, se sentían agotados, se notaba cierto desgaste que los hacía pensar en abandonar su rol de coordinadores.

Por lo mismo, las intervenciones apuntaron a preguntar si, a pesar de todo lo que pasaba, algunos los apoyaban, si con algunos podían construir un buen trabajo con los chicos, ante lo cual surgían respuestas como "y claro con "algunos" sí y con "algunos" no...". Ante lo cual nuestras devoluciones apuntaron a tratar de hacer considerar que quizás sea cuestión de aceptar que con "todos" no se puede, que algunos van a comprometerse y otros van a ir a cobrar un sueldo y trabajar lo menos posible. Como intervención final les solicitamos que para la última reunión eligieran a los compañeros/as que consideraban que apoyaban a la coordinación.

"Algunos" fueron a la reunión, y entre todos intentamos apuntalar y sostener que se queden en la coordinación un tiempo más y pactamos continuar con la supervisión el año siguiente, donde nos propusimos incluir al director de la institución en la supervisión del equipo.

Obviamente, esta diferencia en el compromiso laboral genera violencia entre los compañeros y parecería que nada ni nadie puede regular esta situación. Tolerar las diferencias, pero hacer existir una ley que regule, que equilibre un poco estas desigualdades en el compromiso en el trabajo, puede ser una salida posible. El equipo coordinador demandaba al director de la institución que ejerza esa función de equilibrar las diferencias de responsabilidad y esfuerzo.

Nuestras intervenciones apuntaron por un lado a bajar las expectativas respecto a que todos los trabajadores de la institución deberían estar comprometidos con el trabajo con los niños/as. En este sentido, que puedan tolerar esa diferencia, puede permitir que no se frustren tanto, como para abandonar el proyecto de coordinación de la institución.

Al mismo tiempo, consideramos necesario, apuntalar las leyes existentes que regulan el trabajo en el ámbito de la infancia, la posibilidad que tanto el director como el equipo coordinador puedan equilibrar esas diferencias en el compromiso y aliviar el malestar y la violencia que parece "explotar" sin ningún acotamiento posible. En ese sentido, una de las intervenciones consistió en invitar a los compañeros que apoyan al equipo coordinador, cuestión que generó como efecto, que los coordinadores continúen sosteniendo su función hasta la actualidad. Tal vez sea una manera de poder habitar el espacio institucional en momentos de crisis.

Conclusiones

Retomando un poco el desarrollo del análisis, si algo "instituyente" se produjo en esta institución fue la creación del novel equipo coordinador, como dispositivo regulador de las relaciones sociales de la institución. Incluso este cambio se vio plasmado en cierta apertura hacia la comunidad: articulación con otras instituciones y el encuentro, después de mucho tiempo, con las autoridades de la institución a la que pertenecen. Por eso mismo y analizando los efectos, nuestra intervención, que consistió en no responder a la demanda, no quedar nuevamente en el

"rol de coordinadores" que ellos no pueden sostener, permitió la creación de este nuevo dispositivo y su sostenimiento en el tiempo.

Durante los encuentros pudieron trabajar y trabajarse, lo cual generó cierta apertura del coeficiente de transversalidad, descubriendo su potencia en el hacer, para modificar aquello que produce malestar. Líneas de fuga para que el fluir del pensar siga su curso, es el elemento que abre las determinaciones del ser. El nuevo dispositivo propuesto por el equipo interventor, posibilitó algo de esto: en acto se modificaron las reuniones de equipo, se abrieron a una modalidad comunitaria en el trabajo con los niños/as, fortalecieron las redes sociales.

Referencias bibliográficas

- Baremlitt, G. Cap. VI. Esquema para un Análisis e Intervención Institucionalista "Standart" en *Compendio de Análisis Institucional*. Ediciones Madres de Plaza de Mayo. Buenos Aires. 2005.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires. Paidós, 2010.
- Castoriadis, C. Cap. 7. La crisis del proceso identificatorio en *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires, EUDEBA, 1997.
- Del Cueto, A. Notas Metainstitucionales: El concepto de coeficiente de transversalidad y su aplicación en *Diagramas de Psicodrama y Grupos*. Cuadernos de Bitácora II. Ediciones Madres de Plaza de Mayo. Buenos Aires. 2008.
- Fernández, A. M. *El campo grupal. Notas para una genealogía*, Buenos Aires, Nueva Visión. 1989.
- Fernández, A. M. El niño y la tribu, en *Instituciones estalladas*, Buenos Aires, EUDEBA editorial, 2010.
- Guattari, F. y Deleuze, G. *El antiedipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Buenos aires. Paidós, 1995.
- Guattari, F. y Deleuze, G. *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. España. Pre Textos, 2004.
- Kaminsky, G. y Varela, C. *Grupo Objeto y Grupo Sujeto*. Laboratorio de Análisis Institucional. Instituto Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires, 2001.
- Lourau, R. Cap. 7: Hacia la intervención socioanalítica en *El Análisis Institucional*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1975.

Google Drive: ¿la desaparición de los cuerpos en los trabajos?

Cano, Macarena

Mail de contacto: macarenacano96@hotmail.com

Resumen

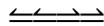
Preguntas: ¿Cómo afectan las nuevas tecnologías a la realización de trabajos en grupos? ¿Por qué algunos profesores reniegan de su uso invitando a juntarse cara-cara?

¿Qué consecuencias trae el uso de esta plataforma en el proceso y en el resultado final?

¿Insistencia o resistencia?

El objetivo de este trabajo es dilucidar los efectos que apareja el empleo masivo de la Tecnología al momento de realizar trabajos grupales. ¿Se pierde el grupo? ¿O se invita a este en detrimento de Lo Grupal? ¿Es hora de pensar nuevos dispositivos vinculares? ¿Se genera una escisión grupo trabajo - grupo libidinal?

¿Efectos de libertad ante la ausencia del docente? ¿Qué sucede cuando se presenta una "autoridad" dentro de la presunta libertad cibernética?



Cambios generacionales y trabajos grupales. ¿Ahora qué?

¿Cuál es la función de los trabajos prácticos realizados durante la cursada? Se podría suponer, que intenta una elaboración mayor que la simple repetición frecuentada en los parciales, ya que los tiempos y los espacios son radicalmente distintos. Se cuenta con la bibliografía, con la posibilidad de hablar con los compañeros y con los docentes; pero... ¿se aprovechan estas diferentes condiciones o se tiende a repetir la lógica de los parciales?

El presente trabajo surge a raíz de la intersección de dos hechos. Por un lado la realización de un trabajo de campo para la materia Psicología Institucional Cátedra I, y por otro los interrogantes nacidos por los docentes de Teoría y Técnica de Grupos Cátedra I, durante una reunión. Estos, manifestaban abiertamente su preocupación ante el avance de la tecnología y la desaparición de los encuentros. Fueron surgiendo comentarios tales como: "no se juntan más a realizar trabajos... se perdió esa dinámica donde emerge lo grupal... la creatividad..."; "yo sigo contando con esos espacios pero fuera de la Facultad"; "¿Por qué fuera de la Facultad?". Juntarse a tomar y discutir, a leer, a debatir y cuestionar, esa es la cuestión que se ponía en el ojo de la tormenta.

¿Es posible re-crear esto en Google Drive? ¿Por qué habría que Re-crear, en lugar de crear nuevas formas? ¿Renegar de la tecnología o aceptar su vasta existencia? Ciertos docentes temen. Tiemblan cuando los alumnos le comentan que su trabajo lo están haciendo por "Google Drive". ¿Le sucede esto a todos los docentes? Como contracara, un docente de Psicología Institucional creando Google Drives para que los alumnos comiencen a volcar sus producciones.

Las posibles críticas a los cambios son infinitas. Toda transformación apareja incomodidad y el empuje a la transformación Institucional; y por ende, necesariamente subjetiva.

Hace unas pocas generaciones, los trabajos grupales se construían en un encuentro espacio temporal preciso. Los rostros presentes eran los que figuraban en la carátula, junto con los consecuentes desacuerdos.

Hoy, en el 2018, las cosas son muy distintas. Los encuentros grupales en persona representan una rareza, una excepción a la norma. ¿Cuál es la norma? Google Drive, junto con todo el bagaje tecnológico que aporta Internet y Whatsapp. La mayor parte del estudiantado prefiere quedarse en su casa, o hacer otra cosa, en la hipotética hora de reunión. A veces se acuerdan horarios de compartida conexión, pero, por lo general el trabajo es en solitario. Y de repente emerge un texto, o la hoja queda en blanco. ¿De dónde sale el texto? Puede ser de un único sujeto, o ser la masa amorfa donde las voces de los aportes se desvanecen en una incongruencia textual, o en una lógica demasiado rígida como para percibir a los individuos que lo realizan. El valor del cuerpo se hace evanescente. La cultura exige mantener ciertos formatos, pero a la vez, los hace desaparecer en lo que respecta a los cuerpos de carne y hueso. Cuerpos imágenes.

Este escrito intenta elaborar algo de las vivencias de docentes y alumnos respecto a la elaboración conjunta, mediante Internet y en el encuentro personal. Siguiendo a Devereux, en "Reciprocidades entre observador y sujeto", podría decirse que no existe la neutralidad dentro de la Psicología. Así, que estas palabras son producto de ciertos pasajes institucionales, que son necesarios cuestionar. En un posicionamiento como estudiante y co-ayudante; se jugará entre ambas posiciones, para luego poder discutir ambas.

En primer lugar: ¿qué ocurre con la posición docente?

¿Qué es aquello que interroga el rol pedagógico? ¿Es una interrogación hacia la Institución clásica de "Trabajos en Grupo" o es un cuestionamiento a la posición del individuo que critica la utilidad de estas tecnologías? Dado que todo cambio apareja consecuencias en otros planos... ¿Qué es lo que se modifica en los Trabajos en Equipo con el uso de dispositivos electrónicos? ¿Qué es lo que se "pierde" y qué se "gana"? Se pierden los cuerpos en encuentro cara a cara... ¿pero qué es un cuerpo? Una virtualidad pura desde el instante cero que nos inauguramos como seres humanos... ¿Qué es lo que molesta tanto entonces? ¿La aceptación de que los cuerpos son una mera invención?

Aristas para interrogar a los trabajos grupales contemporáneos. Los cambios se leen una vez sucedidos, pero eso no suprime nuestra posibilidad de interrogación.

El discurso hegemónico en la Facultad de Psicología, es aquel que coloca a la palabra dicha como centro de análisis. Los alumnos teniendo en claro esto repiten, y deciden ahorrar tiempo de encuentros grupales sacando provecho de la época que los vio nacer. Las materias hegemónicas con sus consecuentes cátedras dominantes, no parecen presentarse conflictuados frente a esta modalidad de trabajo. Sin embargo, las materias subestimadas y relegadas, insisten en volver recuperar los cuerpos. Más explícitamente: Grupos y Psicología Institucional. Ambas cátedras I son las menos recomendadas. ¿Por qué? Podrían rastrearse infinitas respuestas en los foros de Facebook, pero por lo general los criterios de corrección y las movilizaciones de nuevas formas de ver y de hacer, en relación con otras materias, son los motivos más inquietantes.

La repetición, metonimia, pierde valor frente a la Metáfora, una Metáfora, que intenta superar a los caminos paternos, mediante la destrucción de los Objetos discretos de estudio, la invitación al pensamiento de los campos, y las implicaciones que determinan nuestra visión.

¿Cómo pensar los cuerpos? ¿Por qué es necesario pensar en cuerpos cuando se trata de trabajos prácticos? ¿Los cuerpos son imprescindibles en los vínculos y la producción? ¿Qué pasa cuando desaparecen los cuerpos? Podría plantearse que los cuerpos son necesarios siempre. ¿Pero qué es lo que hace que estos se tornen importantes? En términos Foucaultianos, podría plantearse que la docilidad de los mismos hace a su existencia.

El sistema actual hace nacer la multiplicación de posibilidades. Clonificación del yo-mismo para la realización de trabajos múltiples. Clonificación: Clonazeficación. La cultura donde los cuerpos explotan y se los empastilla para que se sigan clonificando. Se le demanda al organismo tareas que exceden su capacidad productiva espacio-temporal, entonces el acceso a las redes sociales emerge como una máquina capaz de hacer de un sujeto, varios. Esto, obviamente no es gratuito.

El espacio cara-cara aún continúa existiendo... ¿Pero es aprovechado? Desde la vivencia de alumna de Psicología Institucional, vi avanzar el trabajo en su mayoría mediante Internet. Los encuentros personalmente invitaban al desvarío. Pero a la hora de pasar al escrito virtual, las cosas iban tomando un matiz diferencial. Durante las clases, en vez de hablar del trabajo, hablábamos de cualquier otra cosa. ¿Costumbre a los trabajos individuales? Al erradicar la dimensión del cuerpo, Google Drive crea una especie de inmunidad: "decir lo que se quiere, cuando se quiere... total, no se sabe de que boca proviene". Los cuerpos de carne y hueso pierden sus habilidades comunicacionales, porque las vísceras, se tornan cada vez más prescindibles. Esto puede verse, por ejemplo, desde las redes sociales. El reinado de la imagen. Captura por la imagen.

Reemplazo del cuerpo por la imagen... ¿pero el cuerpo no fue siempre imagen? Ya lo dijo Lacan, pero pareciera que los registros de lo Simbólico, Lo Imaginario y Lo Real se alborotaron al punto de crear una sociedad psicotizante, donde cada vez es más difícil reconocerse en el espejo, y por ende en el otro. ¿Las palabras en un Google Drive son capaces de formar un cuerpo? Las palabras como parte del cuerpo. Cuerpo hecho de palabras. Cuerpo de Instituciones... ¿Realmente es tan importante el encuentro cuerpo-cuerpo? ¿Cómo lograr un "sano uso" de los nuevos dispositivos? ¿Estamos frente a un cambio de sistema? Ruptura de las bases sociales, los tiempos no se miden igual que antes... Las enfermedades psicosomáticas... ansiedad... son denuncias hacia este nuevo panorama, donde la adaptación aún no está completada.

¿Cuántos estudiantes de Psicología se necesitan para cambiar una lamparita? ¿Y para hacer un trabajo práctico? No se sabe. Se pierde la contabilidad, y surge la compulsión a hablar por todos los medios posibles. Whatsapp, Facebook, e-mail, Google Drive, Chat de Google Drive.

Desde ya algo se pierde. Pero los psicólogos cada vez apuestan más a psicoterapias por skype... ¿A la nueva generación le interesa el cuerpo? Problema del cuerpo en la nueva generación. Son cuerpos de mentira. Siempre lo fueron, pero ahora aparece la potencia virtual en su mayor expresión...

...y el que mucho abarca... poco aprieta... la necesidad de aprender a usar los dispositivos para no caer en un aplastamiento subjetivo... hay mucho de todo, pero sin embargo todos hablan de la Casa de Papel... Autonomía hasta ahí. "A-dicción" No poder hablar.

"...lejos de homogeneizar la condición humana, la anulación tecnológica de las distancias de tiempo y espacio tiende a polarizarla." (Bauman, 2008).

¿Qué efectos produce el encuentro con el trabajo transformado? Basta con que una persona del grupo meta mano dentro del teclado para realizar una modificación sustancial del trabajo. A veces se anulan los permisos, y se cae en la creencia de una libertad un tanto autoritaria. Todos podemos escribir, pero también todos podemos borrar e intervenir sobre lo dicho por el compañero al punto de desvirtuar todo contenido lógico.

¿Qué criterios puede emplear un docente para corregir un trabajo que no se sabe de dónde surgió? ¿De dónde sale esa necesidad de recortar y dar pertenencia con el emisor?

¿Qué diferencia realiza la intervención docente sobre el archivo? ¿Una suerte de panóptico?

¿Qué hacer con las nuevas formas de cuerpos textuales? ¿Por qué creemos que debemos responder a los nuevos cuerpos y no podemos dejarlos ser?

El docente continúa apareciendo como una figura disciplinaria. La función de apertura y andamiaje.

¿Efectos de libertad ante la ausencia del docente?

¿Hay libertad en la realización de un trabajo en grupo? La respuesta automática es un "No" rotundo. Al grupo se le hace una demanda, hay lineamientos a seguir más allá de la aparente libertad que ofrece toda producción subjetiva. El sujeto está sujeto a una nota. ¿Por qué realiza un trabajo? Para aprobar. La des-sujeción del sistema implicaría el peligro de la tarea "mal hecha". Lo que se debe hacer en la Universidad está institucionalizado. Y lo que se debe hacer en la Facultad de Psicología está particularmente institucionalizado. Hay unas normas a seguir, un lenguaje necesario para que un escrito tenga validez y pueda ser aprobado. Los alumnos seguirán este lineamiento. En Semiología, materia del CBC, intenta enseñar a escribir correctamente en términos académicos. Conectores, claridad, modos de citación. Pero luego en medio de la carrera irrumpen materias que tiran por la borda la lógica instaurada: Grupos e Institucional. ¿Qué hacer entonces? Seguir la lógica que proponen estas materias, lógica que ante la presunta libertad, no es más que otro modo de disciplinamiento.

¿Qué sucede cuando se presenta una "autoridad" dentro de la presunta libertad cibernética?

La presencia de la autoridad dentro de la libertad cibernética es una denuncia a la inexistencia de la libertad en sí. Un profesor crea un Google Drive, donde los alumnos deben verter sus producciones. Las subjetividades nunca estuvieron tan controladas como ahora. Si bien se pierde la noción del quién, en el todo final se presenta un espectáculo de dominación. El ojo docente pregunta "¿por qué?" ante la trampa de crear un archivo aparte y luego copiarlo en el dispositivo de Word controlado. No hay salida. El por qué lo responde cada sujeto, y estos cambios pueden ser visualizados en el mismo dispositivo.

Como se ha visto, hay mucho que decir al respecto de esta temática, así que la idea es rescatar ciertos ejes para que en el compartir se logre alcanzar una conclusión provisoria, para seguir avanzando.

1. Resistencias al cambio. Promoción del cambio de parte de alumnos y docentes.

2. Nuevas corporalidades e intertextualidades. ¿Cómo pensar los nuevos esbozos mentales?
3. ¿Vínculos de trabajo?

Conclusión

Teniendo en cuenta de que estamos en la Facultad de Psicología, y que supuestamente nuestra formación responde a la posibilidad de contribuir a la calidad de vida de los consultantes: ¿cómo crear vínculos en los trabajos en equipo que sirvan de práctica para el encuentro con los otros de afuera que no entienden ni un camino de lo que hablamos al decir falo? ¿Se puede hacer con el vínculo virtual una afectividad significativa como la que se produciría en el encuentro con los otros cara a cara? Sí los cuerpos son producto de una creación socio-histórica: ¿cómo potenciar el desarrollo de los cuerpos actuales desde la Salud Mental? ¿Cómo hacer que la costumbre a los añejos procedimientos no erradique el crecimiento de lo nuevo? Toda impostura implica un aplastamiento. Es necesario cuestionar la postura de nosotros como estudiantes, docentes, psicólogos y ciudadanos. Un sujeto despierto es aquel capaz de bucear dentro de sí y de su generación para tocar fondo, donde los límites y las potencialidades se ponen en circulación. Pretender un estancamiento lector, es contribuir a una sociedad que apuesta a la iatrogenia institucional, respuesta a un sistema Capitalista Patriarcal. Freud y Lacan no son el problema, el conflicto está en los anteojos que se usan para leer a los autores. Los autores, científicos, analistas... Estudian, investigan y escriben... Luego pierden el dominio de su obra, y el lector es el que adjudica determinado sentido, en función a los múltiples atravesamientos que lo instauran. Estar atravesado no es sinónimo de estar estancado. Cuantos más agujeros tiene un colador, mejor se ve a través de él.

¿Qué hacer para que este sujeto con infinitos puntos de atravesamiento no se pierda en la infinitud? Filtrar. Los famosos filtros de las redes como herramientas. Elegir, y saber por qué se elige.

Siguiendo la distinción establecida por Castoriadis entre La política y Lo político, la intención explícita aquí, es la apuesta a La política, en detrimento de Lo político (Castoriadis, 1997, p. 271). Se trata de cuestionar las Instituciones establecidas, y dar lugar a la creación de nuevas formas, capaces de beneficiar más que perjudicar. Una apuesta a la Autonomía, aún en los lugares donde se cree que ya está perdida. Hacer de con la globalización una democracia, es decir, dar lugar a toda posible pregunta (Castoriadis, 1997, p. 273). Para ello, cabría preguntarse por la ruptura de los mecanismos de Auto-censura internos a todo funcionamiento discursivo (Zizek, 1998, p. 147) ¿Cómo hacer esto? Yendo a la constitución libidinal, presente en la misma superficie de lo que hacemos. Mediante el reconocimiento de la porción de Tánatos, presente en cada intento afirmativo de Eros (Zizek, 1998, p. 156).

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2008). Introducción y Cap. 1: Tiempo y Clase. En *La globalización. Consecuencias humanas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la Insignificancia*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Devereaux, G. (1977). Capítulo III Reciprocidades entre observador y sujeto.

Sexta Jornada de Psicología Institucional

“Perspectiva institucional en el análisis de las prácticas”

Edición bienal, Número 6, Cuarto número en línea, ISSN 2313-9684, 1 de septiembre de 2018

Zizek, Z. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.

De nuestras aulas a otras aulas. Un diálogo posible entre instituciones

Tamay, María Eugenia; Clur, Noemí; Vargas, Yesica; Cano, Vanesa; Lo Giusto, Ornella; Boncek, Yanina y Schmidt, Vanina

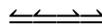
Resumen

Desde el enfoque de derechos y con un abordaje estratégico-participativo, la Práctica Profesional del área social-comunitaria *Promoción de la Salud en Adolescentes* ha trabajado desde hace de 10 años para la formación del futuro psicólogo/a inserto en instituciones educativas de nivel medio.

Nuestro objetivo es presentar la experiencia del equipo docente en el trabajo con los alumnos de la Facultad de Psicología. Se presentan las acciones llevadas a cabo para generar espacios —dentro de nuestras aulas y entre nuestros grupos de alumnos/as— de promoción de la participación y de construcción de vínculos para la posterior tarea en equipo que propicie la transferencia de esta experiencia a otras aulas.

Asimismo se intenta dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Cómo pensamos el rol del psicólogo social-comunitario en instituciones educativas? ¿Cómo incorporamos la mirada del adolescente como sujeto de derecho? ¿Cómo logramos conocer al grupo destinatario de nuestra tarea? ¿Cómo valoramos los resultados de nuestras acciones? ¿Cómo integramos el registro de lo corporal y lo emocional en la práctica cotidiana de modo tal que permita transmitir y transferir la experiencia a esta u otras instituciones? Ensayar las respuestas a estos interrogantes invita a reflexionar acerca de los marcos ideológicos y los conceptos implícitos en nuestra práctica. Se incluyen los emergentes que atraviesan hoy las instituciones educativas: la lucha social, la lucha por los derechos de la mujer y las disidencias, y la pelea de los y las adolescentes por hacer oír su voz y tomar decisiones en un ámbito dominado por adultos.

Palabras clave: formación del psicólogo, adolescencia, escuela secundaria, enfoque de derechos



"...defender la alegría como una bandera defenderla del rayo y la melancolía de los ingenuos y de los canallas de la retórica y los paros cardiacos de las endemias y las academias".

M. Benedetti

Una pregunta que nos hacemos frecuentemente es ¿Qué buscamos en esta Práctica Profesional? En un intento de respuesta podríamos decir: buscamos que los futuros/as psicólogos/as **vivencien** nuestra manera de hacer un trabajo comunitario en una institución educativa. Lo hacemos dando lugar a la construcción de un espacio participativo, mediante la utilización de dinámicas lúdicas y con la intención de que los estudiantes puedan expresar quiénes son, sus intereses, su recorrido, sus experiencias; buscamos que se genere ese intercambio y a partir del mismo ir promoviendo la **construcción de equipos de trabajo**. Intentamos que esto suceda en un marco de horizontalidad y ayuda mutua, trabajo conjunto, intercambio de saberes ya que entendemos que esta manera promueve la constitución de la grupalidad y permite el reconocimiento de los recursos propios y el desarrollo de nuevos, para ensayar la práctica.

En este sentido, Reconocemos a los futuros/as psicólogos/as como **sujetos** con una voz y

saberes propios necesarios para la construcción del espacio de práctica y a partir del cual se aborda y construye un nuevo espacio, con nuevos sujetos en una nueva institución: la escuela secundaria.

Nos posicionamos desde un lugar en el que pensamos al sujeto como transformador: en tanto transforma su alrededor y se transforma en el mismo movimiento, sujeto que activamente y de manera colectiva construye su realidad tanto subjetiva como social, sujeto con capacidades y derechos para intervenir protagónicamente en su presente, construir democrática y participativamente su calidad de vida y aportar al desarrollo social (Nirenberg, 2006).

Desde nuestras aulas convocamos a co-construir un diagnóstico, una intervención y una valoración del trabajo en las aulas de la institución de nivel medio.

Realizamos nuestro **primer acercamiento** a la institución a través de la Observación, recorriendo la zona, los pasillos, los distintos espacios. ¿Qué observamos? De manera conjunta pensamos y repensamos qué necesitamos saber para poder abordar al grupo inserto en la institución. Construimos una nueva mirada sobre un nuevo lugar, modificamos los instrumentos con cada acercamiento y logramos muchas veces deconstruir la propia mirada determinada por las experiencias previas en las instituciones. Consideramos que este acercamiento atento y minucioso nos brinda información sobre el lugar que ocupan los destinatarios de nuestra intervención. La accesibilidad de los espacios, el modo de comunicación y las propuestas que la escuela tiene para ellos son elementos que nos van a ir aportando datos claves para nuestra intervención. La observación forma parte permanentemente del ejercicio de nuestra práctica, es una observación consciente y situada.

Además de **la observación y las entrevistas** semidirigidas realizadas a informantes clave adultos, utilizamos modos alternativos de evaluar los grupos: **actividades y dinámicas lúdicas, artísticas y reflexivas** que nos permiten iniciar un vínculo y recoger información para, a su vez, construir una propuesta de intervención e ir modificando nuestra planificación a partir de los datos obtenidos en los diferentes encuentros. Luego de una fase diagnóstica, nos proponemos producir y construir una intervención coherente con las características y necesidades de los grupos, donde los futuros psicólogos con su creatividad, experiencia y nuestro acompañamiento llevarán adelante su propio "taller".

En nuestro modo de trabajo buscamos priorizar la participación, la autodeterminación, la construcción colectiva, en fin, la promoción de **salud comunitaria**, en consonancia con la definición de salud en la LNSMA (2010) entendida como un: *"proceso determinado por componentes históricos, socio-económicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona"* (Art. 3). La importancia de la **participación** también es reconocida por la LNSMA al ser considerada como una vía efectiva para ejercer un mayor control y lograr la concreción de los **derechos humanos y sociales**.

Lo lúdico tiene un lugar fundamental en nuestra propuesta: es la herramienta con la que intervenimos, y la utilizamos porque permite una experiencia de disfrute, vivenciar una realidad diferente, poner en juego otros aspectos de sí mismo, porque implica sí o sí al otro, abre espacios de interacción poco usuales o poco transitados. Nos interesa pensarlo a la manera de la

educadora Inés Moreno (2005): el **juego** conjuga pensamiento, sentimiento y acción, permite estar sin intermediarios con todas las fortalezas y debilidades, con todas las potencias para reparar, encauzar o expandir, y es por eso que lo consideramos una herramienta para promover la salud a través del compromiso y la participación.

Llevamos adelante una propuesta que implica *poner el cuerpo* desde el inicio: al presentarnos y en el juego, vamos observando una paulatina transformación que implica reconocer la voz, la postura, la mirada, habilitar todo eso que excede la demanda intelectual que caracteriza nuestra práctica académica. Creemos que ésta manera de hacer facilita el *ponerse en el lugar del otro, conectar con otros, estar presente para el otro*. Trabajo necesario para presentarse e intervenir en un grupo.

Teniendo en cuenta el vínculo directo entre emoción, cuerpo, movimiento, entre juego y salud (Moreno, 2005), creemos fundamental registrar emociones y sensaciones de todo tipo (miedo, enojo, frustración, entusiasmo) compartirlas en el encuentro con pares, para volver al espacio de práctica teniendo cada vez mayor claridad sobre fortalezas y debilidades. Así se va construyendo y reconstruyendo el rol del psicólogo.

¿Cómo lo llevamos adelante? Desde el primer encuentro, proponemos que cada uno pueda presentarse desde el relato de quién es, qué hace, qué le gusta, qué busca, no sólo con la voz sino con un movimiento que surja espontáneamente. Presentarse no es sólo afirmar la presencia en una lista, es habitar un espacio con otros y desde el cuerpo, es mostrarse y decir "este soy yo". Luego de cada intervención traemos el relato de lo vivenciado, revisamos comodidades e incomodidades y todas las sensaciones que despierta la cercanía con los chicos, con algunos en particular y con el grupo en general. Al revisar esas experiencias, encontramos que volverlas a poner en acto, a través de una dramatización por ejemplo, permite revivir el momento, revisarlo y encontrar entre todos nuevas formas de abordaje, nuevas herramientas, nuevas alternativas para enfrentarnos de otra manera a un nuevo acercamiento.

A la par que se trabaja la grupalidad, la coordinación y el trabajo en equipo, buscamos poner en jaque la mirada tradicional sobre los adolescentes, pensar las **adolescencias** en plural y en contexto, para lo cual recuperamos las memorias de la propia vivencia de la adolescencia y revisamos la visión hegemónica con el fin de de-construir los imaginarios sociales sobre esta etapa del ciclo vital.

A través de diarios y publicidades buscamos identificar qué representaciones plasman los medios de comunicación sobre la adolescencia y la juventud, compartimos nuestras propias ideas previas e impresiones personales. Luego damos un paso más: se escenifica cómo se recuerda cada uno en la adolescencia, cómo recuerda su grupo de pertenencia, cómo se vivenciaban distintas situaciones en esos momentos. Por último, analizamos qué y cómo observaron a los adolescentes con los que concretamente se llevarán adelante las actividades en la institución, qué similitudes y diferencias encuentran entre lo que ellos recuerdan desde su propia experiencia, lo que los medios nos transmiten, lo que la formación nos enseña, y el propio acercamiento que muchas veces nos sorprende e interpela.

A través de nuestro recorrido con la práctica, encontramos que en las instituciones educativas conviven concepciones de distinto tipo sobre los adolescentes, sobre todo en

términos de derechos. En el espacio silencioso, estructurado, estático, las inquietudes de los y las jóvenes, las luchas que reivindican y sus cuestionamientos constantes, son disruptivos. La lucha social, la lucha por los derechos de la mujer y las disidencias, y la pelea de los y las adolescentes por hacer oír su voz y tomar decisiones en un ámbito dominado por adultos *son* incluidas en nuestras aulas también. Buscamos que los futuros psicólogos se involucren con los adolescentes a través de cada intercambio que nos permita conocer sus opiniones, sus inquietudes, interpretar sus actitudes y las acciones que llevan a cabo en su cotidianidad, además de cederles al finalizar cada encuentro un espacio personal donde plasmar por escrito su apreciación sobre nuestra intervención, para que puedan-podamos expresarnos, cuestionar, para la posterior reflexión, la acción y la transmisión a los demás adultos que los rodean.

En este proceso dialéctico entre nuestras aulas y esas otras aulas, en un momento sociopolítico particular, se trata de captar todo lo que sucede en la práctica para re direccionar y re-formular las acciones que nos proponemos. Realizamos el trabajo del/la investigador/a, en ese ida y vuelta entre lo que observa e interpreta, considerando las reflexiones que se suscitan para alcanzar nuevos interrogantes que sólo volviendo a la práctica pueden convertirse en nuevas respuestas, nuevas inferencias, nuevos conocimientos.

Por último, la evaluación del proceso nos permite revisar nuestro rol como docentes y la propuesta de la práctica en sí misma. En nuestro último encuentro con los estudiantes de la práctica les solicitamos una valoración de la experiencia transitada, ante lo cual obtenemos las siguientes devoluciones: *¿Qué crees que te aportó esta práctica?*

"Experiencia práctica, herramientas lúdicas, estrategias, modalidades de intervención", "Me formo como persona, comoa gente de promoción de la salud, es una práctica muy humana", "Me ayudó a reconocer herramientas propias que no sabia que tenia. Me ayudo a ver lo que se puede lograr trabajando en equipo. Además de aportarme mucha alegría y diversión".

¿Sentís que, el paso por esta práctica, modifíco algo en vos respecto a tu formación profesional?

"Me permitió enfrentar ciertos prejuicios sobre el trabajo con adolescentes", "poner en movimiento la capacidad creativa, la observación y análisis y experimentar la experiencia de la planificación", "Movilizó muchas estructuras y bajadas de línea, por ejemplo el hecho de tener que "abstenerse" que nada te llegue, movilice, o genere algún tipo de sentir".

En nuestra propia vida cotidiana como personas, profesionales, docentes, estudiantes, somos conscientes de nuestro contexto, nos involucramos como sujetos sociales y agentes de cambio en las mismas luchas y reivindicaciones que los adolescentes llevan adelante porque consideramos a la participación activa y el compromiso social como aspectos fundamentales para el logro de la salud integral de las personas y las comunidades.

Referencias bibliográficas

Ley Nacional de Salud Mental N° 26657 (2010).

Moreno, I. (2005). *El juego y los juegos*. Grupo Ed. Lumen Humanitas.

Nirenberg, O. (2006). *Participación de adolescentes en proyectos sociales: aportes conceptuales y pautas para su evaluación*. Buenos Aires: Paidós.

Construcción de roles: reflexiones desde el hacer

Psicoanálisis y Educación. Notas sobre una práctica en construcción

Ayza, Carmen

Mail de contacto: carmenayza64@yahoo.com.ar

Resumen

Este trabajo significa un repensar mis intervenciones en pequeños grupos como coordinadora de reflexión y teorización de prácticas educativas.

Los diferentes dispositivos diseñados se plantean con el objetivo de pensar las experiencias educativas de los docentes en instituciones de Nivel Inicial.

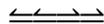
Por lo tanto voy a describir una situación específica de la enseñanza y del aprendizaje en los jardines maternales dependientes del Ministerio de Educación del GCBA.

El material de análisis para dichos dispositivos consiste en registros narrativos, fotográficos y audiovisuales de escenas en estas instituciones. Allí articulo docencia-intervención desde los marcos que me proporcionan el psicoanálisis y la psicología institucional. El psicoanálisis me ha proveído de herramientas para intervenir al escuchar, alojar, recortar, demorar, ligar y la Psicología Institucional para reflexionar una práctica y teorizarla.

Estas prácticas de coordinación permiten que surjan las diferentes voces, revalorizando la producción con otros y la potencia que tiene la creación de un espacio intermedio ni tan interno ni tan externo. Los dispositivos grupales han sido el marco desde donde teorizar sobre el hacer de cada uno y la fuente del acto de intervenir desde una escucha y una lectura singular.

Pensar nuestras prácticas desde la escena del psicoanalista, del educador o del coordinador nos lleva a desarrollar la capacidad para crear espacios intermedios dónde se produce una pregunta a partir de una praxis.

¿Qué hace un psicoanalista en una institución, en una comunidad, en este caso educativa? Fue lo que me interpeló desde un rol otorgado a un *saber hacer* con otros.



Introducción

Este trabajo significa un repensar mis intervenciones en pequeños grupos como coordinadora de reflexión, análisis y teorización de prácticas educativas, dentro de instituciones públicas dependientes del GCBA.

Con este artículo voy a repasar experiencias que fui elaborando en notas dejadas en distintos papeles hace casi diez años y que hoy recupero, dándoles un nuevo sentido. Mi formación en Psicoanálisis y en Educación, me introdujeron en dos vertientes, rumbo a dos de tres imposibles si queremos referirnos a Freud (1930), y que por su entrecruzamiento en mi práctica habilitaron una pregunta, al trabajar con grupos en una institución. Ese camino me llevó a buscar teoría desde la perspectiva de la Psicología Institucional para sistematizar, abordar y repensar diferentes situaciones y dispositivos, diseñados con la intención de convocar lo individual y lo colectivo. Dispositivos para hacer ver y hacer hablar, como dice Deleuze (1990) al retomar el término Foucaultiano. Para reflexionar sobre cómo lo social produce subjetividad, cómo lo grupal o la experiencia de lo grupal se traducen en una experiencia propia, y cómo la intervención, al poner el cuerpo estando ahí, pone en acto el hacer.

En este sentido podemos sumar elementos de teatro, al describir este proceso como ocurre con el actor. Es un hacer primero que luego se piensa, no al revés. Se piensa

colectivamente, entre varios otros actores, desde sus diferentes miradas sobre lo que se hizo, la obra. Ese hacer primero libera porque se juega, porque se pone en acto una circunstancia, el cuerpo y la comunicación. Siguiendo esta lógica, así como en teatro el actor es instrumento e instrumentador dentro de un colectivo, mi acto de intervención podría pensarse que también. Este sentido es lo que voy a desarrollar más adelante. Ya que en términos del hacer, mi función fue adecuándose a espacios y tiempos diversos en función de las instituciones, de sus proyectos y problemáticas de contextos diversos. Con lo cual se puede pensar en escenas y poner el foco de análisis allí. Finalmente fui construyendo un estilo de intervención que se despliega y enriquece en el hacer con otros.

Dice Alejandro Ariel (1994) que el estilo y el acto son dos caras de una extraña moneda, individual, solitaria más allá de lo social. Sostiene que el estilo es el modo en que cada uno soporta sostener con su cuerpo mismo ese más allá de la belleza. Es un tema ligado a la creación. Quiere decir que el estilo se sitúa con relación al acto, el acto creador, es una revelación inaudita de la pasión, entendiendo a ésta como testimonio del cuerpo en algún saber hacer. Como dice Recalcati (2011), en términos de creación artística, se trataría de colocarlo en referencia a lo real. Tiene que ver con un trazo dentro de un entramado social, con la emoción más que con una técnica.

Lacan (1967), respecto al acto, sitúa un hacer implicando profundamente al sujeto, porque lo relaciona a una decisión y un compromiso. Un acto de inscripción en alguna parte, como un acta de nacimiento, dice. Hace referencia al hecho de que alguien puede fundar una experiencia sobre presupuestos que él ignora profundamente.

Este artículo entonces es un relato en primera persona pero que no se agota en esto, pues es a partir del trabajo con otros que pude ir recortando un estilo. Llamo relato en primera persona porque es a partir de un recorte sobre una práctica que hago con otros, como integrante de diferentes equipos del campo educativo, pero con un hacer singular, artesanal, que podría nombrar oficio. Quiero detenerme en el posicionamiento que fui tomando, a partir de un lugar dado como "capacitadora", nominación con la cuál es reconocido un rol dentro de las escuelas del GCBA y que actualmente se nombra desde el Ministerio de Educación como "facilitadora". Yo me siento más cómoda si me pienso como coordinadora de grupos, de reflexión, de teorización y de análisis de prácticas educativas.

Es a partir del trabajo con los grupos que conforman una comunidad, como dice Ana María del Cueto (2013), con las representaciones imaginarias que se ponen en juego, que son posibles de ser analizadas dentro de las estructuras institucionales, de las cuáles surgen se reproducen o se transforman. Imaginarios que al decir de Virginia Schejter (2015), operan en modos de pensar y de conocer de todos los participantes y nos permiten revisar categorías de pensamiento. Es un modo de relacionarnos con los propios saberes y con las prácticas sociales.

Desarrollo

El nivel Inicial es una unidad pedagógica que comprende a los niños y a las niñas desde los 45 días de vida hasta los 5 años, etapa fundamental de aprendizajes iniciales. El nivel Inicial se divide en dos ciclos: tres salas de maternal desde 45 días en adelante, 1 año y 2 años y tres

salas de jardín de infantes de 3, 4 y 5 años. Los Jardines Maternales del GCBA, según consta en el Diseño Curricular (2016), mantiene el espíritu fundamental de la educación en los primeros años de vida, para el desarrollo integral de los niños en un espacio institucional que es cuna de posibilidades de aprender con y de otros niños, incorporando habilidades, valores, hábitos, normas y actitudes. Además, debido a las exigencias sociales existen centros de atención a la primera infancia que dependen de otros programas con otros tipos de lineamientos.

Como sostiene Lucía Moreau (2016), cada época forja la vida de sus niños, comprende sus necesidades en función de los conocimientos científicos y de las organizaciones sociales de su tiempo. Así mismo, las instituciones que se fueron haciendo cargo de las infancias fueron tomando diferentes configuraciones a lo largo de la historia, dónde las prácticas de cuidado y de enseñanza se fueron enlazando paulatinamente y con permanentes ajustes. Recibir al recién nacido requiere de un ensamble artesanal. En esto consiste la formación que los educadores van adquiriendo con su experiencia en constante articulación entre el hacer y pensar con otros. Según el repaso histórico que hace la autora, en estas instituciones educativas hay un primer período (hasta década del 50) regido por principios medico- sanitarios, un segundo período (entre los '50 y '70) con predominio de cuidados sociales, un tercer período (hasta mediados de los '80) con predominio de conocimientos psicológicos del momento y un cuarto período con aspectos más pedagógicos que llega hasta nuestros días, con la primacía del Derecho a la Educación integral y de calidad de niños y niñas, propiciando experiencias con los bienes culturales de su época. Los campos de experiencias que constan en el diseño curricular de Educación Maternal y sirven de marco para la tarea pedagógica son:

1. Experiencias para la construcción de la identidad y la interacción con los otros
2. Experiencias para el desarrollo corporal y motriz
3. Experiencias para la exploración del ambiente
4. Experiencias para la actividad lúdica
5. Experiencias para la expresión y comunicación

Por lo tanto voy a describir una situación específica respecto de la enseñanza y del aprendizaje en los jardines maternales de un distrito dependiente del Ministerio de Educación del GCBA. No me enfocaré en el contenido, como resguardo de la confidencialidad.

El formato de intervención se llama Acción Distrital, capacitación en servicio, debido que se realiza dentro del horario de trabajo, en un distrito. La temática se acuerda previamente según las necesidades institucionales y a modo abarcativo, según los campos de reflexión que se propone desde nuestro equipo. El dispositivo consiste en encuentros en pequeños grupos de alrededor de 10 personas, con algunas docentes y directivos pertenecientes a los tres jardines maternales de la zona. La duración de cada encuentro es aproximadamente de tres horas, con un break en el medio. Se organizaron dos grupos, con asistencia quincenal cada uno. El lugar es en una sede de un establecimiento, durante la mitad de un cuatrimestre para hacer reuniones de reflexión, análisis bibliográfico e intercambio de experiencias y luego es rotativo, por los tres establecimientos, para realizar observaciones y registros. El material de análisis para dichos dispositivos consiste en registros narrativos, fotográficos y audiovisuales de escenas en estas instituciones.

El dispositivo grupal es un campo propicio para generar confianza, intercambio y disponibilidad. Se emplean diferentes intervenciones lúdicas y con humor para armar un tejido vincular y facilitar la participación al comienzo, segundo momento de intercambio y un cierre de síntesis de lo que se habló.

Escuchar las diferentes voces, desde diferentes cargos y funciones enriquece la heterogeneidad y los distintos puntos de vista en el intercambio de experiencias, potenciando el interés de generar algo nuevo en cada uno. Enlazando anécdotas con teoría, introduciendo una pregunta o una afirmación que conmueva, recordando el encuadre o subrayando algún comentario, realizando un chiste o cambiando el tono de voz, señalando alguna descripción, o introduciendo un silencio, una demora.

La observación como herramienta y contenido, sirve para reflexionar en dónde cada uno pone el foco y para qué, propicia la transformación de una acción utilizada cotidianamente, sistematizándola y con un nuevo sentido, implicándose en ella. La utilización de observación cruzada habilita el deseo de compartir y de comunicar las intenciones pedagógicas. Realizando registros escritos, fotográficos y mini grabaciones, que se utilizan luego en el intercambio y en la escritura de viñetas en forma de documentación. Cabe destacar la utilización de aparatos tecnológicos como celulares, para escribir palabras claves o breves diálogos, que luego se recupera en un registro narrativo escrito diferido. De esta manera se registran secuencias, que en otro caso son con pequeños videos. Y en otros casos a modo coloquial y por evocación se recortan escenas, y se comparten las diferentes miradas y significados otorgados. Siempre recurriendo al marco que dan los ejes de las cinco experiencias del DC. y articulando con ellos para pensar sus propuestas pedagógicas.

El ejercicio de la escritura como un modo inédito dentro de este dispositivo, revaloriza un modo de registrar lo propio, motorizado por lo grupal y la producción con otros al momento de la reflexión. Es por la sorpresa ante el hallazgo de lo inesperado, parafraseando a Viviana Mancovsky (2011) al escuchar de colegas algo naturalizado en su práctica o invisibilizado por la rutinarización de prácticas institucionalizadas, que se convoca al registro escrito de lo observado y pensado. Por ejemplo, una docente de una sala de dos años, luego de visitar la sala de bebés de otra institución, en reunión comenta lo que le había llamado la atención y era que había vivido, sentido, la búsqueda de referencia que los bebés hacían de un adulto. Comprendió, dijo, aunque ya lo sabía, sobre la importancia de mirar, abrazar, y estar ahí, atento, al vivenciarlo y verlo desde afuera. Podríamos pensar que las prácticas de cuidado cobraron un sentido pedagógico en acto.

De esta manera estos elementos me permiten seguir analizando y creando con otros, un estilo de intervención-docencia. Al preguntarles cómo piensan lo que hacen, y qué sienten con lo que observan y registran, juntos producimos algo nuevo.

Conclusiones preliminares

En la experiencia relatada articulo docencia-intervención desde los marcos que me proporcionan el psicoanálisis y la psicología institucional.

Inaugurar un espacio grupal, donde se produzca colectivamente, necesita de un tiempo grupal. Es decir, de una secuencia de movimientos comenzando por la confianza como primer tiempo, donde se propicie un alojamiento, un amarre un lugar desde donde después partir.

Estas prácticas de coordinación permiten que surjan las diferentes voces, revalorizando la producción con otros y la potencia que tiene la creación de un espacio intermedio ni tan interno ni tan externo. Winnicott (1971) se pregunta, si el juego no está ni adentro ni afuera, ¿dónde está? Y usa la expresión de experiencia cultural, acentuando la palabra experiencia y ubicándolo en el espacio potencial que existe entre el individuo y ambiente.

Los dispositivos grupales, pensados como espacios intermedios, han sido el marco desde donde teorizar sobre el hacer y la fuente del acto de intervenir desde una escucha y una lectura singular.

Al mismo tiempo, desde dónde cada actor de esa escena pudo observar a otros, en forma cruzada y encontrarse en el foco que hizo y el relato que fue armando. En definitiva siendo protagonista de su acto creador y productor de su trazo.

Pensar nuestras prácticas desde la escena del psicoanalista, del educador o del coordinador nos lleva a desarrollar la capacidad para crear espacios intermedios dónde se produce una pregunta a partir de una praxis.

¿Qué hace un psicoanalista en una institución, en una comunidad, en este caso educativa?

Freud (1932-36), hablando del psicoanálisis y de la infancia nos dice que la dificultad que esta tiene radica en que tiene que apropiarse en breve lapso de los resultados de un desarrollo cultural que se extendió a lo largo de milenios. Habla sobre la difícil tarea planteada al educador de brindar amor y mantener la autoridad, aspirando a que los niños subordinen al régimen social. Y en el mejor de los casos cumplirían su cometido si los dejara lo más sanos y productivos posibles. En este sentido, que los educadores analicen su práctica redundaría en ello. Aunque el psicoanálisis se haya iniciado como una terapia, agrega, su valor está dado por la información que nos brinda, sobre lo que toca más de cerca, el propio ser y por los nexos que descubre entre los más diferentes quehaceres humanos. Freud habla de sí mismo respecto a querer saber sobre la neurosis y al mismo tiempo se interpela constantemente, lo que lo lleva a un camino permanente de investigación.

Como dice Liliana Donzis (2017) en cada niño y en cada historia de infancia se teje un anudamiento singular con las hebras de las tres dimensiones del lenguaje. Transitar por los ambientes educativos dónde los cuerpos de niños desde los primeros días se mesen entre voces, miradas, abrazos, en un entorno permeable a los significados de los adultos significativos se convirtió en un campo de interrogantes para mí y para otros, desde diferentes miradas.

En términos de este trabajo, sin ser un producto acabado podría decirse que la escucha de *dichos silenciados o contrariados* y la observación de *escenarios invisibilizados*, hasta el momento de nombrarlos y pensarlos colectivamente, produce un efecto. El ir por los bordes y no por el centro, por lo ajeno y lo extranjero introduce algo del orden de intervención, operando en el despliegue de nuevos relatos institucionales. Es ir más allá de lo imaginario de una institución.

Sexta Jornada de Psicología Institucional

“Perspectiva institucional en el análisis de las prácticas”

Edición bienal, Número 6, Cuarto número en línea, ISSN 2313-9684, 1 de septiembre de 2018

Referencias bibliográficas

- Ariel, A. (1994). *El Estilo y el Acto*. Editorial Manantial.
- Del Cueto, A. M. (1999). *Grupos, Instituciones y comunidades. Coordinación e intervención*. Editorial Lugar.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En *Varios Autores: Michel Foucault filósofo*. Editorial Gedisa
- Diseño Curricular para la Educación Inicial (2016) Niños desde 45 días a 2 años. Ministerio de Educación GCBA
- Diseño Curricular para la Educación Inicial (2000) Niños 2 y 3 años. Ministerio de Educación GCBA
- Donzis, L. (2017). *Letra, Sonidos y Dibujos*. Edit. Lugar.
- Freud, S. (1930). *El Malestar en la Cultura*. Tomo XXI. Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1932-34). Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones. 34º Conferencia. AE Tomo XXII.
- Jasiner, G. (2008). *Coordinando Grupos. Una lógica para los pequeños grupos*. Editorial Lugar.
- Lacan, J. (1967-68). Seminario XV: El Acto Psicoanalítico.
- Mancovsky, V. (2011). El enfoque clínico en las ciencias sociales: la sutil diferencia entre la búsqueda y el hallazgo. Ponencia en VIII Congreso Internacional de Psico Sociología y Sociología Clínica. Montevideo, Uruguay.
- Moreau de Linares, L. (2016). *Bebés en sus entornos cotidianos*. Editorial Nazhira.
- Recalcati, M. (2011). *Las tres estéticas de Lacan*. Ediciones Del Cifrado.
- Schejter, V.; Cocha, T.; Furlan, G. y Ugo, F. (Comps.). (2015). *Una Mirada Institucional de lo Psicológico. La alteridad en nosotros*. EUDEBA.
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y Juego*. Editorial Gedisa.

Instituciones que forman psicopedagogos/as: la significación de sus prácticas

Catrambone, Rosa y Ledwith, Andrea

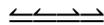
Mail de contacto: rosa_catrambone@yahoo.com.ar

Resumen

Podríamos pensar a la Formación Docente, como el punto de partida de posibles cambios para nuestra educación. Del mismo modo, resulta significativo el valor que posee en sí misma la formación de Psicopedagogos/as. Allí se entretajan condiciones de posibilidad para las trayectorias formativas de adolescentes y jóvenes, quienes serán en un futuro cercano, los profesionales del porvenir. Pensar desde aquí las líneas de acción para que sus intervenciones acompañen las trayectorias formativas de otros/as, es un imperativo. Ayudarlos desde este lugar, desde nuestras prácticas a construir su posicionamiento profesional, a saber y descubrir de su condición para acompañar las trayectorias formativas de otros y otras, es la interpelación cotidiana de nuestro hacer.

Sabemos además, que las prácticas en tanto entramado, se producen y se despliegan de un modo acorde a las condiciones institucionales y al mismo tiempo, según un constructo epocal.

Esta triangulación entre las prácticas como propuestas comunicacionales y didácticas, la tesitura de cada Institución Educativa dispuesta a acompañar las trayectorias formativas de los/las futuros psicopedagogos/as y las condiciones que cada época le imprime a la educación en el sentido de necesidades y demandas sobre "lo educativo", podrán posibilitar cambios para pensar en una educación más justa y democrática y al mismo tiempo, una escuela inclusiva.



Acerca de nuestras prácticas

El desafío de hacer más democrática la democracia interroga a la escuela como espacio único y estratégico de construcción de ciudadanía activa, crítica y plural.

Brener, G. Galli, G. 2016)¹⁷

Acordamos en que cada institución educativa constituye sus modos de organización, de significación de la tarea docente, de resignificación del conocimiento. En esta línea, sostenemos que cada escuela también define sus modos de transmisión. Sostenemos que los modos en que cada escenario escolar se constituye, será posibilitador o no de la construcción de aprendizajes significativos. Y, cada propuesta didáctica será posibilitadora o no de acompañar los procesos formativos, las diferentes trayectorias escolares, los distintos modos de adquirir e implementar los saberes. "Los nuevos escenarios institucionales dificultan la concreción de la enseñanza y

¹⁷ Brener, G. Galli, G. Comp. (2016): Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de Mercado. La Crujía. Stella. La Salle. CABA.

llegan a ponerla en riesgo, con las consecuencias que esta interrupción acarrea tanto para la sociedad como para los sujetos que en este proceso se hallan directamente involucrados." (Alliaud, A. p. 30)¹⁸ Por tal razón, se hace necesario que cada institución educativa, se analice a sí misma, revise sus prácticas y los modos de transmisión.

Desde estos indicadores es que queremos compartir algunos fragmentos de nuestras prácticas, en donde se ponen de manifiesto aspectos constitutivos del hacer educativo. En este caso, desde la Carrera de Psicopedagogía, podemos decir que "El Espacio Curricular **Abordaje de problemáticas institucionales en el ámbito escolar**, constituye un aspecto clave de la formación para invitar a reflexionar en estos temas. Es allí, en la escuela donde se producen las relaciones interpersonales que ayudan a enseñar y aprender. Desde cada escuela, logramos conocer y reconocer las condiciones del contexto, y algunas de las características que portan nuestros/as estudiantes. Es desde este punto de partida del que salimos a construir junto a ellos/as, nuevas posibilidades para enseñar y para aprender." (Catrambone, R. Ledwith, A. 2017)¹⁹

Por otra parte, en Psicología del lenguaje, espacio curricular de la misma carrera, se abordan temas relativos a los modos de comunicación, y más aún, de la construcción del lenguaje. "Desde las Neurociencias es posible describir cómo el cerebro genera lenguaje y cómo las alteraciones del sistema nervioso modifican el lenguaje normal como así también exponer a través de **la psicología del lenguaje**, los principios de la actividad lingüística, los procesos de percepción y reconocimiento de la comprensión y de producción del lenguaje." (Catrambone, R. Ledwith, A. 2017)²⁰

Para dar cuenta de manera fehaciente en este campo de la formación de Psicopedagogos/as se hace imprescindible generar un saber útil que vincule las distintas problemáticas que se generan en el aprender, teniendo en cuenta la multifactorial de problemáticas propias de nuestro tiempo histórico. Algunas tendrán que ver con el contexto sociocultural, otras con los vínculos que supieron conseguir y construir con su entorno cercano, como así también en cómo, desde las emociones, se encuentra instalado este deseo de superación a través del aprendizaje significativo.

Desde el campo de formación de psicopedagogos/as nos planteamos como uno de los objetivos primordiales el mantener una mirada atenta a cada uno/a de estudiantes buscando para ellos/as, la posibilidad de aprender, orientando y asesorando sobre diferentes metodologías teniendo en cuenta las bases neuropsicológicas del aprendizaje, buscando potenciar con acciones educativas que favorezcan la apropiación de saberes y su posterior utilización en la resolución de las problemáticas que se le presentes. En definitiva, también desde allí es un modo de acompañar sus trayectos formativos para un aprendizaje autónomo y emancipador en la escuela.

¹⁸ Alliaud, A. (2017): Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Paidós. Bs. As.

¹⁹ Catrambone, R. Ledwith, A. (2017): "Formación de Psicopedagogos/as y Docentes: entramados de comunicaciones interpersonales". 2 Congreso Provincial de Ciencias de la Educación. La Rioja 2017.

"NEUROCIENCIA e INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI: RECREANDO ESCUELAS"

²⁰ Catrambone, R. Ledwith, A. (2017): "Pensar los nuevos procesos de inclusión educativa, a partir del paradigma de las neurociencias."- una mirada desde la formación de docentes y de psicopedagogos/as. Revista El Cisne.

La Institución y la formación de psicopedagogos/as

Antes que cualquier enseñanza o formación, las familias esperan que las escuelas cuiden a sus hijos. El cuidado es condición de posibilidad de la tarea escolar y fundamento de la delegación de familiares a docentes. (p.81)²¹

Resulta innegable referir la importancia de estos ámbitos institucionales, cuando de formar psicopedagogos/as se trata. También es fundamental explorar allí los modos de construir conocimientos, y en particular, los referentes tenidos en cuenta para describir y analizar los procesos de adquisición de la lengua, de la lectura y de la escritura ya que ellos son el eje de toda propuesta educativa y de cada práctica en particular. Al mismo tiempo es relevante conocer dichos procesos para comprender aún más qué ocurre con el sujeto y las condiciones de aprendizaje de las que dispone y las que se le deben ofertar, y los datos que se obtienen acerca de los procesos neurofisiológicos que se ponen en funcionamiento. "En este entramado de intercambios y construcción colectiva que son las prácticas, es necesario reconocer que éstas, se producen y despliegan a partir de un conjunto de factores que las determinan, entre ellos queremos referirnos a los actores, la institución educativa y el marco regulatorio, derivado de las políticas educativas. "(Ledwith, A. Zelaya, G. 2016)²²

Por otra parte, creemos indispensable conocer los modos en que los/las estudiantes futuros psicopedagogos/as, construyen sus procesos de despliegue del lenguaje, de construcción del conocimiento, de apropiación y transformación de la lectura y la escritura, más aún, cuando su futura labor profesional estará destinada a acompañar análogos procesos de los niños y niñas y adolescentes de las instituciones educativas en las que trabajen, respetando la diversidad y la singularidad de cada uno/a de ellos/as, tanto en el tiempo de adquisición como en la diversidad de los procesos que cada uno/a de ellos/as genere en sus aprendizajes diversos.

También para intervenir en aquellas situaciones requeridas, ya sea para colaborar con estos procesos, para abordar temáticas relativas a la enseñanza y ayudar a los/las docentes en lo relativo a las configuraciones de apoyo y en instancias diversas de evaluación. Todo ello, pensado y diseñado para cada sujeto, para cada grupo, para cada escuela, para cada contexto.

Podemos plantear como una oportunidad, el revisar, analizar y conceptualizar el trabajo que se realiza en cada Institución educativa construyendo permanentemente nuevos dispositivos de investigación e intervención en el marco de la educación inclusiva, en donde se respeten los tiempos y las singularidades de cada alumno. Desde esta propuesta, debemos interrogar los alcances de conceptos nodales en la formación del/la psicopedagogo/a en la multiplicidad de

²¹ Siede, I.(2017) : Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja. Paidós. Bs. As.

²² Ledwith, A. Zelaya, G. (2016): "Las prácticas: ese entramado de significaciones que conjuga participación, autonomía y afectación". II Jornadas Nacionales Profesora María Eva Rossi. "Las Diversidades, las emociones y la afectividad en la educación." Instituto Superior de Formación Docente N°3 D. Julio César Avanza. Bahía Blanca. Provincia de Buenos Aires.

actores de culturas diferentes, con saberes disciplinares conjugados, en un acompañamiento transdisciplinar que dé cuenta de la concreción de los aprendizajes de los alumnos/as.

Sabemos que la multiculturalidad es un aspecto constitutivo de los contextos sociales. Allí la educación del nuevo milenio se encuentra diversificada en desafíos que van desde los nuevos entramados sociales y familiares, las diversas realidades de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. En este marco, no menos importante resulta ser la formación y el acompañamiento de las trayectorias formativas de quienes serán a futuro los/las psicopedagogos/as de estos niños/as, adolescentes y/o jóvenes, pues ellos/ellas serán los encargados de generar experiencias y orientar la transmisión hacia aspectos que sostengan esta multiculturalidad y la diversidad, en el marco de una escuela inclusiva. "Las actuales posiciones de las ciencias sociales reconocen la importancia de un mundo más inclusivo, de una sociedad más democrática y una institución educativa que articule con esas concepciones. Aquí la psicopedagogía cumple un rol fundamental para pensar las mejores condiciones para generar aprendizajes acordes a las necesidades y posibilidades de cada niño/a, adolescentes y jóvenes". (Catrambone, R. Ledwith, A. 2017)²³

Las acciones del psicopedagogo/a dentro del ámbito escolar, se nutren de las representaciones que construyen las personas que forman parte de las instituciones, tanto sea a partir de una situación compleja, que requiera atención transdisciplinaria o que resulten de experiencias previas. Al mismo tiempo, resulta importante revisar las condiciones institucionales, para, desde allí, poder producir reales situaciones de inclusión, ya que estas experiencias operarán como saberes previos al momento de trabajar desde su futuro rol profesional en las experiencias de inclusión educativa que debieran gestionar.

²³ Catrambone, R. Ledwith, A. (2017): "Abordajes pluridisciplinarios en la formación de psicopedagogos". Primeras Jornadas sobre "La actualidad en la constitución del campo disciplinar de las ciencias sociohumanísticas: aportes desde la epistemología y metodología de la investigación". Universidad Nacional Del Centro. Tandil, Buenos Aires. Departamento Epistemológico - Metodológico, Facultad de Ciencias Humanas-14 y 15 de Septiembre de 2017.

La práctica de la orientación vocacional-ocupacional en institución universitaria pública

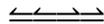
Cuello, Adriana

Resumen

Este trabajo se propone pensar las formas de producción de subjetividad resultantes de las distintas prácticas de orientación vocacional-ocupacional, específicamente las relacionadas con institución universitaria pública, en el marco de las actividades de Extensión Universitaria (Facultad de Ciencias Sociales, UBA); ello implica pensar las tensiones y los entrecruzamientos entre los campos subjetivo, educativo, y socio-cultural.

El desafío de pensar mi práctica institucional como orientadora vocacional de un equipo que surgió en el intento de dar respuesta a problemáticas universitarias referidas a la elección de carreras, deserción, dificultades en el rendimiento y otras problemáticas respecto de la vida universitaria así como del proyecto educativo -profesional-laboral. Orientación al Estudiante y al Graduado surge como apuesta política respecto de los estudiantes, que en el transcurso de sus más de veinte años de existencia ha tenido distintos avatares, resistencias y cuestionamientos, persistiendo en el tiempo a la par que el/los síntomas institucionales.

Si bien nuestro quehacer "debiera" estar en sintonía con las misiones y funciones institucionales, en la práctica las demandas de quienes consultan resultan de una rica heterogeneidad que abarca la pregunta por los intereses y deseos, las dudas y/o distorsiones respecto de las elecciones, problemáticas relacionadas con la inclusión y la segregación, con violencia de género, el proyecto profesional y la inserción, entre otras. La pregunta que recorre mi trabajo se refiere a una práctica que dista del "orientar" a los sujetos, pese a la nominación del espacio y que más bien está referida a las zonas oscuras del quehacer profesional.



Fragmento 1) "La rutina institucional pareciera quedar suspendida ... un ruido estrepitoso como si un mueble cayera al vacío desde la altura interrumpe la monotonía. Corridas, incertidumbres, sorpresa y espanto. Quien cayó desde el 6to piso es un compañero no-docente de la Facultad.

Se arrojó al vacío, agonizó unos pocos minutos y finalmente falleció acompañado por otro compañero que llegó infructuosamente a socorrerlo".

Después de la tragedia se suceden llantos, murmullos, preguntas, reuniones espontáneas entre el personal, los directivos, los funcionarios. Se me convoca, en virtud de la profesión de psicóloga y por coordinar el Departamento de Orientación al Estudiante y al Graduado para poner al tanto de lo sucedido a la familia del compañero fallecido, para transmitir la noticia a su esposa especialmente. Realizamos una reunión en la que está presente la vicedecana, la mujer del compañero en cuestión, otra de las orientadoras y yo. La desolación y la angustia frente a la inesperada muerte... nos planteamos propiciar un espacio de acompañamiento, contención, difícil tarea frente al trágico e inesperado desenlace de esa vida; las palabras van y vienen (con afectos y comprensión frente a la inconmensurable pérdida) intentan moderar el profundo dolor. Se sugiere a la esposa del compañero el inicio de un tratamiento psicoterapéutico y se pone a disposición el espacio institucional de orientación.

Fragmento 2) La Dirección de la Carrera de Ciencias de la Comunicación, a través de su Director y del Secretario Académico solicita nuestra intervención ante el caso de una alumna que ha tenido episodios violentos con una docente. Asistimos a una reunión en la que están presentes las autoridades así como la alumna en cuestión. La estudiante, con antecedentes psiquiátricos, se encuentra muy descompensada, con ideas persecutorias. Se le sugiere el acompañamiento del Departamento, se la nota reticente a aceptar la propuesta de un espacio psicoterapéutico. Nos contactamos con un familiar cercano para ponerlo al tanto de la situación, se acuerda que deben ocuparse del tratamiento psicológico y psiquiátrico de la alumna y se le informa que, dada la situación de sumario que iniciara la docente agredida, se resuelve poner en suspenso la posibilidad de continuar cursando hasta que la estudiante mejore en su situación emocional-afectiva, logre estar más estabilizada y, previa presentación de informes psicológico y psiquiátrico, podrá recuperar su regularidad como alumna de la carrera.

Fragmento 3) V es estudiante de la Carrera de Sociología, tiene 65 años y desde hace 7 está cursando la misma. Dice que "el estudio le demanda mucho más tiempo que a otro estudiante"; preguntada por esto dice que se encuentra complicada no pudiendo cursar muchas materias porque una de las metodológicas le ha costado mucho y no ha podido aprobar el final (luego de presentarse en dos llamados). No sabe qué más hacer para aprobar... ha cursado nuevamente la materia en calidad de libre y ha asistido a un Taller de Técnicas de Estudio

Fragmento 4) Les graduada en Relaciones del Trabajo; se recibió hace tres años y desde ese momento se encuentra trabajando en una pyme familiar (de su padre) que "han salvado de la quiebra". Consulta por su proyecto profesional-laboral, dice que por un lado siente culpa y no se anima a buscar trabajo por fuera de la empresa familiar, ya que siente que la misma puede "venirse abajo" si ella decide irse ya que su padre ya está mayor. Por otro lado refiere tener cierto "impulso" por comenzar con un proyecto que le sea propio

Fragmento 5) Un compañero no-docente nos plantea hacer un Taller de Reflexión e Información en el Comedor "Madre Teresa de Calcuta". Vamos con otros dos colegas y este compañero al barrio. Nos presentamos, surge un espacio de intercambio y reflexión acerca del proyecto de estudio o trabajo, hablamos de la Universidad, de la vida universitaria, de nuestros estudiantes que, muchos de ellos trabajan y estudian. Surgen preguntas de los asistentes que son todos adultos. Algunos de ellos están terminando la escuela media. Si bien preguntan por carreras técnicas relacionadas con la Medicina (enfermería, radiología, otras), nos agradecen de manera muy sentida que hayamos ido a realizar la actividad al barrio.

Fragmento 6) En un stand de la Facultad de Ciencias Sociales participamos de una Feria Educativa en una Escuela Media Comercial de Cdad de Bs As. Proyectamos material audiovisual institucional acerca de la Facultad, su historia, sus Carreras. Se acercan estudiantes a preguntar por las Ciencias Sociales, sus planes de estudio y sus ámbitos de inserción laboral.

Este trabajo es un esbozo que intenta recortar lo referido al quehacer profesional en institución universitaria pública (Facultad de Ciencias Sociales, UBA), en un espacio que se nombra como Orientación al Estudiante y al Graduado y que, actualmente se encuentra en la propuesta de trabajo de la Secretaría de Desarrollo Universitario, Inclusión y Bienestar (hasta el año pasado Extensión Universitaria).

Para reflexionar pensaba que se trata de una institución educativa que tiene una propuesta pedagógico-formativa y que está regida por normas; pero también despliega su historia, entrama personas, tareas, actos administrativos y académicos, funciones determinadas, responsabilidades de los distintos actores y una misión fundamental: la enseñanza. Entonces me pregunto ¿se trata del sujeto que se educa y-o pretende educarse transitando por ella?

Todo acto educativo supondría miradas "anticipadas " de lo que se desea alcanzar mediante formas de intervención no siempre explicitadas o enunciadas. Entonces por un lado hablamos de "actos educativos" y por otro de la realidad de las prácticas que ofrecen las instituciones formativas en sus distintos niveles; dichas prácticas se proponen "asegurar los aprendizajes" de los estudiantes, los cuales presentan diversidad/desigualdad respecto del capital cultural con que llegan y ofrecen múltiples desafíos. ¿Cómo enfrentan las instituciones educativas, la universidad en este caso las dificultades de sus protagonistas, la brecha que existe entre el "alumno real " y el esperado en términos de conocimientos y habilidades?

En orientación atendemos consultas de estudiantes con problemáticas relacionadas con el aprendizaje, dificultades para rendir exámenes, de quienes recursan las materias varias veces o quienes abandonan la cursada o la carrera... y no sólo se trata del "capital cultural" desigual con que cuentan para su vida universitaria sino que existen otro tipo de dificultades o conflictivas subjetivas que interfieren, que complican y que pueden llegar a poner en cuestión las elecciones, los deseos que se juegan allí.

En los fragmentos que escogí para intentar hacer un recorrido de la diversidad/heterogeneidad de las demandas recibidas, establecí un eje que alude a muerte-locura-síntomas-deseo del sujeto. En lo fragmentario de las consultas, fragmentos de la vida institucional hay discontinuidad y ruptura, puesta en cuestión e interpelación a la institución y a sus prácticas, imperativo de ordenar/orientar para normativizar lo fallido, lo que no marcha, ¿lo que hace síntoma?

Paulo Freire nos dice que "... la vida se ha ido transformando en una acción en el mundo desarrollada por sujetos que poco a poco han ido ganando conciencia de su propio hacer sobre el mundo. Fue la práctica la que fundó el habla sobre ella y su conciencia práctica..."

Me pregunto cómo habitamos las instituciones, sus modos de estar en ellas y también cómo las instituciones afectan, determinan, condicionan nuestras intervenciones, generando fisuras por dónde innovar y recrear nuestras prácticas. Porque considero que, si bien informamos y asesoramos sobre planes de estudio de carreras, campos ocupacionales, otros; nuestro quehacer apunta a ofrecer una escucha clínica que permita alojar los síntomas, conflictos, sufrimientos que se nos presentifican y/o nos son derivados y cuyo tratamiento no apunta a la normalización de quienes nos consultan, de quiénes no "encajan" con lo que la institución espera de ellos, se sienten excluidos, intimidados o alienados por la "cultura institucional".

Entiendo que se trata de repensar las oscuridades de las prácticas tomando en cuenta que las mismas ocurren/acontecen dentro de una cultura institucional (habitus parafraseando a Pierre Bourdieu) con basamento en cuestiones estáticas, duraderas (en términos de creencias, valores, formaciones de sentido) pero que, no obstante, también dan lugar para el surgimiento de otras formaciones de sentido nuevas, más maleables, transformadoras. Retomo para finalizar un concepto clave para mí que es el de "**extensión**" y que según Eduardo Rinesi "... indica la vocación de la Universidad por 'salir de sí', por ampliar o prolongar el campo de su acción más allá de su ámbito inmediato o de sus destinatarios primeros y más evidentes. Esa vocación forma parte, por cierto, de la mejor tradición universitaria argentina, de una tradición animada por la preocupación de la Universidad por alcanzar con su acción educativa o con programas de intervención o de acción social de todo tipo a sectores de la población más amplios..." (Rinesi, Eduardo, 2015 pág 97-98).

El ejercicio docente desde la co-ayudantía

Gonzalez, Fernanda; Melotto Graciana; Pesce, Agustina y Stellavato, Bruno Luciano

Mail de contacto: graciana.melotto@gmail.com

Introducción

Somos un equipo de co-ayudantes de la Cátedra I de Psicología Institucional, de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, que compartimos como objetivo en común el indagar en el espacio de trabajos prácticos, el rol docente como así también las herramientas para llevarlo a cabo.

El trabajo invita a reflexionar sobre la posición desde el rol de co-ayudantes que nos despierta interrogantes como experiencia educativa. Se problematizará, sobre cómo se lleva a cabo esta práctica, qué responsabilidades y tareas suele comprender y cuáles son sus objetivos.

Realizamos un trabajo de debate crítico de los supuestos saberes que conlleva el ser docente y de las lógicas presentes en ese espacio.

Para la descripción, e investigación de la experiencia de co-ayudantes en el espacio de trabajos prácticos, se utilizó una metodología cualitativa, participativa, y este trabajo se basa específicamente en los registros de los análisis de la implicación propias de los autores, las cuales se ponen en juego en las distintas experiencias como co-ayudantes.

A través de esto damos cuenta de las inquietudes, y obstáculos que aparecen en la práctica docente, como así también de las y preguntas que eran comunes y se generaban en los espacios de reunión.

Desarrollo

A partir del momento en el que supimos que íbamos a formar parte dentro de la cátedra, como docentes, más precisamente co-ayudantes, varias dudas se generaban en nosotrxs: ¿Cómo trabaja la cátedra?, ¿Qué voy hacer como co-ayudante? ¿Qué tengo que preguntar? ¿Cómo me voy a desenvolver?

Como ex alumnxs nos encantaba el enfoque desde el que se desarrollaban en la cátedra, sobre todo cómo se daban las clases en los espacios de prácticos y recordábamos la nuestra. Aunque poco habíamos reflexionado sobre la función del docente como tal.

Años atrás, nos encontrábamos sentados mirando el pizarrón, tomando apuntes. Hoy, a raíz de una larga búsqueda acompañada de la suerte de conseguir un lugar en la cátedra, estamos parados en la misma aula frente a un grupo de estudiantes pensando en cómo y qué compartirles.

Este rol se despliega en la mayoría de los casos, como una zona intermedia entre ser estudiante y docente. Por esto nos indagamos constantemente cómo ponernos en rol de docente, cómo ejercer con cierta neutralidad y distancia nuestra función, y, a su vez, cómo tratar de ser uno mismo sin perder de vista aquello que nos gustó. El tratar de ser transparente y de expresar los conceptos del modo más claro posible no es tarea fácil, aunque un gustoso desafío.

Consideramos además que el docente debe ser constante en la búsqueda de saber, la cual es infinita, porque asume una responsabilidad frente a ese sujeto que se abre a la escucha. La responsabilidad de responder de forma honesta y crítica las inquietudes del mismo, abriendo el espacio de la duda y de la exploración en el campo de conocimiento.

En los distintos ámbitos donde nos encontrábamos a debatir y conversar, compartimos dudas similares, y a su vez, otras fueron surgiendo sobre el propio lugar de docente en el que nos parábamos.

Se consideraron :

- ¿En qué momento nos transformamos en sujetos de conocimiento?
- ¿Qué lugar ocupamos?
- ¿Cómo nos paramos desde este nuevo lugar?
- ¿Cómo ponemos el cuerpo?
- ¿Importa realmente lo que tiene para decir un co-ayudante?, ¿O la palabra primordial es de la docente a cargo?
- ¿Los convoca a los alumnos la materia?, O esta al ser una materia obligatoria los pone en un lugar distinto.

Esta nueva posición en el rol de co-ayudantes también nos invitó a reflexionar y preguntarnos sobre las consecuencias del dispositivo de aprendizaje en el aula.

Nos cuestionamos sobre la clase como espacio construido por docentes y alumnos, y nos preguntamos :

- ¿De quién es la responsabilidad cuando el estudiante, por ejemplo, se pone en un lugar pasivo?
- ¿Del receptor de conceptos?
- ¿De la desestimación de la lectura?
- ¿Es el docente que imparte conocimientos como una catarata que desemboca en el recipiente vacío?
- ¿Es el alumno que espera a que algo lo sorprenda para conectar con un saber en vez de salir a buscarlo?

Consideramos que esta invitación a preguntarse sobre la práctica del rol del co-ayudante, no solo abre el debate, sino que además posibilita a replantear las concepciones instituidas acerca de este lugar y romper los imaginarios consolidados sobre la formación el aprendizaje y la enseñanza.

Reflexiones

Creemos que la mayoría de estas preguntas se irán contestando con el trabajo realizado a lo largo de cuatrimestre a cuatrimestre. Algunas tendrán respuestas más agradables y otras seguramente no las podremos contestar, o quizá tal vez quedarán pendientes y serán respondidas por otros que vengan más adelante a ocupar este lugar.

Lo que sí tenemos claro es que el pasaje por la docencia como co-ayudante constituye un tramo de gran preeminencia en la formación de futuros docentes, como así también de la calidad de la enseñanza.

Se trata de un proceso trabajoso y complejo, que supone tiempo y espacio, no solo de construcción personal, sino también de reconstrucción colectiva, en el cual se encuentran y resignifican focos de pensamientos y reflexiones que mejoran en la calidad y desarrollo de las prácticas de enseñanza de dicha materia.

Referencias bibliográficas

Lapassade, G. (1980). *Socioanálisis y Potencial Humano*. Barcelona: Gedisa

Lourau, R. (1988). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lourau, R. (s/f). Implicación y Sobreimplicación. María J. Acevedo (trad) (1987-1990)

Schejter, Virginia (2010). La construcción de la práctica docente como efecto de la intervención institucional en la formación del psicólogo.

Sexta Jornada de Psicología Institucional

“Perspectiva institucional en el análisis de las prácticas”

Edición bienal, Número 6, Cuarto número en línea, ISSN 2313-9684, 1 de septiembre de 2018

Poniendo a prueba dispositivos

"En el Mundo con otros". Una experiencia de Hospital de día

Borrás, María Inés; Damiano, Pablo; Giordano, Adriana; Nogueras, Magalí; Raimondi, Paula; Sturla, Soledad y Súcari, Gisela.

Mail de contacto: magalinogueras@hotmail.com

Introducción

Quienes formamos parte del equipo de hospital de día turno tarde del HEPTA, tomamos en determinado momento, la decisión de volver a pensar el dispositivo. Esto nos llevó a revisar y trabajar en relación con dos conceptos: resocialización y rehabilitación, ambos postulados como fundamentos de aquel.

Es difícil fechar el comienzo de esta labor. Es nuestra intención reconocer el trabajo realizado por todos aquellos que nos precedieron en la tarea y poder recibir la enorme influencia de una herencia que es la suya. Usamos la palabra herencia teniendo en consideración el valor que a esta palabra le otorga Derrida, para quién la figura del heredero es la de aquel que para poder recibir una herencia debe tomar la decisión de elegir, de salvar y destruir lo que le llega. Para ser fiel a una herencia, la de un pensamiento, tiene la responsabilidad de ser infiel en tanto debe criticarlo, discutirlo. Discusión entablada desde una posición fiel-infiel al mismo tiempo. Discusión imposible en algún punto. Discusión que toma relevo del movimiento de ese pensamiento en el mismo momento que lo destruye. Tendremos esto en cuenta constantemente en cada uno de los desarrollos que siguen.

Entonces, al intentar compartir una experiencia, que es la nuestra, es necesario, fiel e infielmente, ubicar algún inicio, arbitrario, de la misma. Con todas estas precauciones y asumiendo la gigantesca y forzosa limitación antes declarada, vamos a ubicarnos en los tiempos que corrían alrededor del año 2014.

Quienes trabajábamos en el dispositivo podíamos dar cuenta de la potencia del mismo. Esto era un hecho innegable aunque en muchos casos tomábamos de a poco conciencia también de que no sabíamos, en aquél momento, donde es que esa potencia se sostenía realmente. Comenzaban a no alcanzarnos las explicaciones que veníamos repitiéndonos. Para empezar, el Hospital de Día donde trabajábamos, no se parecía en nada a las descripciones clásicas.

Después de realizado cierto trabajo con otros, a quienes en primer lugar queremos dar nuestro agradecimiento por todo lo que nos enseñaron y compartimos. Creemos hoy estar en condiciones de poder realizar algunas afirmaciones al respecto.

¿Interdisciplina? (Consideraciones acerca de la obediencia)

Existe un desarrollo clásico que ubica el término interdisciplina en un contexto. Multidisciplina-Interdisciplina-Transdisciplina, son términos que así ordenados hablan de un grado de complejidad que va creciendo en cuanto a la relación entre diversos campos del conocimiento que en la realidad se encuentran teniendo que convivir. Hay mucho material al respecto.

El camino que elegimos tomar va en la dirección contraria. Vamos a intentar dirigir nuestro pensar hacia donde nos orienta la palabra disciplina. En el campo del conocimiento, la idea de que en el mundo existe un cierto orden es un supuesto necesario. Es este supuesto, explicitado por el pensamiento cartesiano, el que hace posible entonces abordar el conocimiento del mundo (o de cualquier totalidad) dividiéndolo en partes, analizando y conociendo cada una de estas partes diferentes. Estas divisiones del mundo serán abordadas por diferentes ramas del conocimiento. Cada una de ellas recibe posteriormente el nombre de disciplina. Esto forma parte del paradigma de la modernidad, basado en la hegemonía de la razón. El tipo de conocimiento coherente con todo esto es el conocimiento científico.

En principio, el concepto de disciplina supone el de un orden, con leyes, reglas y normativas, con jerarquías y subordinaciones.

El orden, entonces, en la base de la disciplina. Importa también señalar la intención detrás de este conocimiento: el dominio del mundo.

Pensar la interdisciplina obliga a pensar la disciplina.

Orden. Subordinaciones y jerarquías. Dominio. Disciplinamiento y gobernabilidad. A no dejar de lado los aspectos políticos del término disciplina.

Imposible dejar de escuchar las resonancias que vinculan la producción de conocimiento y la penetración del capitalismo en el mundo. El dominio del mundo como ideal de la modernidad, las tecnologías de disciplinamiento y gobernabilidad. La obediencia.

Primer tiempo. Fuera de disciplina

Extrañamente y para sorpresa de varies, comenzamos trabajando con la voz. No la voz como objeto de una teoría desde la cual se pueden seguramente decir muchas cosas. No nos referimos a un trabajo teórico acerca de la voz. Cuando decimos que trabajamos **con** la voz decimos que el trabajo fue **con** la voz. Con la de cada una. Con esa con la que cada una cuenta (y no). El material, la materia con la que trabajamos fue la voz. Lo que en un tiempo previo fue "intentar pensar con las herramientas de otro lenguaje, la música" se transformó en otra cosa. En ese primer tiempo de trabajo, en el que fuimos acompañados por un músico, sucedió, además de aquello que más o menos habíamos planeado, otra cosa. Algo de lo no calculado fue teniendo lugar desde el inicio. Diversos trabajadores de la salud mental, de diferentes disciplinas, nos encontramos de repente fuera de las seguridades que a cada una brinda la disciplina propia. Fuera incluso de cualquier posibilidad, de ninguna (políticamente correcta) interdisciplina. Ninguna interdisciplina.

Lo que apareció tuvo que ver más bien con ese "fuera". En primer lugar se trató de un espacio. Un espacio fuera, una primer posibilidad para el diálogo. Si la interdisciplina es la articulación de saberes provenientes de diferentes disciplinas, el riesgo es que en la práctica se termine dando más bien aquello que se llama multidisciplinaria o polidisciplinaria, en la cual se produce una suma de efectos provenientes de diferentes disciplinas pero sin que se produzca realmente algún "diálogo" entre las mismas. Un equipo de trabajo interdisciplinario, no pocas veces, en no pocos momentos, se reduce tan solo a un grupo de profesionales de diferentes disciplinas con un acuerdo entre ellos acerca de qué cosa le corresponde y qué cosa no a cada

une. Es necesario reconocer que en no pocos momentos esto nos ha sucedido y nos sucede. Inevitable.

Importa la intención, el intento, de que se produzca un diálogo. En este sentido, un descubrimiento. El diálogo, cuando apareció, no lo hizo desde ni entre disciplinas. Cuando apareció, lo hizo fuera de los límites de cualquier disciplina. ¿De cualquier obediencia?

Ser en el mundo. Ser con otros

...“En razón de este concomitante “ser en el mundo” es el mundo en cada caso ya siempre aquel que comparto con otros”²⁴...

Si bien es algo que puede parecer obvio, para nosotros fue un redescubrimiento. Un asomarnos a la posibilidad de pensar que los órganos enfermos son ese **con otros** y ese **en el mundo**, esas dimensiones de la vida de alguien.

Se realiza en este dispositivo de hospital de día un trabajo intencional y explícito sobre el lazo social, el vínculo con otros. Un tratamiento, un trabajo, mediante espacios de intercambio dentro y fuera del dispositivo de hospital de día y aún, dentro y fuera del hospital. Son los participantes quienes nos orientan a dejar de pensar el dispositivo como una prótesis para intentar pensar además, el hospital de día como “un adentro que sea un afuera”. Dejar de pensar entonces en oposición. Es ante todo un tratamiento, un trabajo, **con otros y en el mundo**.

Actualmente existen dos modalidades de participación en el dispositivo, quienes asisten para realizar el tratamiento que llamaremos “tradicional”, es decir que realizan terapias individuales y talleres grupales. Y quienes solamente vienen a participar de los talleres y espacios abiertos del dispositivo. La rehabilitación puede pensarse como un trabajo que responde a un **para en el mundo**, entendiendo así a la rehabilitación como una forma de respuesta a la demanda social de la “utilidad del sujeto”. Según la concepción clásica rehabilitar se asocia a volver a habilitar “al loco” **para** que vuelva al mundo, (re)habilitarlo hasta y para que produzca. Tras repasar con actitud crítica esta concepción de la rehabilitación, en el hospital de día, comenzamos a pensar los tratamientos como un trabajo a realizar en el marco de un dispositivo que tiene como característica el hecho de trabajar **desde y hacia con otros y desde y hacia en el mundo**.

Y entonces nos cabe la oportunidad, quizás, de pensar lo público atentos a otra resonancia que aquella que nos viene de la oposición público-privado. Y pensar lo público con otra estructura que la sostenida bajo aquella oposición permitiría, quizás, otra vez quizás, pensar lo público como otra cosa.

¿Cómo pensar lo público sin la referencia dada por el facilismo de la oposición a lo privado? Quizá, y ya van tres, lo público como dimensión de lo humano. ¿Fue así como comenzamos a pensar el *nosotros*?

Lo público, el hospital público, la salud pública, la escuela pública, cobran de repente otro sentido. El trabajo desde y hacia con otros. El trabajo desde y hacia en el mundo, lo humano como parte fundamental del nosotros, nosotros hacedores de lo público.

²⁴ Heidegger, M. “El ser y el tiempo” página. 135 Ed. Fondo de cultura Económica.

Estos enunciados son sobre todo un punto de llegada y un punto de partida. Acá podemos ver que al ser dos puntos, partida y llegada, hay un desde y un hacia, en constante movimiento y transformación. Estos enunciados son también un punto de llegada y un punto de partida. Son un **hacia** y un **desde**. Podríamos decir que se verifica en la afirmación misma de lo que quieren decir, o mejor, en la forma que toma esta afirmación, el nutrirse de una experiencia. La experiencia de un trayecto. Estas proposiciones son, entonces, provisionales en tanto corresponden a un trabajo en curso, a un trabajo abierto. Y la pretensión de que también lo abierto tenga lugar en la estructura. La pretensión de sostener una abertura, "*...abertura del lugar que da lugar a lo que no tiene lugar*"²⁵.

Punto de partida/llegada: El hospital de día abierto

Los participantes llegan al hospital de día casi siempre derivados por algún otro. Por este hecho, de manera estructural e inevitable, siempre en la derivación va a aparecer en menor o mayor medida algo de lo que se ha identificado como la "demanda social", "hacer algo útil".

Desde los comienzos del trabajo en el hospital de día del HEPTA, épocas en que Rodolfo Luorno fuera coordinador, se realizó una labor en relación a ese punto que podemos situar entre la demanda social y la rehabilitación. Es de los frutos de aquel trabajo que hemos recibido algo muy concreto en herencia. En el proceso de admisión de un paciente, hoy, de un modo naturalizado, trabajamos para intentar modificar algo de esta demanda social. Para intentar dar la palabra a quien en principio es traído, derivado, enviado, por otros. Es de la época y el trabajo de Rodolfo Luorno que hemos recibido esa herencia, la de pensar que la admisión sea "la admisión de un decir". De un decir particular de quien llega. De un decir que en la enorme mayoría de los casos no está presente de entrada. Es por aquello, de lo que somos herederos, que entonces la admisión deja de ser solamente un momento burocrático y pasa a ser la apuesta de que alguien pueda iniciar el tratamiento tomando la palabra.

Existen algunos requerimientos que tienen que ver con la capacidad del dispositivo de sostener a la persona que quiera realizar tratamiento. Al ser ambulatorio, es importante que esta cuente con un lugar donde residir. Es un tratamiento de alta carga horaria (lunes a viernes media jornada) lo que lleva a considerar la accesibilidad en lo que se refiere a distancias (tiempo y costo económico). Además requiere de la aceptación de normas en relación a horarios, actividades y de convivencia. Estas condiciones se vinculan al concepto de *accesibilidad* al sistema de salud, que es más complejo que el simplemente relacionado a la llegada del paciente al sistema, sino que habla de la capacidad del sistema de sostener a la persona en el tiempo. Estos requerimientos no los entendemos como criterios de exclusión, nos orienta a considerar en cada caso "qué es lo que podemos ofrecer".

Fue en parte, debido a encontrarnos con problemáticas sociales complejas, caracterizadas por una fragilidad en los soportes relacionales, que nos orientamos al trabajo en relación a aquello que denominamos el lazo, el lazo social, con la intención de propiciar espacios de encuentro que motiven a restituir algo de ese lazo. Fueron los participantes quienes nos

²⁵ Jean-Luc Nancy, "*La partición de las artes*".

orientaron a dejar de lado los conceptos del hospital de día como un dispositivo protésico o como una microsociedad, cerrada y cuidada. Un ámbito protegido donde aquellos que ingresaban, con la ayuda profesional adecuada (la ayuda profesional tomada como lo protésico) pudieran ejercitarse en desarrollar determinados vínculos para más tarde, una vez rehabilitados en esta posibilidad, pudiera ser aplicado afuera, en la verdadera sociedad.

Noción donde la rehabilitación (como respuesta a la demanda social) domina el campo y se entiende aún la resocialización bajo su óptica. Noción que culmina en los talleres de psicoeducación o de habilidades sociales (más allá de que en muchos casos este tipo de terapéuticas tengan eficacia en sus efectos, vale la pena evidenciar los supuestos en los que asientan).

Fueron los participantes, decíamos, quienes nos orientaron a dejar de pensar el dispositivo como espacio cerrado dentro del cual se podía brindar como tratamiento la posibilidad de sostener la ficción de una comunidad imposible por fuera. Fueron ellos quienes rompieron el cerco que el marco teórico que sosteníamos exigía.

Comenzamos a pensar espacios donde el lazo, el vínculo, dejara lugar al extranjero, al otro. Comenzaron a aparecer espacios nuevos en el Hospital de Día, como el "patio de visitas", donde por ejemplo fuera posible el tiempo compartido con personas en tratamiento en otros servicios. Aparecen los extraños, las extranjeras, los otros.

Fue así que tomamos la decisión de que algunos de los talleres que se realizaban en el dispositivo fueran abiertos, no solo a pacientes de otros servicios, sino a quien quisiera participar. Comenzamos a pensar en talleres *en* hospital de día, abiertos a la comunidad²⁶.

Y luego de los talleres abiertos, se abre el "espacio entre", espacio que queda libre entre talleres, entrevistas, asamblea, etc. El espacio que se encuentra menos formalizado en el dispositivo, pero que vamos viendo tiene una potencia enorme en cuanto a los efectos. El espacio por el que transcurren muchos de manera preferencial en el dispositivo. Algunos vienen, no faltan, pero no ingresan a los talleres. Se quedan afuera. Toman mate a veces en grupos otras veces soles. Vienen para quedarse afuera. Dejamos de intentar forzar un ingreso y salimos. Nuestra atención se orienta decididamente hacia lo abierto y el afuera. No ya la microsociedad cerrada, sino un hospital de día abierto. Empezamos a hablar y a pensar el hospital de día como un espacio de características particulares, "un adentro que sea un afuera"²⁷.

Referencias bibliográficas

- Derrida, J. y Dufourmantelle, A. *La Hospitalidad*. Ediciones de La Flor. Tercera Edición. Buenos Aires 2008.
 Derrida, J. y Roudinesco, E. *Y mañana que...* Editorial Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires 2009.
 Heidegger, M. *El ser y el tiempo*. p. 135 Editorial Fondo de cultura Económica. Buenos Aires 2009.
 Luorno, R. *En el Hospital...* Editorial Catálogos. Primera Edición. Buenos Aires, 2004.
 Lewkowicz, I. *Pensar sin estado*. Editorial Paidós Primera Edición, segunda Reimpresión. Buenos Aires. 2006.

²⁶ También aquí es necesario un reconocimiento a la enorme generosidad de talleristas que concurren al hospital y se brindan en un trabajo a puro gasto, es decir, totalmente sostenido en el deseo.

²⁷ podría tomarse como un primer intento de soporte topológico para este espacio particular a la botella de Klein.

Urgencia subjetiva y demanda en el dispositivo de orientación

Fleitas, Marcos y Manes, Jesica

Mail de contacto: jesimanes@yahoo.com.ar

Introducción

En el presente trabajo realizaremos una reflexión sobre el dispositivo de Orientación, en tanto puerta de entrada al servicio de Salud Mental de un hospital general de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tomaremos dos aspectos clínicos que se ponen en juego en el mismo: demanda y urgencia subjetiva.

Inicialmente lo que nos convocó fue la particularidad de este dispositivo como respuesta ante el número de consultas que se reciben día a día en el servicio de Salud Mental. Pero a partir de las sucesivas orientaciones, a las que asistíamos como parte del Equipo de Adultos, decidimos situar aquello que insistía a nivel clínico.

La orientación

Una breve investigación respecto de su surgimiento nos permitió reconstruir su particularidad: a fines de 2014, en el Equipo de Adultos se plantearon interrogantes respecto de las consultas que se recibían y al modo de ingreso al servicio. Por ejemplo: ¿Toda consulta amerita un turno para admisión interdisciplinaria? ¿Se requiere de un filtro previo, con criterio profesional, para derivar las consultas hacia los distintos equipos/dispositivos (Violencia Familiar, Trastornos de la Alimentación, Grupo de contención, etc.)? ¿Constituye una respuesta adecuada dar a priori un turno de admisión, teniendo en cuenta aquellos casos que no asisten al mismo?

A partir del año 2015, se tomó la decisión de formalizar la respuesta que se daba a la primera consulta de un potencial usuario del servicio. Se abrió el Dispositivo de Orientación posibilitando que el primer contacto no se limite a una cuestión meramente administrativa, como la asignación de un turno para admisión. Este acto instituyó un espacio clínico brindado por un profesional psicólogo, que aloja y ofrece para el consultante la posibilidad de desplegar allí un relato particular de su malestar.

Desde una perspectiva psicoanalítica, la escucha como herramienta posibilita leer cuál es el síntoma en cuestión y evaluar qué tratamiento y/o derivación es el más adecuado.

Urgencia subjetiva

Habiendo situado las coordenadas del dispositivo, fuimos identificando en el caso por caso de cada consulta, estos dos ejes que insistían y ponían en cuestión cada orientación que realizábamos.

Caso#1

Juan tiene 45 años, acude al servicio de Salud Mental en marzo de 2017. En la entrevista de orientación se lo nota ansioso, inquieto, su cara nos representa angustia. Ante la pregunta de qué lo trae a consulta, cuenta que trabaja como técnico en radio y televisión para una

empresa de medios que hace nueve meses no paga a sus empleados ni tampoco da explicaciones de tal decisión. Refiere que tanto él como sus compañeros de trabajo, ante esta situación de incertidumbre, consensuaron seguir trabajando en tales condiciones a la espera de una respuesta. Agrega que siendo el único soporte económico de la familia, la falta de dinero está trayendo complicaciones en su casa. Ya no tienen obra social, su mujer sufre ataques de pánico y le preocupa cómo seguir sosteniendo la educación de sus hijas. En el momento en que acudió a la consulta, la lista de espera para el dispositivo de Admisión tiene una demora de dos meses. Nos preguntamos: ¿Corresponde asignarle un turno para admisión, siendo que el mismo tiene un mes de demora? ¿No estaríamos repitiendo la escena de espera de una respuesta? ¿No generaría este accionar mayor incertidumbre?

Caso #2

Virginia tiene 23 años y es de nacionalidad española. Se encuentra en el país realizando una pasantía en una universidad desde hace tres meses. En mayo llega a la Orientación por demanda espontánea, especificando que precisa un turno con un psicólogo lo antes posible ya que su estadía en Argentina concluye en agosto. Está muy angustiada y solicita apoyo porque siente que está "a punto de arruinarlo todo". No puede especificar qué la conmueve y aun así da cuenta de "no saber qué hacer". Se interviene preguntándole sobre la posibilidad de iniciar un tratamiento a su vuelta a España, donde tendría el tiempo prolongado que una terapia requiere. Ella contesta con evidente desesperación "¿Qué hago mientras tanto? Tengo miedo, ¡por favor!" Refiere que en el pasado abordó sus problemas con un psicólogo, pero abandonó el tratamiento.

Como orientadores, ¿Qué respuesta podemos ofrecer ante eso que para ella requiere inmediatez? Si apuntamos a que pueda subjetivarse algo de su urgencia, ¿podemos instaurar una pausa desde la orientación?

Tiempos de urgencia

Para ubicar nuestra práctica consideramos necesaria la siguiente distinción. La *urgencia psiquiátrica* la podemos ubicar del lado del paradigma médico, donde se tiende a restituir la salud mental teniendo en cuenta el riesgo para para sí y para terceros, con el objetivo de reestablecer el bienestar y el equilibrio psíquico. La *urgencia subjetiva* en cambio, se define por aquellos momentos en la vida de un sujeto donde un acontecimiento irrumpe desencadenando un sufrimiento, cuya presentación se caracteriza por la desesperación, la angustia, lo indecible, la incertidumbre, etc.

Previo al momento de la consulta de orientación, podemos suponer una subjetividad más o menos organizada, hasta que se presenta un hecho frente al que no se puede responder con los recursos simbólicos que el sujeto posee. Quien orienta se ofrece como destinatario de la urgencia, para posibilitar su tramitación y abrir un espacio que permita dar sentido a partir de la palabra.

La oferta que se le realiza al consultante que asiste a la orientación está atravesada por las características de los distintos dispositivos del servicio, pero también por la singularidad de la

urgencia subjetiva. Cabe destacar que, en algunos casos, emerge un conflicto entre los tiempos subjetivos y los tiempos institucionales. En este punto, la versatilidad del lado del orientador es la que permite elaborar una respuesta diferencial, un saber hacer en lo singular de cada encuentro.

La demanda

Caso #3

Gustavo de 19 años, asiste al Servicio de Salud Mental en octubre del año pasado, con una pierna enyesada y muletas. En la entrevista de orientación se presenta con un discurso esquivo y una risa nerviosa. Comenta que acude porque "lo mandan" su madre y su tía, quienes observan cambios notables en su conducta y estado de ánimo luego de un accidente de tránsito sufrido hace un año en Paraguay. La dificultad de encontrar un tratamiento médico adecuado para la lesión lo obligan a él y a su madre a viajar a Buenos Aires en búsqueda de mejor atención. En cuanto al accidente, llama la atención su discurso desafectivizado, como si fuera un hecho ajeno a él. Dice no recordar nada de ello porque en el momento perdió el conocimiento. Indagamos cómo se siente actualmente y comenta que sólo quiere estudiar y trabajar. Al preguntarle si hubiera consultado por decisión propia responde que no. Intervenimos interrogando qué cambió para él a partir del accidente, se angustia y llora. Luego de una pausa, refiere que extraña su rutina de trabajo, pero la lesión de su pierna le impide realizarla. Esta intervención ¿apunta a la construcción de una demanda? ¿Se encuentra subjetivado el hecho traumático del accidente?

Caso #4

Luciana de 45 años, asiste al servicio derivada por Endocrinología. Aclara desde el comienzo de la entrevista que no quiere realizar ningún tratamiento psicológico ni psiquiátrico y que acude sólo porque se lo indicaron. A pesar de esto, despliega con detalles su historia infantil y familiar, hace referencia a sucesivos abusos sexuales ocurridos durante su infancia y adolescencia, relata situaciones de violencia física y verbal por parte de su padre. Habla mucho, casi sin pausa. ¿Qué decisión deberíamos tomar teniendo en cuenta que no se observa una demanda articulada? ¿Qué se puede escuchar más allá de su relato extenso, detallado y verborrágico?

¿Qué demanda?

La *demanda* es un concepto complejo en Psicoanálisis. En articulación con el Dispositivo de Orientación lo pensamos en los siguientes términos: demanda de un tratamiento, demanda de ser admitido como paciente, teniendo en cuenta que no se trata de un pedido cualquiera.

Regularmente nos encontramos en las orientaciones con aquellos pacientes que no demandan, que sufren sin quejarse, que son traídos por otros (familiares, juzgados, diferentes servicios del hospital, etc.). Escuchar más allá del enunciado y apostar a que el sujeto pueda articular algo del orden de su verdad, tiene como objetivo localizar cómo se posiciona en su discurso.

Introducir algo del orden del enigma a partir de una pregunta, un señalamiento, una devolución al consultante de lo que despliega en la entrevista, puede pensarse como una intervención que apunta a promover la demanda. Tal apuesta se realiza desde una posición ética.

Conclusión

El presente trabajo sobre el Dispositivo de Orientación permite identificar el interrogante que se presenta en un Servicio de Salud Mental, ante la posibilidad de expulsar o alojar a quien se acerca al mismo. Desde una posición ética, surge este espacio instituyente donde la escucha psicoanalítica como herramienta permite evaluar qué tratamiento y/o derivación es el más adecuado para cada caso singular.

Referencias bibliográficas

Belaga, G. (2004). *La urgencia generalizada*. Buenos Aires: Grama Ediciones.

Belaga, G. (2015). *La práctica del psicoanálisis en el hospital*. Buenos Aires: Grama Ediciones.

Miller, J. (1997). *Introducción al método psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.

Sotelo, I. (2005). *Tiempos de urgencia: estrategias del sujeto, estrategias del analista*. Buenos Aires: JCE Ediciones.

Hasta dónde: Límites y fronteras del trabajo en instituciones educativo terapéuticas

Rivadeneira, Manuel

Mail de contacto: manuelrivadeneira91@gmail.com

Un psicoanalista se pone un ambo, prepara las temperas, los pinceles y unos frascos para comenzar las actividades del día. Lejos de lo solemne del consultorio, del diván y de la pipa freudiana, su formación y su escucha se destinan a palabras que no suenan ni se escriben.

La experiencia de coordinar una sala en un centro educativo terapéutico ha puesto en jaque la idea imaginaria que tenía de mi futuro profesional, así como también, mi posición como psicólogo y psicoanalista. Una posición que muta de interlocutor constantemente, ya que la demanda proviene tanto de los pacientes, cómo de sus padres, y también de la institución y sus directivos (con sus propios ideales).

Los pacientes con los que trabajo son jóvenes y niños con discapacidades graves, como son autismo, psicosis infantil y otras patologías congénitas. Mi posición allí es fronteriza, entre un rol terapéutico, enmarcado por mi título, formación y orientación, y un rol docente, dado que al coordinar la sala y no las terapias de los pacientes, no soy "su psicólogo".

Esto implica que ante cada caso hago una lectura, un análisis y pienso modos de intervenir, pero sin ser estrictamente su terapeuta, ni contar con los recursos y el marco necesario para esto. A cada actividad que planificamos llevar a cabo le subyace la dimensión clínica, que busca adaptarse al contexto institucional sin perder de vista lo subjetivo de cada integrante de la sala. ¿Cómo respetar las singularidades y los tiempos subjetivos en una sala con varios chicos? Esta pregunta atraviesa la enseñanza clásica en escuela hace tiempo y está mucho más presente a la hora de pensar actividades con un grupo de varios jóvenes con diferentes patologías y estructuras.

Más allá de esto, también debo planificar y pensar actividades en conjunto para que ellos "produzcan algo", exigencia institucional y social que impone a los niños con discapacidad a que produzcan cosas útiles para "ser parte" de la sociedad productiva. Ejemplo de esto son las ferias donde se venden los productos "hechos por los pacientes" a los padres de la institución. Lo interesante aquí es pensar, cómo hacer que esta producción sea en términos subjetivos y singulares, y no al modo capitalista de producción en serie

Aquí surge una primera interpelación al profesional, ¿debemos producir algo útil necesariamente? En algún punto siempre es necesario cuestionarse desde donde uno hace lo que hace, donde se para. Esta producción puede implicar una manera de socialización de estos chicos en un circuito, pero caben otras preguntas ¿el producto debe ser bueno y de calidad, o ser producido verdaderamente por los pacientes en su mayor medida?

No es fácil la respuesta, pero la importancia de nuestro trabajo muchas veces reside en la pregunta. El mayor error sería no preguntarse y transitar en la institución como si esta estuviera determinada de manera inamovible y los sujetos ahí, sólo fueran parte de un circuito cerrado.

Importante es que estos y otros interrogantes que surgen de la práctica, sean pensados y respondidos éticamente, teniendo en cuenta el caso por caso. Esto repetidas veces es difícil de lograr en un marco institucional de presión y exigencia en el nivel imaginario, donde priman los ideales y la imagen por sobre lo subjetivo.

Los mandatos institucionales quedan atravesadas por pretensiones de los padres, o marcados y sesgados por ideales de los directivos. La apariencia de la institución, sus integrantes y sus producciones son siempre de relevancia para estos últimos, pero nuevamente surge la pregunta ética de ¿hasta dónde puede esto comandar mi trabajo? ¿Cuáles son mis libertades a la hora de trabajar? ¿Con qué compañía cuento en mis tareas?

Cuando en la institución no disponemos de una red —puede ser una persona, un equipo o un espacio de debate— que contenga, ayude y articule los vínculos de los distintos actores de la misma, puede suceder que cada uno sienta que trabaja en soledad, generando así posibles malos entendidos, entredichos y hasta consecuencias graves en la clínica con los pacientes. Partiendo de algo básico como reconocer y pensar la población con la que se trabaja y que idea de sujeto tiene la institución, a fin de evitar concepciones individuales de cada profesional que se desarticulen entre sí.

En un centro educativo terapéutico conviven distintas salas con recursos y edades diversas, también, distintos talleres y talleristas que trabajan con varios enfoques. A pesar de ser un espacio de salud mental, muchas veces hay gran cantidad de profesionales que carecen de formación psi, como ser profesores de educación física, de teatro, música, entre otros. Es por esto que es necesario un orden que articule y haga red entre los profesionales, a fin de que las intervenciones, los modos de pensar el trabajo y cada caso sean coherentes. Cuando esta función está ausente, cada trabajador pensará desde una perspectiva individual y propia las situaciones, corriendo el riesgo de que lo que rija la práctica sean los ideales individuales de cada profesional, poniéndose en juego allí aspectos narcisistas que irán en detrimento de la singularidad de los pacientes.

Por otro lado, siempre que se analiza la clínica con niños, se los piensa en su contexto familiar, la posición de sus padres, sus funciones y su vínculo. Aquí nuevamente surge un asunto a tener en cuenta para pensar la posición como psicólogo allí presente ¿qué vínculo me une con los padres y madres de los pacientes de la institución?

Lo que está claro es que éste se encuentra mediatizado por la institución, es decir, que no hay comunicación directa entre coordinador de sala y los tutores de los pacientes (sean madres, padres y otros). Esto conlleva no solo malos entendidos por fallas de comunicación, sino "malos entendidos intencionados", ya que a veces los intereses institucionales difieren de las intervenciones terapéuticas.

En distintas ocasiones, sucede que la institución "castiga" o "reprocha" situaciones que le resultan molestas o disruptivas al orden instituido pero que, a su vez, son necesarias desde la perspectiva del terapeuta. Si un paciente, por ejemplo, no soporta estar sentado dentro de la sala mucho tiempo y necesita de espacios de libertad para poder luego volver a la tarea en el aula, desde la coordinación de la sala podemos permitirle que salga un momento al patio a descargar sus impulsos motrices y vuelva a la sala luego. Esto es pensado no sólo por este

paciente en particular sino por los demás compañeros que, si él no sale y se descarga dentro de la sala, se verían afectados por esta situación. Pero muchas veces, los directivos no quieren la libre circulación del paciente e insisten en que su lugar es el aula, lo cual puede conllevar situaciones de mayor complejidad.

Si esto lleva a algún inconveniente, la institución se comunicará con los padres del joven para señalar su mal comportamiento, por más que los mismos directivos institucionales fueran en parte responsables de la situación. ¿Puede allí el profesional interponerse a opinar al respecto? Generalmente no, ya que por un lado no es convocado a intervenir, y por otro lado, no puede negar los planteos de la institución de la que forma parte.

Entonces, ¿cómo obrar éticamente y clínicamente dentro de una institución de salud mental que a su vez es un espacio educativo? ¿Cómo pensar lo instituido y lo dado desde esta posición? ¿Cuáles son los alcances de mi accionar en la sala y con los pacientes? ¿Qué hacer cuando el marco institucional no nos orienta pero nos incluye?

A partir de lo desarrollado hasta aquí podemos pensar que en la institución se replican y reproducen las relaciones de poder que caracterizan a la sociedad, donde algunos miembros son llamados a callar, o "no molestar", y otros se encuentran lidiando entre sus ideas y necesidades.

Partiremos de la idea de que el primer espacio de libertad es el aula, cómo he titulado en otro escrito al respecto¹, el aula como un punto de encuentro con lo posible, entender que este es el espacio donde confluyen el paciente y el profesional siendo estos dos el último eslabón de diferentes cadenas, por un lado llega un joven con su familia a cuestras, sus tratamientos, y por otro lado el psicólogo allí presente atravesado por lo institucional, lo burocrático y un rol poco claro que a su vez, encuentra su brújula en el no saber que surge en ese encuentro.

Ese no saber es muy importante para poder pensarse en instituciones que muchas veces cuentan ya con muchos "saberes" dados por sentados, cuando se instituye cierta idea, o se trabaja a la sombra de un ideal sin saberlo, se empieza a oír en los pasillos "bueno, las cosas son así". Una suposición estática que impide repensar nuestro trabajo, que no es ni clínico ni educativo en un cien por ciento.

Aquí surge una nueva posibilidad de pensar el trabajo, una tercera posición que es la de generar un espacio de socialización, un lugar a habitar por estos pacientes que no tienen un lugar grupal donde ubicarse. Están en su casa, o en sus terapias. Son hijos, hijas o pacientes. Como dice Eric Laurent², la posición del psicoanalista es proteger al niño de los delirios familiares, de los lazos familiares y sus nuevas formas.

Pensar la socialización en estos casos implica pensar al paciente desde otro lado, no es mi paciente al cual debo tratar, sino un niño, niña o joven que viene a la institución en busca de cierta libertad que no tiene en otro lugar, por eso es muy importante no repetir las situaciones que suceden en las casas. Varias veces se plantea que haya una coordinación mixta (hombre y mujer) para poder encarnar los roles parentales. Esto sería intentar repetir de manera burda el arquetipo de la familia de un modo totalmente imaginario y sostenido desde los ideales de la normalización. A esta idea le subyace el pensamiento de que la "norma" es que un niño tenga un "papá hombre que ponga límites" y una "mamá mujer que sea afectiva".

En la hipermodernidad actual resulta obsoleta la definición de familia "mamá-papá hijo".

La familia definida a partir del matrimonio es algo que pertenece al siglo pasado, por derecho o por hecho, la familia actual incluye varias formas de unión. Sean monoparentales, homoparentales, hoy por hoy el matrimonio parece un lujo institucional. La época opera sobre los significantes de lo que fue la familia así como también sobre los dominios de la cultura y revela el carácter ficcional de los lazos familiares y sociales. Nos encontramos con padres cargados de culpas ya que sienten no están a la altura de los ideales de la tradición, y su lugar de descarga suele ser el niño, quien con su discapacidad pone en jaque muchos de sus ideales. Aparentemente, la respuesta inmediata que buscan, empujados socialmente por sus ideales de paternidad y de infancia es la normalización.

Por ende, cabe preguntarse ¿Cómo socializar sin normalizar? Es una pregunta compleja que atraviesa socialmente todas épocas y que implicaría pensar los dispositivos de poder presentes en las instituciones educativas y de salud (lo que traería aparejadas infinidad de citas a Foucault y Bourdieu).

Trataremos de esbozar una pequeña idea enfocada estrictamente en este caso puntual.

Pensar que la producción no sea utilitaria sino creativa o artística es una buena forma de comenzar a posicionarse de otro modo ante esta población. Permitirles crear con la libertad del arte y sin la presión del producto mercantil es un primer paso hacia una orientación libertaria no normalizadora, ya que lo riesgoso de la normativización de estos pacientes reside en que a esto le subyace la idea de que el autismo es una patología del déficit, entonces el profesional viene a normalizar sujetos deficientes.

¿Hasta dónde llega mi trabajo? ¿Cuál de todas es mi función? Este escrito buscó plasmar la pregunta que atraviesa a cada momento al profesional frente a una práctica complicada dentro de una institución. Buscar la socialización y la liberación de niños, niñas y jóvenes con patologías severas es un gran desafío, así como también lo es no caer en respuestas prefijadas y posiciones rígidas sostenidas en ideales imaginarios. Es necesario permitirse como profesional no saber, no tener respuestas ante situaciones. Esta libertad de no saber nos podrá prevenir ante posibles respuestas imaginarias que busquen imponer un ideal a fin de acallar una pregunta constante. Al final de cuentas, es una forma de deconstruir lo normalizado y de liberarse de la obligación de dar respuesta a todo.

Notas

¹ *El analista y la docencia: un encuentro con lo posible*. X Jornadas Enlaces (Escuela de la Orientación Lacaniana) 2017

² Eric Laurent, *Mentiras de la felicidad I: El tejido del fantasma*. *Revista Enlaces* N°22. Online. Buenos Aires. 2016

Grupo de psicoterapia bioenergética para el abordaje de pacientes con síntomas de ansiedad, angustia y depresión

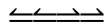
Silvia Susana Sánchez

Mail de contacto: sisuss@yahoo.com.ar

Hospital Italiano, San Justo. Equipo de Grupos, Familia y Pareja del Servicio de Psiquiatría del Hospital Italiano de Buenos Aires

Resumen

¿El dispositivo grupal es una herramienta terapéutica en sí misma?, ¿Cuál es el rol del Servicio de Psiquiatría frente a las demandas de los pacientes? ¿Cuál es el rol de la Entrevista de Admisión al Servicio de Psiquiatría?, ¿El Grupo de Psicoterapia Bioenergética, rompe con lo instituido en las clasificaciones diagnósticas donde los trastornos de personalidad se definen por agrupación de síntomas presentes?, ¿El Grupo De Psicoterapia Bioenergética facilita la exploración y construcción de nuevos sentidos sobre sí mismo, sobre su padecimiento y sobre una nueva forma de desarmar y o de integrar en su campo de conciencia aquello que lo perturba?, ¿Qué interrogantes fueron generados en el Servicio de Psiquiatría a partir la implementación de este dispositivo?



El presente trabajo es una primera aproximación a esta propuesta la cual me convoca "la reflexión sobre mi practica" en el hacer del dispositivo grupal: "**Grupo de Psicoterapia Bioenergética. Abordaje de pacientes con síntomas de ansiedad, angustia y depresión**". Este Grupo funciona como una actividad, entre otras, que brinda el Equipo de Grupos, Familia y Pareja del Servicio de Psiquiatría del Hospital Italiano de Buenos Aires y San Justo.

Se lleva adelante desde 2015, dando lugar a mi integración al Equipo de Grupos, Familia Y Pareja como Coordinadora de Grupos de Psicoterapia y como Psicóloga Bioenergetista en la Sede San Justo. La propuesta toma la finalidad de dar respuesta la demanda de pacientes que quieren ser atendidos en la Sede del de San Justo.

Reúne pacientes que llegan con una serie de síntomas psicológicos y corporales, como miedos, angustias, anticipación negativa, hormigueos, sudor frío, palpitaciones, ahogo, falta de aire, sensación inminente de morirse, fobias, desgano etc.

La idea principal de la propuesta se dirige a brindar mayor contención a la angustia y la ansiedad a través del abordaje bioenergético, el cual interroga a los pacientes sobre qué es lo que sienten en el cuerpo, como se puede modificar esa sensación y en que se relaciona con su historia de vida o con su acontecer actual.

El grupo de psicoterapia bioenergético es indicado junto con el espacio de Psicoterapia Individual y del Abordaje y Seguimiento Farmacológico, de acuerdo a la necesidad que plantea cada caso particular.

Me propongo dar a conocer este dispositivo desde el ejercicio de nombrar y conceptualizar algunas de sus herramientas terapéuticas y pensar los interrogantes generados en el Servicio a partir de su implementación.

Llevar adelante este ejercicio me permite pensar cual es el sentido y la intención de mi tarea.

¿Quiénes son los pacientes y de qué padecen?

Los pacientes recibidos en la Admisión al Servicio de Psiquiatría, son previamente derivados por el médico clínico. Llegan previamente definidos en su padecer, por el sistema de salud quien evalúa, diagnostica y les transfiere un decir a los pacientes sobre cuál es su padecimiento (ataque de pánico, depresión, ansiedad) y qué tienen que hacer, por ejemplo: tomar medicación y o ser derivados al Servicio de Psiquiatría.

Desde la intención de mi mirada y desde la conceptualización de mi tarea, los pacientes son personas que se encuentran con niveles altos de ansiedad, angustia, fobias y depresión expresados con un alto sufrimiento emocional como es el miedo a morirse, al mismo tiempo manifestándose en el cuerpo.

El monto excitatorio es tan alto que dichos síntomas quedan disociados de la historia de la persona y de la conciencia de la carga emocional que poseen las vivencias de sus propios acontecimientos de vida (problemas de pareja, problemas económicos, vivencias traumáticas, duelos no resueltos etc.).

La Entrevista de Admisión en el Servicio de Psiquiatría y las indicaciones ofrecidas permiten iniciar un proceso que facilita y ofrece al paciente la oportunidad de pensarse, de construir y constituir un nuevo saber de sí mismo y de su padecimiento y una nueva forma de desarmar y o de integrar en su campo de conciencia aquello que lo perturba.

¿Por qué un grupo terapéutico?

Pensamos en un abordaje grupal porque concebimos este dispositivo como una herramienta terapéutica en sí misma, concebida en la Teoría Psicoanalítica de los Grupos.

El Grupo terapéutico es ofrecido como un ambiente estable y permanente que facilita la comunicación, el respeto y la capacidad para la empatía. El grupo se transforma en un entorno próximo, es decir en "matriz de contención", la cual brinda, confianza y múltiples identificaciones.

En palabras de Ana María del Cueto y Ana María Fernández, se constituye un grupo: "... dados un tiempo, un espacio, un número de personas y algún objetivo común..." se crean de esta forma," ...las condiciones de posibilidad para que un agrupamiento se constituya en grupo." "Guarda elementos manifiestos y elementos latentes en él y cualquiera de los elementos del dispositivo puede disparar efectos que pueden operar desde la latencia en un momento dado."

Un grupo se estructura como tal, más que por su tarea, cuando va consolidando un conglomerado de representaciones imaginarias comunes (red de identificaciones cruzadas, ilusión y mitos grupales, la institución como disparador de lo imaginario grupal).

Los "grupos terapéuticos" habilitan la posibilidad de cambios emocionales y actitudinales de los miembros. Favorecen desactivar la repetición del centramiento en el padecimiento para apropiarse de nuevos registros y de nuevas representaciones de lo corporal y del sentir, enriqueciendo su subjetividad fruto de un trabajo personal y de creación con otros.

Rescato la importancia terapéutica del Grupo que reconstruye redes sociales y afectivas a través del despliegue de la transferencia. Transferencia del grupo al coordinador, y de los integrantes del grupo entre sí y de cada integrante con el coordinador.

¿Qué es la bioenergética?

La Bioenergética es una teoría Psicocorporal desarrollada por Lowen, discípulo de W. Reich. La Bioenergética estudia la personalidad humana en función de los procesos energéticos del cuerpo y de la mente. Estos procesos, a saber, son la producción de energía a través de la respiración, el metabolismo y la descarga de energía en el movimiento, siendo estas funciones básicas de la vida.

La Teoría Bioenergética, está basada en el principio básico de identidad funcional mente-cuerpo. Lo que sucede en la mente refleja lo que está sucediendo en el cuerpo y viceversa. Uno de los principios básicos es que el carácter se manifiesta en el cuerpo como estructura muscular inconsciente, expresados en contracturas crónicas de la musculatura y bloqueos energéticos y bloqueos en la respiración.

La Bioenergética toma a la persona como un todo: su historia, sus estados afectivos y sus modos defensivos, todos expresados en el cuerpo.

Dentro de un proceso de terapia bioenergética los pacientes con síntomas de ansiedad y depresión, despliegan un proceso que va de la desorganización emocional y desajustes corporales, a la conciencia autorregulada y a respuestas con recursos expresivos afectivos, representacionales y creativos acordes a la etapa vital de la persona.

Todo esto amplía el campo de acción en la terapia para los pacientes con grandes cargas de ansiedad negativa cuyo germen es el miedo exacerbado.

El miedo paraliza a la persona emocional y corporalmente bloqueando los movimientos y las respuestas afectivas.

Lowen desarrolló ejercicios bioenergéticos, que se practican en las sesiones grupales, que ayudan a la persona por ejemplo a sentir y aumentar el estado vibratorio del cuerpo, asentar a la persona en sus piernas, a volver la respiración más profunda, agudizar la percepción del individuo sobre sí mismo y ampliar su auto expresión. La Bioenergética es portadora de una intencionalidad de cambio.

¿Qué ofrece y que promueve el grupo de psicoterapia bioenergética?

El Grupo de Psicoterapia Bioenergética ayuda a las personas a entrar en contacto con sus sensaciones y con su miedo. Permite encontrar y producir nuevos sentidos ligados a su historia y a su necesidad actual como adulto.

El Coordinador de Grupo Bioenergetista, además de poner su cuerpo en la tarea, se ofrece también, como una presencia somática, prestando su cuerpo como una presencia autorregulada, con capacidad de resonancia corporal y afectiva y con capacidad para la empatía.

La mirada integradora de la persona que desarrolla la Teoría Bioenergética y sus actuales desarrollos; junto a las posibilidades de rol del Terapeuta fueron los aspectos que mayormente conmovieron mis reflexiones, mi formación y mi práctica profesional.

La presente reflexión sobre mi práctica bioenergética, en relación a la movilización de lo que esta inconsciente y puede ser expresado y modificado me conduce a considerar a C. Castoriadis cuando nos permite diferenciar lo instituido de lo instituyente. Los grupos de Psicoterapia Bioenergética de pacientes con ansiedad y depresión se constituyen como generadores de nuevas significaciones de los estados emocionales, como también de nuevas formas de respuestas a las tensiones internas o externas, respecto a lo ya instituido, como las clasificaciones diagnósticas como nosografías ya establecidas.

Así también, la integración dentro de la formación y de la práctica profesional de otras teorías psicológicas y sus actuales desarrollos, generan nuevos sentidos y otros alcances del proceso de enfermar y sanar. Moviliza lo ya instituido respecto de lo que es posible, o no, de ser esperado y/o modificado, en el Campo de La Salud, como en el Campo de la Salud Mental.

Por último, las actuales resonancias e interrogantes dentro del Servicio de Psiquiatría, respecto del Grupo de Psicoterapia Bioenergética pueden ser expresadas en algunas afirmaciones.

Un punto emergente del trabajo de Grupo de Psicoterapia Bioenergética en el hospital es que instituye una práctica que aún permanece periférica al sistema de salud y vuelve accesible un tratamiento que de otra forma sería muy costoso y/o de difícil acceso.

Otro punto emergente es la modificación positiva de las expectativas del Equipo de Grupos y del Servicio de Psiquiatría a incorporar nuevos abordajes y conceptualizaciones más actuales.

Otro suceso que surge en simultáneo a la tarea de dar a conocer esta práctica en el Servicio, es que se conformaron nuevos espacios de reflexión y comunicación entre los actores de diferentes prácticas terapéuticas que se realizan en el Servicio y entre diferentes sectores del Servicio de Psiquiatría.

Por último, otro emergente es la pregunta sobre quiénes y qué niveles de formación se considera necesario, para ser coordinador de un grupo terapéutico. Este interrogante surge en relación al lento crecimiento de la cantidad de integrantes del Equipo de Grupos, Familia y Pareja del Servicio De Psiquiatría del Hospital Italiano.

Referencias bibliográficas

- Ardoino, J. 2000. "Del Acompañamiento como paradigma" Manuscrito no publicado. En Practiques de formation-Analyses. Univ. De París.
- Castoriadis, C. (1988). "Lo imaginario. La creación en el dominio histórico social". En Los dominios del hombre, las encrucijadas del laberinto (págs. 64-75). Barcelona: Gedisa.
- del Cueto, AM y Ana María Fernández. Acerca de "El dispositivo grupal" / Resúmenes Trabajo Social. <http://milnovecientossexentayochoblogspot.com/2014/11/acerca-de-el-dispositivo-grupal-de-ana.html?view=classic>
- Lowen, Al. Ejercicios de Bioenergética. Editorial Sirio, 1977
- Lowen, Al. El lenguaje del cuerpo. Editorial Herder, 1958
- MEMORIAS Quinta Jornada de Psicología Institucional "Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas" 7 de Julio de 2016. 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.

Sexta Jornada de Psicología Institucional

“Perspectiva institucional en el análisis de las prácticas”

Edición bienal, Número 6, Cuarto número en línea, ISSN 2313-9684, 1 de septiembre de 2018

Muzlera S. - E. Guildín - G. Kahane de Gordon - P. Puebla. (2012) Coordinación de Grupos. Experiencias y aportes Técnicos. Ed. Univ. del Aconcagua. 1º Edición. Mendoza.

Intervención en un Equipo de Salud Mental

Vidal, Iara Vanina; González, Clara; Gastamiza, Florencia y Kreis, Manuela

Mail de contacto: iaravaninavidal@gmail.com

Introducción

El presente trabajo se realizó en una institución de externación para usuarios de un Hospital Psiquiátrico de la ciudad de La Plata. La demanda de intervención se presentó en el Centro de Atención a La Comunidad de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. La respuesta fue organizada desde la cátedra de Psicología Institucional de dicha Facultad con los miembros de la misma.

Los equipos lo conformamos, una docente que tenga práctica, una segunda que haya participado de una experiencia pero no haya coordinado sola y dos alumnas, para ir de esta manera transmitiendo el dispositivo de intervención.

Después de realizar la primera entrevista con el staff cliente, la Jefa de Servicio y la Directora del Centro de Externación, se propuso trabajar con el Equipo Interdisciplinario en Asamblea, cada 15 días durante 6 meses, y en ese momento evaluar la continuidad o no de la intervención.

En los primeros encuentros se delimitó como demanda el trabajo sobre tres problemas: el lugar de la médica clínica en la institución, la comunicación entre el equipo interdisciplinario y la situación de indigencia de los usuarios.

En el presente trabajo abordaremos los dos primeros problemas planteados.

El lugar del médico en la institución: La expulsión como mecanismo

Abordaremos para su análisis de la noción de "grupo". Pensar a los grupos como campos de problemáticas, implica un análisis complejo que contemple los múltiples efectos de atravesamientos de las inscripciones deseantes, institucionales, históricas, sociales, políticas (Del Cueto: 1985).

Los dispositivos grupales pueden caracterizarse por realizar transformaciones o por sostener reiteraciones, que indican resistencias al cambio. En la presente intervención hemos encontrado que si bien el grupo ha mostrado a lo largo de las intervenciones movimiento hacia la producción de nuevos sentidos, también detectamos analizadores que dan cuenta de efectos grupales que obturan que se instituya algo nuevo: por un lado el mecanismo expulsivo de los actores institucionales y por el otro las dificultades en la comunicación entre los miembros del equipo.

Nos detendremos en el lugar ocupado por la médica, la relación del equipo con ella nos otorgó visibilidad sobre el mecanismo grupal expulsivo.

Desde el comienzo de la intervención institucional se visualizaban múltiples malestares con respecto a la médica. Donde se interrogaba su función de médica y la culpabilizaban por haber estado ausente durante las muertes que ocurrieron recientemente en la institución. Dicha acusación era complementada por el reproche de que aquel trabajo había recaído en los demás

trabajadores, que no son médicos. Asimismo, se observaba que la médica no cumplía su horario de trabajo ni los días que suponían su contrato, razón por la cual los trabajadores justificaban que el tiempo que permanecía allí era insuficiente para atender las demandas de los usuarios.

La médica justificaba su incapacidad para atender todas las demandas porque ella trabajaba en tres centros de externación del Hospital en la semana, lo que hacía era ir un día a cada uno.

Las intervenciones posibilitaron que estos malestares, que movilizaban la institución, sean puestos en palabras en uno de los encuentros. A partir de allí, la médica informa que pediría, que le asignen solo uno de los centros de atención o volver al Hospital.

En ese momento, como ni el grupo de profesionales, ni la médica pensaron que sería posible, se pensó en citar a la directora del Servicio que no participaba de la intervención. La directora accedió a tal pedido y en la reunión, más allá que estuvo plagada de reproches entre la directora y la médica, se planteó como posible situación que ella volviera al Hospital y que se buscara un reemplazo. Es decir, la situación que para el equipo y la médica era imposible de resolver, dio un giro y pudieron juntos encontrar otra salida.

Sin embargo, después pasado un tiempo, la médica vino a anunciar al espacio de la intervención que finalmente se volvía al hospital. Es decir, que la situación conflictiva se resuelve mediante un mecanismo expulsivo de los actores institucionales.

Dicho mecanismo se repitió de manera sistemática, ante cada situación que el grupo percibía como conflictiva, cuya causa era focalizada en una persona en particular. De este modo, los miembros producían acusaciones, a veces más y otras menos directas, y quejas "secreteadas" sobre aquello.

Cada persona que ocupó ese rol, es decir, aquella posición en una red de interacción (Pichón, 1981), fue expulsada de la institución. De este modo, las salidas expulsivas ante las problemáticas que surgían dieron lugar a la salida de: el profesor de educación física, el tallerista de carpintería, la médica, la secretaria y la enfermera. Dichos roles se pueden definir como "rol de chivo emisario" (Pichón, 1981) ya que aquellas personas se configuraron como depósito de los aspectos negativos y atemorizantes del grupo, fueron segregadas.

Por otro lado, la salida de los trabajadores expulsados encontraba al equipo con las mismas preguntas sin responder. El caso de la salida de la médica es ejemplar de esta cuestión, ya que el equipo, ahora sin médico, siguió embarcado en la pregunta "¿Qué necesitamos del rol del médico en esta institución particular?".

La pregunta fue formulada por el equipo interventor, donde se propusieron diversas estrategias: primero escribirlo y acordar entre todos para en un segundo lugar, entregarlo a la Jefa del Servicio, a la Dirección del Hospital del cual dependen o al Ministerio de Salud si era necesario. Es decir, si ellos necesitaban un médico clínico o generalista, que vaya todos los días o algunos, que haga la relación con las otras instituciones de salud para que se atiendan los usuarios o que se atiendan en ese lugar. Esta propuesta era retomada cada reunión hasta que uno de los trabajadores dijo: *"para mí que no podamos juntarnos a escribir la propuesta es un analizador..."*

Evidentemente, manifiesta dos situaciones, la primera que en realidad el equipo no está totalmente de acuerdo en lo que piensa acerca de diversas situaciones de la institución por eso no se reúnen para escribir, y segundo que la solución ante la diferencia, en vez de ponerla a trabajar, genera expulsión.

La comunicación

La segunda situación problemática era la comunicación entre los miembros del equipo: La interdisciplina y la interpráctica se inscribe en una institución y acontecer grupal singular. Lo que aparece enunciado es la dificultad en la comunicación y colaboración, que al decir de los miembros del grupo responde a "tensiones" propias de la situación institucional que atraviesan. La fragmentación producto de las tensiones por el "viejo" equipo con su enfoque y la "nueva" gestión, pone en evidencia las dificultades en la comunicación. Observamos que la fragmentación del grupo dificulta la posibilidad de pensar el problema en equipo primando las salidas individuales o en la urgencia. Uno de los trabajadores comenta: *"las comunicaciones se realizan en las evoluciones de las historias clínicas, pero no nos juntamos para pensar el tratamiento de manera integral"*.

Nuevamente surge como necesidad para hacer con este problema la construcción e institucionalización de un espacio que permita trabajar en equipo sobre los problemas con los cuales se encuentra, ya sea desde sus propias implicaciones con la institución, como con las dificultades que plantea la complejidad del problema a abordar.

"La primera tarea de construcción inter-saberes que desafían estos equipos es, obviamente, la formulación del programa a desarrollar y de sus objetivos. La base de la misma es la definición del problema y de sus actores. El marco referencial común implica, entonces, acuerdos básicos ideológicos: cuál es el tipo de relación que se intenta construir entre equipo asistencial y "beneficiarios" del mismo, por ejemplo: Cómo se define al sujeto de estas acciones (Stolkiner 2005; pág. 7).

Aquí se enlaza las dificultades en la comunicación de los trabajadores. El "problema de la comunicación" ha sido seleccionado, de manera consensuada por ellos, como un tema a trabajar durante la intervención. Ellos manifestaban: *"Deberíamos trabajar de manera más integral"*.

"No compartimos, cada uno hace las cosas por su cuenta y no se pone en tensión. No salimos de acá ¿con qué argumentos?"

"Muchas veces la dificultad aparece en cómo ejerce cada uno desde su saber, su posicionamiento teórico. Muchas veces no sirve o no le corresponde".

Sin embargo, se observa que el abordaje de este tema ha sido resistido por los trabajadores ya que no ha sido profundizado por ellos en los siguientes encuentros, a pesar de las intervenciones del equipo de intervención. A los cinco meses de la intervención, al recordarles que habían solicitado trabajar sobre la comunicación, aparecieron ciertas contradicciones. Quienes aludieron al avance en la misma, una de las enfermeras dice: *"La comunicación está cortada, no hay comunicación abierta"*. *"Originariamente los manejos eran muy individualistas pero ahora no está ese problema."* *"En la misma disciplina no había comunicación, pero avanzó muchísimo"*.

No obstante, se manifiesta que las complicaciones para pensar y trabajar interdisciplinariamente persisten. Se evidencia que el problema de la comunicación entre los trabajadores versa sobre la complejidad del diálogo entre las distintas disciplinas que componen el equipo: psicología, enfermería, psiquiatría. Esta dificultad tal vez resuene en la aparente falta de disponibilidad para definir los objetivos que tienen como equipo, así como también para exigir a instancias superiores lo que necesitan.

Retomando a Stolkiner (2016), en las prácticas realizadas en los servicios de salud, se producen saberes a diarios que no son metódicamente sistematizados. Por esta razón, los esfuerzos de la coordinación se dirigen a generar condiciones de posibilidad para que la multiplicidad de saberes pueda establecer lazos cooperativos y construir un espacio común en el cual revisar y acordar las necesidades de los usuarios de la institución y sus objetivos como trabajadores de salud mental. A partir de allí, se facilitaría la tarea, como también permitiría la reflexión colectiva constante y el intercambio de los sentidos de las propias prácticas para poder efectivizar su trabajo en función del cumplimiento de los derechos de los usuarios.

Conclusión

Como hemos visto a lo largo del trabajo, las cuestiones del trabajo en grupo, en equipo, de manera interdisciplinaria no viene dado. Por un lado, no es un ejercicio que realizan en las carreras de formación de grado, y por otro lado, el lugar de cada saber y lo personal que muchas veces se cuele, no permite el trabajo con el otro.

En diversas oportunidades el equipo elige expulsar aquello que no entra en la lógica planteada por el equipo, que muchas veces no está tan claro ni se puede verbalizar, pero igual produce mecanismos centrífugos. Sin embargo, cuando suelen expulsar a uno, el grupo busca otro para realizar el mismo mecanismo. La propuesta del equipo interventor es intentar poder trabajar con la diferencia y que eso sea dicho. Los miembros del equipo expulsados decían que las cosas no se decían sino que se actuaban y ante dicha situación, ellos tampoco podían ponerlo en palabras.

Esto anterior encuadrado en el problema de la comunicación, desde que no se comunica el devenir de los usuarios para poder continuar con su tratamiento, hasta la no comunicación de la entrada de pasantes o de cuestiones obligatorias decididas en pequeños grupos y no comunicadas al resto.

Referencias bibliográficas

- Amarante, P. (2009). *Superar el Manicomio*. Topia. Buenos Aires.
- Cohen, H Y Natella G. (2013). *La desmanicomialización. Crónica de la reforma del sistema de salud mental en Rio Negro*. Buenos Aires. 2013.
- Del Cueto, A. M. (1985). *El dispositivo grupal en Lo Grupal 2*. Ediciones Búsqueda: Buenos Aires.
- LEY NACIONAL N° 26657 DE SALUD MENTAL. Ministerio de Salud. 2012.
- Pichon Rivière, E. (1981). *El proceso grupal*. Del psicoanálisis a la psicología social (I). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Sexta Jornada de Psicología Institucional

“Perspectiva institucional en el análisis de las prácticas”

Edición bienal, Número 6, Cuarto número en línea, ISSN 2313-9684, 1 de septiembre de 2018

Stolkiner, A. (2016). Clepios, Revista de profesionales en formación en Salud Mental: Buenos Aires.
<http://clepios.com.ar/71/trabajos/asistir-e-investigar-el-proceso-de-investigacion-en-el-campo-de-la-salud-mental/>

Stolkiner, A. (2005) IX JORNADAS NACIONALES DE SALUD MENTAL I JORNADAS PROVINCIALES DE PSICOLOGÍA SALUD MENTAL Y MUNDIALIZACIÓN: ESTRATEGIAS POSIBLES EN LA ARGENTINA DE HOY 7 y 8 de octubre 2005 · Posadas · Misiones · Argentina INTERDISCIPLINA Y SALUD MENTAL

Sexta Jornada de Psicología Institucional

“Perspectiva institucional en el análisis de las prácticas”

Edición bienal, Número 6, Cuarto número en línea, ISSN 2313-9684, 1 de septiembre de 2018

Variaciones sobre clínica institucional

Sabemos cuándo empezar, ¿sabemos cuándo finalizar?

Rivero, Néstor; Barrientos, Jazmín y Zappino, Alicia

Mail de contacto: nestorjrivero@gmail.com

El presente trabajo parte de preguntas que surgen de nuestra práctica como psicólogos institucionales en el marco del programa de Extensión Universitaria de la Facultad de psicología de la UBA.

En las distintas consultas que hemos dirigido aparece desde el inicio muy definido: la frecuencia de los encuentros, los tiempos -acorde al calendario académico anual- en que se desplegaran (suelen ser de marzo a diciembre), incluso la duración de cada encuentro. En general estas coordenadas del dispositivo se acuerdan desde el comienzo entre el equipo interviniente y la institución que consulta.

Lo que no se define desde el inicio es la extensión de la consulta. Esto no quiere decir que no haya desde el inicio, una expectativa acerca de ello por parte de los consultantes. Entendemos que no es posible anticipar la duración exacta de una intervención. Pero **¿Cuándo concluye una consulta? ¿Terminará cuando se aborden los temas definidos, en el comienzo, como tensiones institucionales a trabajar?** Considerando, incluso, que uno de los primeros tiempos de cada consulta es el análisis de la demanda. **¿Continúa la consulta si surgen nuevas problemáticas a abordar?** En este caso, **¿es conveniente re-definir la consulta? No hacerlo ¿sería equivalente a sostener el dispositivo según el modo instituido del psicoanálisis tradicional? ¿finaliza cuando los que realizaron el pedido no están más en la institución?**

Estos mismos interrogantes nos hacen pensar que quizá sea necesario precisar una diferencia entre una consulta o intervención institucional de una supervisión institucional. Caracterizando un primer nivel de diferenciación en función de si la demanda se formula en torno a una problemática ya definida, o si lo es en función de pensar las dimensiones institucionales y sus efectos en la práctica cotidiana.

Dicho esto, pensar la continuidad, finalización, interrupción o no de una consulta institucional nos parece una pregunta ética necesaria en la reflexión de nuestra práctica. Entendiendo que orienta a definir las particularidades del dispositivo de intervención como así también sostener la idea de que la clínica institucional está en función de elucidar los niveles de autonomía de sujetos sociales, grupos y organizaciones.

¿Quién *demanda* Análisis Institucional hoy?

Oswaldo Bonano

Mail de contacto: obonano@gmail.com

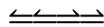
Resumen

Intentamos efectuar una *genealogía diferencial* de los campos de intervención ocupados por el Socioanálisis en Francia 1970/1990 y los tomados a su vez por la Psicología Institucional argentina más o menos en el mismo período, tratando de elucidar cuáles fueron las poblaciones 'cómplices' en uno y otro caso que consideraron verosímil ponerse en situación de análisis y qué concepciones de análisis (llamado tantas veces 'supervisiones') se albergaron. El modelo de trabajo –si es que hubiera tal 'modelo'- bajo la estirpe lourauniana implica actualizar la urgencia de esta cuestión; por cierto que junto con otra no menos acuciante: las operaciones del A.I., ¿satisfacen o convalidan la demanda de quién?

Nos proponemos también revisar si el mismo concepto de 'demanda' no se haya capturado aún por cierto modelo de la relación entre un experto profesional que presta un servicio/sector poblacional que tiene algún desperfecto y que llama a alguien para que lo 'arregle'. Pretenderse 'analistas institucionales' no salva por sí de esta determinación, aún si se practica sostenidamente el análisis de las implicaciones, rasgo virtuoso –y bastante único, hay que decirlo– de (algunos) analistas institucionales.

No basta con distinguir cuidadosamente el *encargo* del gestor, de la *demanda* a producir por aquel conjunto de cuerpos afectados que van a protagonizar con su presencia el campo de intervención. Cabe recordar –sosteniendo la ontología de las multiplicidades– que se trata de demanda(s), en devenires cambiantes de fase a fase de una 'intervención'.

[Nota aclaratoria: el presente texto presenta apenas algunos tramos de un trabajo mayor, en proceso de elaboración].



El título del trabajo conduce a una interrogación sobre la misma noción de *demanda*, pero no es menor la cuestión del "quién", las clientelas o poblaciones 'cómplices', es decir los segmentos de población que consideraron en su momento y consideran hoy apropiado y verosímil ponerse en situación de análisis colectivo en el espacio de las organizaciones que contienen sus prácticas y qué concepciones de tal análisis se albergan. Por lo demás, "Análisis Institucional" ¿es el término genérico que abarca tanto al *Socioanálisis* francés, a la *Psicología Institucional* argentina o lo que Guattari bautizó propiamente como *Análisis Institucional*? Apenas para indicar la densidad de la cuestión: la más habitual de las prácticas institucionalistas en la Argentina, lo que tan corrientemente es llamado *supervisión* institucional ¿puede incluirse sin mayores reparos en esa nominación mayor?

La interrogación acerca de la demanda no puede escindirse de las sospechas sobre la *oferta*; esto es ¿qué ofrecemos quienes nos proponemos como psicólogos o analistas institucionales?, ¿cuáles son nuestras finalidades o propósitos, cual la direccionalidad de nuestras operaciones?, ¿qué análisis hacemos de las *implicaciones* de nuestra(s) ofertas?

Para despejar al menos algunas de estas problemáticas, apelaremos a tantear tan solo algunos temas de una *genealogía diferencial* de los campos de intervención ocupados por el

Socioanálisis en Francia 1960/1990 y los tomados a su vez por la Psicología Institucional Argentina más o menos en el mismo período.

A partir de allí intentamos revisar y actualizar ciertas herramientas del modelo de trabajo –si es que hubiera tal 'modelo'- que se fue conformando en las experiencias francesas, y que son ampliamente utilizadas entre nosotros, tales como el *concepto* de institución, implicación, *demanda/encargo*, *asamblea* como procedimiento general, entre otras que no nos proponemos analizar aquí.

Es preciso, como dice René Lourau, en un texto de 1979 "(...) *responder a otra pregunta, menos ambiciosa y más urgente: ¿Qué es lo que hacemos exactamente?*"... quienes presumimos hacer intervenciones institucionales a cincuenta años de aquellas experiencias y de la formulación de esas herramientas conceptuales y operatorias.

Consideramos entonces pertinente realizar esta revisión en una Jornada de Psicología Institucional que propone una "perspectiva institucional en el análisis de las prácticas".

Análisis Institucional, Socioanálisis, Psicología Institucional (Psicoanalítica)

La primera observación que queremos dejar plantada aquí es que las prácticas institucionalistas en Argentina fueron y son cosa de psicólogos y una suerte de extensión –con o sin rupturas 'epistemológicas'- de la ancha y diversa corriente del grupalismo, mientras que en Francia fue cosa de sociólogos -tanto los intervinientes como la clientela- cuestión que además de verse reflejada en los nombres diferenciales: Socioanálisis/Psicología Institucional, tiene sensibles consecuencias, dadas las conceptualizaciones de referencia en uno y otro caso y la diferente direccionalidad de las prácticas profesionales.

En Francia el Socioanálisis apuntó a la *autogestión* (que nada tiene que ver con una pretendida *horizontalidad*) inspirada quizá en la experiencia (fallida) de Yugoslavia y entendida como un trastorno radical de la gestión social. Lourau en sus intervenciones apuntaba claramente hacia el análisis de la *estructura social* de la institución; quedaba sesgada e incluso cuestionada otra direccionalidad –que insiste más en la experiencia argentina- que es la salud, sufrimiento y/o confort psíquico de los participantes de una intervención.

Respecto de la 'clientela', en el caso francés, como lo señala repetidamente Lourau, fueron los departamentos de sociología de diversas universidades y escuelas y poblaciones vinculadas a la sociología y a la formación:

(...las poblaciones que nos planteaban encargos de intervención socioanalítica: grupos marginales de las iglesias católica y protestante, asociaciones de educación popular marcadas también por el militantismo religioso de izquierda; trabajadores sociales confrontados con su oficio imposible, etc.).

La correlación entre una práctica profesional y los movimientos sociales coetáneos fue y es un factor inmanente a las teorías y los dispositivos de intervención que se proponen, ofertan y efectúan. La marca del cuestionamiento radical a las instituciones *sociales* en el pre y post Mayo del 68 no es equiparable a los movimientos socio-históricos que conmovieron Argentina en esas décadas. En Francia, bajo la democracia gaullista, la perspectiva que Mayo del 68 desencadenara una Reforma Universitaria como la Argentina de 1918 horrorizaba a la cúpula de la *intelligentia*,

Raymond Aron y otros, pero lo cierto es que hubo cuestionamientos radicales de las instituciones mismas, no solo la universitaria y en consecuencia al orden social. En Argentina la movilización estudiantil-obrera del Cordobazo en 1969, bajo la dictadura de Onganía marcó movilizaciones que algunos consideraron prolegómeno de una revolución, pero el decurso histórico no es comparable por razones que todos conocemos.

Las prácticas institucionalistas en Argentina, que tienen acaso sus primeras formulaciones conceptuales a mediados de los '60 con Bleger y Ulloa, apuntaron a propósitos bastante menos radicales, tal vez no por carencia de propósitos políticos e ideológicos, sino por profundas debilidades en la concepción de lo institucional.

En la obra de Bleger mencionada se propone que por Psicología de las Instituciones *...se entiende al estudio de los factores psicológicos que se hallan en juego en la institución por el mero hecho de que en ellas participan seres humanos, cada individuo tiene comprometida su personalidad en la institución. Estas instituciones pueden verse limitadas en su capacidad de ofrecer seguridad, gratificación y desarrollo eficiente de la personalidad. Se habla de adaptación que es el sometimiento a la alienación y la estereotipia institucional, que es diferente a la integración*

Proponer una Psicología de las Instituciones es algo más que un lapsus de escritura; lo que se concibe como institución sesga hacia la estereotipia, o sea solo la fijeza, la reiteración y si la psicología es *de* la institución, entonces no hay composición institucional de la subjetividad, solo lugar de colocación de aspectos del psiquismo. Recién 15 o 20 años después con Castoriadis y Lourau impactan en Argentina concepciones de Institución que abren al pensamiento y las operaciones otras dimensiones del *cambio* y las *transformaciones*, menos adaptacionistas, menos psicologistas, más modestas quizá pero más potentes.

Ulloa por su parte, respecto al concepto de institución sostiene que

"institución es un concepto algo ambiguo, pues tanto puede designar una regularidad de conducta, como una organización social, con el alcance que habitualmente tiene este término, o sea, un organismo con una geografía y una ordenación del tiempo y de los responsabilidades, con objetivos por alcanzar y medios adecuados a tal fin, todo regulado por un código y por normas explícitas e implícitas".

Es cierto que en ese texto Ulloa señala que parte de... *"experiencias que implicaron operaciones reales para provocar cambios en las instituciones sobre las que fueron realizadas"*. Toda la cuestión pasa entonces por elucidar cuáles serían esos cambios y qué de la *dimensión* institucional abarcan e incluyen.

Muchos de los que veníamos de prácticas grupalistas diversas abiertas a lo social fuimos intervenidos de modo tal por las concepciones del AI de Lourau y Lapassade, que nos permitieron respaldarnos en una concepción de Institución que recogía el aspecto creador e inventivo de la misma y su correlación inmanente con los diagramas socio-históricos y por lo tanto habilitar otra potencia a nuestros dispositivos y operaciones.

Tales concepciones, hay que decirlo, estaban –¿siguen estando?– ausentes en la Psicología Institucional Psicoanalítica, que concebía a la institución solo en su aspecto instrumental y taxonómico, como marco-depósito de ciertas tendencias psíquicas, más bien

regresivas, muy a lo Jacques, y como uno de los *ámbitos de la conducta*, [psicosocial <-> sociodinámico <-> institucional<->comunitario] siguiendo el esquema que había trazado Enrique Pichon Rivière.

Según Bleger era uno de los *ámbitos* en los que se debía practicar la Psicohigiene, aquella propuesta modernizadora para las operaciones de los psicólogos en salud mental. Pero un *ámbito de la conducta humana* NO es la dimensión institucional de las prácticas subjetivas. Un *ámbito* es un sector de una estructura plana y una *dimensión* alude el espesor propio de la *transversalidad* y de las diferencias de potencial.

El método: ¿la Asamblea General?

Entre los procedimientos, la indicación de *asamblea* entendemos que ha sido confundido con el *plenario* o algo así como la reunión de "todos". Dejamos por el momento de lado la distinción entre el todos universal y los todos distributivo, y apuntamos a recordar que en el Socioanálisis el modelo de la Asamblea General Socioanalítica implicaba la suspensión total de las actividades del establecimiento, que en el fragor del '68 estaba en huelga general y la discusión política de todo apuntando a la *autogestión* en el sentido antes indicado y hacia la *autonomía* que, recordemos con Castoriadis, es darse las propias reglas y leyes.

Ahora bien, ¿cuál es el alcance de una autonomía así concebida, si el 'todos' con el que trabajamos es, por ejemplo, un equipo de un servicio de una sección de un Hospital? Aquí cabe tener presente que la experiencia institucionalista argentina se dio, si contamos desde los '70, a través de dictaduras sangrientas, del progresivo desmonte del estado de 'bienestar', del desvanecimiento del estado mismo como meta-organizador de las trayectorias institucionales, de la progresiva incapacidad del estado de poner en caja a los mercados, de progresiva producción neoliberal del emprendedor individual como tipo subjetivo, y varios etc. Esos vectores, lejos de ser algo así como el 'contexto social' de las experiencias institucionales son la trama misma de la producción de subjetividad de los actores institucionales. Tal vez sea por eso que más que 'proyecto de autonomía' se optó por cuestiones mucho más modestas como garantizar la 'horizontalidad' y cierta libertad de palabra, pero aún así...

En nuestra experiencia, reflexión y conceptualización nos fue posible salir de ciertos atolladeros recién con otro salto paradigmático, al comprender a lo institucional como territorio existencial, configurado tanto por el cuadrículado de las líneas duras de los equipamientos colectivos como por las líneas de fuerza y de fuga, concebidas como inmanentes, -esto es no introducidas desde alguna trascendencia- y en constante proceso de producción. Así concebida, la institución es una lógica de producción constante de subjetividad, que incluye pero no se reduce a la reproducción de las inercias. Lejanos ya los tiempos en los que necesitábamos suponer que la presencia de un analista institucional en un campo garantizaba -al menos- la libertad de palabra; constatamos que los *equipamientos colectivos*, en su actuar modulante sobre los cuerpos, producen efectos constituyentes que sólo ciertos conceptos nos permiten captar, a la vez que aquello que Felix Guattari llamó en 1976 "grupo sujeto" son los agenciamientos colectivos de enunciación, que ensanchan posibles y crean nuevos territorios existenciales.

Acerca de la "demanda" de intervención

Sin duda quienes nos llaman –cuando nos llaman– algo nos piden, algo quizá más o menos indeterminado o incierto, además de múltiple, si hablamos más allá del pedido o encargo del *gestor*.

Las operaciones del A.I., (llamadas en Argentina tantas veces 'supervisión') ¿satisfacen o convalidan la *demanda* de quién? En nuestra trayectoria hemos operado con una cierta concepción instrumental del encargo, al reducirlo al singular de lo que nos pide el *gestor*. Pasa que los encargos también son múltiples y diversos, solo que para tomar contacto y registro de ellos hay que habitar el campo de operaciones.

Se trata asimismo de revisar si el mismo concepto de 'demanda' no se haya capturado por cierto modelo de la relación entre un profesional que presta un servicio / sector poblacional que tiene algún desperfecto y que llama a *experto* para que lo 'arregle'. Lourau señala, a propósito de la intervención en Lovaina que "*el encargo recibido del staff cliente manifiesta la incapacidad del llamado Plenario para auto-administrar sus contradicciones*" y que si "*un experto es reconocido por la institución se va a una heterogestión del análisis*", lo que se da de patadas con aquella proposición de la autogestión.

Pretenderse 'analistas institucionales' no salva por sí de esta determinación, aún si se practica sostenidamente el análisis de las implicaciones, rasgo virtuoso –y bastante único, hay que decirlo– de (algunos) analistas institucionales, puesto que el mero análisis de las implicaciones no salva de nada, salvo de cierta inexcusable ceguera.

Ya enunciamos que en nuestro país el encargo muchas veces viene de equipos de salud del sector público, con el nombre puesto de *supervisión* institucional. Nuestra sospecha es que allí quedó la marca de la utilización de la supervisión, habitualmente a cargo de un psicoanalista e históricamente gratuita por los actores sociales del sector salud y en especial por los psicólogos, clientela tradicional de tales 'servicios'. Tal eso ha cambiado últimamente. De nuestra parte hace tiempo venimos distinguiendo cuidadosamente el *encargo* del gestor, de la *demanda* a producir por aquel conjunto de cuerpos afectados que van a protagonizar con su presencia el campo de intervención, pero no basta con esta distinción. El/los encargo(s) no es el inicio ni un momento temporal, es una lógica de lo que ya está ahí producido. Respecto de la demanda cabe afirmar –sosteniendo la ontología de las multiplicidades– que en todo caso se trata de demanda(s), de aquello que no está ya ahí esperando a ser develado, sino de algo a producir, en devenires cambiantes de fase a fase de una 'intervención'. Hemos podido apreciar que en equipos integrados por varios operadores se manifiestan diferencias de enfoque e incluso de 'marcos referenciales' que más allá de trayectorias personales, configuran el ancho territorio de lo que en Argentina se llama Análisis Institucional y/o Psicología Institucional. Tratemos de ahondar la cuestión de los efectos de lo múltiple, tanto de cara a la(s) demanda(s) del campo como en las diferencias intra-equipo.

El peso de los llamados "marcos referenciales" –en realidad ejes categoriales de referencia–, tiene una repercusión inmediata y sensible sobre el posicionamiento subjetivo de los operadores. Nuestra *función* ¿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? 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.

Revisión de la noción de *campo* de intervención

Gilles Deleuze señala: "*Específicamente contra Lewin y contra la Gestalttheorie, Simondon sostiene que la idea de disparidad es más profunda que la de oposición, y de la energía potencial más que la de campo de fuerzas*". Exploremos, aunque sea un poco esta cuestión de la 'disparidad'.

Pero lo que define esencialmente un sistema metaestable es la existencia de una «disparidad» entre al menos dos órdenes de magnitud, dos escalas dispares de realidad entre las cuales no hay interacción comunicativa. Implica, por tanto, una *diferencia* fundamental, como un estado de disimetría. Se trata, empero, de un sistema en la medida en que la diferencia se da en él como *energía potencial*, como *diferencia*.

Contrastemos esta posición ontológica con la de K. Lewin: Dice Lewin: "*lo que está sucediendo es producto de un campo de fuerzas y no sólo causado por las características particulares de los individuos*"; allí sitúa su noción de *campo psicológico total*, (...) Define al campo como "una totalidad de hechos que coexisten y que se conciben como mutuamente dependientes". Para Lewin la conducta es siempre una función de un cierto espacio vital, que a su vez es siempre producto de la interacción entre la persona y su ambiente. En su *La teoría del campo en la ciencia social* sostenía que había que ir más allá de las apariencias de las conductas de los individuos y llegar hasta las fuerzas que determinan esos comportamientos. Campo es un lugar donde se mueven objetos y ese movimiento está determinado por las fuerzas o tensiones que inciden en ese campo. La trayectoria de esos cuerpos va a ser un producto complejo de la incidencia de las distintas fuerzas en ese espacio.

Sin duda en su momento ha sido un avance epistemológico y operatorio proponer que lo que sucede es efecto de las fuerzas y no de sustancias interiores, como las motivaciones psicológicas de las conductas. Ahora bien, en lo subrayado se percibe la diferencia que hay entre postular una totalidad de hechos y/o objetos que (ya) coexisten y lo que sucede (o acontece) entre órdenes dispares, devenires en los que el movimiento de efectuación crea nuevos 'hechos', bien entre comillas; ergo, la noción de campo *no* alberga propiamente al devenir.

Deleuze dice: en su texto sobre Simondon:

(...) establece una comunicación interactiva entre órdenes de magnitud o de realidad dispersos, que actualiza la energía potencial o que integra las singularidades, que *resuelve el problema* que plantea lo disperso, organizando una nueva dimensión en la que se forma un conjunto único de grado superior

Si tomamos las tesis sobre el campo de P. Bourdieu, el estructuralismo es explícito en los planteos del sociólogo francés: lo que importa es la *posición* (lugar) y no su *ocupante*. Son campos de lucha de relaciones de fuerzas, pero el cierre del campo sobre sí mismo, lo condena a reiterar procesos de *reproducción*. Esta concepción que postula que los elementos del campo son no solo coexistentes sino homogéneos, no abre potencia a sus operaciones, que sí se habilitan si

concebimos a la *función* del analista institucional como algo heterogéneo a un lugar en la estructura.

Lo mencionado permite acceder a la diferencia entre una concepción que propone la lucha y composición de fuerzas ('hechos coexistentes') en un plano que bien podríamos llamar estructural y otra en la que la energía potencial se actualiza (se efectúa) y se *produce* entonces singularidad, conformación de un conjunto de grado superior.

Siguiendo entonces estas pistas, y retomando el problema de la *función* del analista institucional, ¿esta se define 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 (Deleuze: *la clínica es la evaluación de un devenir inmanente*) se trata de captar que operamos en sistemas metaestables (y no solo complejos) en los que una nueva singularidad es *posible* que advenga. Lo estable a secas no implica diferencia de potencial; lo metaestables es previo a una nueva individuación, puesto que *una* individuación nunca consume todo el potencial que la genera. Pregunta nada ingenua: ¿serán los analizadores los que presentan los componentes que permitan maquinar el *problema* 'que plantea lo disperso' y colaborar entonces con el agrupamiento para que se conforme entonces un conjunto de grado superior?

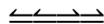
La universidad pública y el análisis institucional como territorio micropolítico de intervención

del Cueto, Ana María

Mail de contacto: adelcueto@psi.uba.ar

Resumen

Intentaré transmitir algunas reflexiones sobre las intervenciones realizadas desde la universidad pública sobre instituciones y comunidad. En el proceso de transformación que lleva adelante la facultad de Psicología de UNLP no sin contradicciones, la extensión universitaria ha retomado un lugar de paridad con las otras áreas, en las prácticas de intervención, y en la relación con un afuera comunitario e institucional que pone en cuestión e interroga tanto las teorías como las prácticas. Tanto en los alumnos como en los docentes a partir de incluirse de forma activa en actividades de extensión y de un corrimiento fáctico de la división formal entre investigación, academia, y extensión- intervención. Todos los proyectos tienen un componente investigativo y responden a demandas de intervención institucional de diferentes instituciones estatales y participa en proyectos de intervención comunitaria. Esto permite una relación adentro-afuera que cambia las formas de encuentro y las formas de pensar las teorías y las prácticas. Los proyectos se convierten en horizontes de posibilidad que superan los límites estrechos del territorio propio y son punto de cruce de ámbitos de experiencia convirtiéndose en un espacio de intercambio de variados territorios habilitantes (institucionales, comunitarios, de políticas públicas, de aplicación de las leyes y sus derechos.). Esto genera algunos interrogantes sobre las intervenciones institucionales y comunitarias. Para nombrar algunos de ellos: su duración, la implicación, el secreto profesional, la conformación de los equipos, etc. Es una decisión política, no sólo de política académica, los recursos que se destinan a esta área y tienen que ver con el juego de poder hacia adentro de la institución académica.



El papel formativo de la universidad pública comprende un campo disciplinar y académico en donde se sitúa la construcción de profesionales, la invención de herramientas teórico técnicas que se articulen con necesidades y problemáticas sociales y donde se da la producción del pensamiento del área de conocimiento que le compete, tanto los discursos como las prácticas. Además la organización de sus instituciones. Las universidades como toda institución producen su propia institucionalización. Producen formas de sentir, pensar y actuar en línea con el perfil del profesional que quieran generar. En el caso de las carreras de psicología tienden en general a formar un profesional dedicado a la práctica privada que piensa al sujeto encerrado en su aparato psíquico. Forman académicos que dan cuenta solo de teorías que competen al sujeto individual dejando de lado en la formación los grupos como objeto teórico y como práctica concreta, suponen necesariamente que los procesos de producción subjetiva que dan cuenta de lo colectivo (la historia, lo social, lo comunitario) son externos al sujeto. Parten del concepto de un sujeto

aislado, recluso en su estructura psíquica, y desde ahí se piensa su unidad. Se deja de lado la potencia y posibilidades que abren los colectivos en el estudio y análisis de las ideas. Si pensamos que el sujeto es producto de una relación social, histórica, y política y que su psiquismo y su ser se produce entre otros, pensamos al sujeto en relación. Ninguno de nuestros actos es externo al "entre" que se produce en el encuentro con otros (conceptos, personas, hábitat, historia, etc.). Siempre que intervenimos lo hacemos sobre la producción subjetiva de una institución o una comunidad. La producción de subjetividad incluye no solo la constitución psíquica del sujeto en tanto que humano sino todos aquellos aspectos que hacen a su construcción, en términos de producción y reproducción ideológica y de articulación con las variables que lo inscriben en un tiempo y espacio particulares desde el punto de vista de bio-socio-histórico-político que están incluidas en la producción del sujeto psíquico. Conforman su psiquismo. Su subjetividad se fabrica tanto en intimidad del medio familiar como en las grandes máquinas sociales, más mediáticas, lingüísticas, económicas, globalizadas. En el proceso de transformación que lleva adelante la facultad de Psicología de UNLP no sin contradicciones, la extensión universitaria ha retomado un lugar de paridad con las otras áreas, en las prácticas de intervención, y en la relación con un afuera comunitario e institucional que pone en cuestión e interroga tanto las teorías como las prácticas. Tanto en los alumnos como en los docentes a partir de incluirse de forma activa en actividades de extensión y de un corrimiento fáctico de la división formal entre investigación, academia, y extensión- intervención. La mayoría de los proyectos tienen un componente investigativo y responden a demandas de intervención institucional de diferentes instituciones estatales y en proyectos de intervención comunitaria. Esto permite una relación adentro-afuera que cambia las formas de encuentro y las formas de pensar las teorías y las prácticas. Los proyectos se convierten en horizontes de posibilidad que superan los límites estrechos del territorio propio y son punto de cruce de ámbitos de experiencia convirtiéndose en un espacio de intercambio de variados territorios habilitantes (institucionales, comunitarios, de políticas públicas, de aplicación de las leyes y sus derechos).

Las actividades de extensión arrojan a alumnos y docentes al campo de lo colectivo en donde queda implicado con afectos y conocimientos en un mundo que no le es propio. Sale del ámbito protegido universitario, académico, en donde ya a esa altura de la carrera sabe sus dimes y diretes, de teorías que hablan de un sujeto singular, aparentemente sin contacto con lo externo, a un mundo caótico, múltiple, heterogéneo, complejo. Y ahí se queda sin palabras... pensando que todo lo que ha aprendido hasta el momento es de otra galaxia...

Cuáles son los conceptos necesarios a mí entender que hay que profundizar en la formación de los equipos de extensión compuestos por graduados y estudiantes. Sintéticamente podría sintetizar:

- Intervenimos sobre la producción subjetiva de una institución y/o de una comunidad. Pensando el grupo como unidad de análisis e intervención en los colectivos.
- El tema del otro y la relación. El concepto de multiplicidad.
- Afectos /afectaciones/Implicación
- La transversalidad y su coeficiente
- Lo Micropolitico

- Cartografiar. Armar mapas y no calcos. De contenidos y de expresiones

Ya que toda intervención se realiza sobre la producción subjetiva de una comunidad o de una institución y es sobre el análisis del deseo en todas sus dimensiones, lo que se privilegia o se debería privilegiar es el análisis de la multiplicidad y de la diferencia. Toda intervención que se proponga actuar sobre la producción subjetiva de un sujeto comunidad o un sujeto institucional produce esencialmente enunciados que nos fuerzan a pensar los huecos, lo no dicho, los encuentros, aquello que aparece como analizador oculto en alguna pared, sus líneas de fuga siempre moleculares, analizar la transversalidad de ese poder capilar buscado artesanalmente en dichos, y hechos. Siempre fluye o huye algo. Aquello que podría potenciar el pensamiento y la acción.

Propongo un psicoanálisis instituyente que ponga en cuestión la idea de un sujeto aislado en donde lo político lo ideológico lo social forman contexto en el sujeto. En realidad estas cuestiones atraviesan al sujeto desde su nacimiento y constituyen su producción subjetiva.

Hasta acá hice referencia a aspectos teóricos de la formación del equipo que necesariamente deben ser tenidos en cuenta en una intervención.

Haré referencia a otros interrogantes e inquietudes teóricas que a veces parecen ilusoriamente sólo del encuadre, de cómo cambia una intervención que se realiza desde un ámbito público académico que tiene sus propias reglas y normas que entran en colisión con la otra institución.

Dejo de lado un tema no menor que son los recursos que se destinan a estas actividades que tienen que ver con los recursos universitarios y por otro lado con la política académica e institucional del momento particular que este atravesando la institución. Es una decisión política, no sólo de política académica, los recursos que se destinan a esta área y tienen que ver con el juego de poder hacia adentro de la institución académica.

Me referiré específicamente a las intervenciones sobre el sujeto institucional desde una universidad pública.

- ¿Cómo se impone el calendario académico de la Facultad sobre todas y cada una de las actividades de intervención? Por lo tanto se planea la intervención desde ese calendario independiente de las necesidades o situaciones que vienen siendo en institución sujeto de intervención.
- ¿Lxs alumnxs deben intervenir en las AGS?
- ¿Lxs alumnxs deben intervenir en las supervisiones clínicas?
- ¿Cuál es el contrato de confidencialidad con la institución y si es posible que sea respetado por lxs alumnxs?
- ¿Los informes a la facultad deben ser conocidos por la institución y cómo?
- ¿Cómo se restituye, si se hace, la información a la institución?

¿Hablamos de derechos? Sí, pero casi ni los nombramos. Intentamos construir sobre nosotros estudiantes y docentes e instituciones y comunidad, ciudadanía y pensamiento crítico de teorías e intervenciones.

Pensamos así la Universidad Pública como horizonte de posibilidad que supera los límites estrechos de su territorialidad, y es punto cruce de ámbitos de experiencia y, como tal, más que

un coto designa un tránsito, una posibilidad, que no niega otros espacios, otros saberes, otras lógicas de aproximarnos a la realidad, otras instituciones sino que debe constituirse es un lugar especial de intercambio, de intercepción de variados territorios habilitantes (institucionales, comunitarios, de políticas públicas). Y pulsamos el afuera y transformamos nuestras teorías y nuestras prácticas. El anudamiento fáctico de espacios institucionales otrora estancos (la teoría, la intervención, la investigación) aumenta la potencia de la Universidad Pública en la construcción de ciudadanía.

Puede así más y distinto. Provoca nuevos usos críticos y clínicos.

Referencias bibliográficas

- Del Cueto Ana María (1999 Red.2007/2013). Grupos instituciones y Comunidades. Buenos Aires, Argentina. Lugar Editorial.
- Del Cueto, Ana María (2014) La salud mental comunitaria. Vivir, pensar, desear. Fondo de Cultura Económica.
- Deleuze- Guattari. (1980) Mil Mesetas- Capitalismo y esquizofrenia. España Editorial Pre-textos.
- Guattari, F. (1996) Caosmosis. "Acerca de la producción de subjetividad". Buenos Aires Editorial Manantial.
- Pavlovsky E.; Dubatti J. (1999). Micropolítica de la Resistencia. Buenos Aires: Eudeba.
- Tzvetan Todorov (2007) La Conquista de América. El problema del otro. Siglo XXI, México.

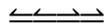
Acerca de lo intempestivo como maniobra en la clínica en las instituciones. El lado B de la fuga, la autodisolución y la transformación

Larrea, Nicolás y Melera, Gustavo

Mail de contacto: nicolas.larrea@gmail.com

Resumen

Hasta la renuncia intempestiva a sus cargos de profesor titular, Ricardo Malfé podía ser considerado uno de los referentes ineludibles de la Psicología Institucional. Lo intempestivo de su salida legitimó una serie de operaciones de invisibilización de los argumentos políticos que sostenían la radicalidad de la decisión de Malfé, argumentaciones que hizo públicas en un medio gráfico antes que en los claustros universitarios. Poco se analizó el "efecto Malfé". Su salida quedó reducida a un acto irreflexivo, una intolerancia a los reglamentos burocráticos del aparato universitario. En este trabajo se intentará una lectura institucional de la línea de fuga que trazara Malfé. Su salida intempestiva consiste para nosotras en una oportunidad para visitar dos nociones problemáticas de nuestra práctica en una doble dimensión: las nociones de autodisolución e institucionalización, en la doble dimensión que involucra al equipo consultor y a los consultorxs. Estas problemáticas han sido a nuestro entender eludidas por la Psicología Institucional, o reducidas a una cuestión clínico interpretativa, despojadas de la dimensión política que subyace al ejercicio de la autodisolución, de sus potencialidades y sus límites.



Introducción

El trabajo que presentamos a continuación es una especie de "efecto residual" de una multiplicidad de investigaciones –sistemáticas algunas e inorgánicas tantas otras– junto con diversas experiencias en el ejercicio de múltiples roles y funciones en nuestros habitares institucionales. Se nos ha impuesto así, casi sin quererlo, la necesidad de historizar los modos en los que hemos devenido "institucionalistas". Dicho devenir incluye, como tarea pendiente, una lectura institucional de la línea de fuga que trazara Ricardo Malfé a partir de su salida intempestiva durante los años '90 de la Facultad de Psicología de la UBA. Ensayaremos aquí un boceto de dicha lectura, aprovechando la oportunidad para visitar y desempolvar dos viejas nociones muy caras a nuestras prácticas: la autodisolución y la institucionalización. Las mismas, a nuestro entender, han sufrido una tendencia elusiva por parte de los Institucionalismos de corte "psi", reduciéndolas en el caso de abordarlas a una cuestión clínico interpretativa, despojadas de la dimensión político/técnica que subyace al ejercicio de la autodisolución, en tensión constante con los procesos institucionalizantes, en sus potencialidades y sus límites.

Para centrarnos en el desarrollo que proponemos, debemos al menos explicitar dos supuestos que operan en nuestros planteos. En primer lugar, coincidimos con la caracterización de Baremlitt, quien define al movimiento institucionalista como un

“conjunto no totalizable de escuelas y corrientes cuyas diversas tendencias suscriben algunos objetivos comunes, entre los cuales los más compartidos consisten en propiciar en los colectivos *procesos de autoanálisis y autogestión*. Estas orientaciones se diferencian entre sí por sus teorías, métodos, técnicas, estrategias y tácticas de lectura e intervención, así como por el alcance de los objetivos que se proponen. Así configuran una escala que va desde el reformismo hasta el maximalismo” (la cursiva nos pertenece) (160:2002).

Y consideramos que la psicología institucional está inscripta dentro de ese conjunto, pues aún siendo caracterizable en sí misma a su vez como un conjunto no totalizable de escuelas o corrientes diversas, sus principales referentes han apostado —desde la clínica de los grupos hasta la numerosidad social— a tareas en campo que deriven progresivamente hacia una fase de autoanálisis de lxs consultantes.

A partir de lo anterior, y a modo de segundo supuesto, podemos plantear que en tanto al pretendido “rol del psicólogo institucional”, nuestra experiencia en dicho ejercicio “profesional” ha derivado en la necesidad de disolver la clásica polaridad consultores-consultantes/interventores-intervendixs. En este punto acordamos con Ulloa en su “estar psicoanalista”, o en el “verdaderamente implicado” de Lourau. Esto es, entendemos que el Institucionalismo es más un modo de estar en el mundo, que desborda eventualmente hacia las instituciones por las cuales se circula, antes que una serie de técnicas que pueden ser discrecionalmente aplicadas, acudiendo a la caja de herramientas de la especialidad. Rechazamos entonces, la operatoria de una “segmentariedad profesional” escindida de un diagrama de subjetivaciones, que habilitaría una suerte de “olvido selectivo” de nuestras prácticas. En otras palabras, para nosotrxs el institucionalismo da cuenta de una posición antes que de un “rol”, y no puede ser prendido y apagado seleccionando acomodaticamente en cuáles instituciones lxs especialistas trabajan y en cuales se alienan. Apostamos entonces, a un posicionamiento que nos permita producir pliegues, sobre los diagramas de subjetivación que les dan sentido a nuestros modos de agenciarnos las prácticas en las instituciones.

¿Pasó algo en la UBA?

Hace ya algún tiempo que la intempestiva salida de Ricardo Malfé de nuestra alta casa de estudios, por el halo de misterio y las explicaciones maniqueas que supieron cubrirla, ha generado nuestro interés e intriga. Los cuales se han materializado en una serie de averiguaciones, entrevistas y búsquedas, que han posibilitado una reconstrucción preliminar de la secuencia de hechos que se constituyeron como “la renuncia de Malfé”.

Dicho acontecimiento se da abruptamente en el mes de Mayo del ‘91, y alguna de las vicisitudes de esa salida han quedado plasmadas en la “sección de psicología de los jueves”²⁸ del diario *Página 12*. Allí se publica la carta abierta que fue presentada por Ricardo Malfé días antes

²⁸ En esa época, se publicaban semanalmente una o dos carillas en el diario “Página 12” los días jueves como una sección de psicología. Y la misma estaba establecida, a fuerza de uso, como el principal foro público de la escena “psi” local.

en asamblea estudiantil. Solo por razones de extensión citamos solamente un fragmento representativo:

"Fundamento mi renuncia en el hecho de no contar con garantías institucionales para llevar adelante mis funciones en el marco de respeto y estímulo que es necesario para una labor docente creativa. (...) Mi manera de entender la función del docente, la formación y el diálogo en la universidad no tienen mucho que ver, y aún terminan por ser incompatibles con los objetivos, la metodología, el estilo de la actual conducción de la facultad. A ésta la caracterizan la discriminación abierta o solapada contra aquellos docentes que no son "confiables" para el dispositivo político partidario cuyo afianzamiento constituye hoy su principal preocupación." (1991:21)

La renuncia —como a su vez el modo en el que se presenta— genera en las subsiguientes semanas una serie de publicaciones en la misma sección, provenientes de titulares de otras cátedras, figuras relevantes e instituciones del ámbito "psi", exigiendo en cartas abiertas a la decana del momento y al consejo directivo en general, la transformación de las condiciones denunciadas por Malfé y su inmediata reincorporación. Vale la pena remarcar que una de estas cartas es firmada por los docentes de la cátedra de psicología institucional de la UBA (en su momento cátedra única) y luego rectificada aclarando que sólo se trataba de un puñado de docentes²⁹.

Finalmente, casi como una ironía, se cierra el período de cartas abiertas en la "sección de los jueves", con un artículo teórico que gira alrededor de lo novedoso de los planteos de Lourau para los abordajes institucionales, así como sus potenciales usos y efectos locales.

Una mirada socioanalítica de la autodisolución

Son conocidas las inquietudes de René Lourau respecto de las tareas pendientes del Análisis Institucional. Las mismas están focalizadas en tres coordenadas intrínsecamente vinculadas con sus posicionamientos políticos, inequívocamente ligados al pensamiento y la acción anarquista libertaria. Resulta coherente que los procesos de institucionalización, la autodisolución y una teoría de los analizadores, interesen especialmente a una corriente que apunta —como objetivo de máxima— a la autogestión generalizada como condición de disolución del estado.

Pero será el mismo Lourau quien advierta sobre el riesgo de la institucionalización de la autogestión, a tal punto que sostendrá que "Niego la autogestión en el momento en que intento escribir sobre la autogestión" (50:2001). Lourau recuerda que los movimientos sociales y los procesos histórico-políticos autogestionarios —¿como el "caso Malfé"?— han sufrido una caricaturización por parte de los discursos científicos "serios", apelando a la brevedad histórica de los mismos.

Más acá del cinismo de las historiografías oficiales, cabe sostener que la extensión temporal de los procesos autogestionarios responde menos a una debilidad que a una estrategia de evitación de la institucionalización de dichos procesos, como lo demuestra Lourau en su

²⁹ Quienes firmaron dicha carta fueron: Lidia I. Pertierra, Roberto Starna, Silvana Balanza, María G. de la Torre, Gustavo Agosto, Silvia Olmedo, Alfredo Caeiro, Mabel Vanelli, Liliana Reyes y María Cristina Alvarado.

investigación sobre las vanguardias artístico políticas. Volvemos a Barembly para definir la autodisolución como un momento donde los grupos, organizaciones y movimientos instituyentes ya no logran "conjurar los riesgos de cristalización de lo instituido". (139:2002). La autodisolución acontece cuando el conjunto instituyente constata que "ya no está consiguiendo eso (la concreción de utopías activas, la configuración de grupo sujeto) con la "identidad" que se ha dado". (139:2002).

De acuerdo a la información obtenida hasta el momento, cabe sostener una serie de hipótesis preliminares respecto del "caso Malfé": La salida intempestiva por vías no burocráticas conmovió el aparato universitario instituido de la época. En este sentido, aconteció un "efecto Malfé" que cobró la forma de un analizador ideológico. La carta pública constituye una de las primeras visibilizaciones de la captura de la UBA por parte de una agrupación política que se mantiene hasta la actualidad.

Desde una mirada epistemológica, las cátedras coordinadas por Malfé —quien las consideraba una organización vetusta— resultaban una vanguardia en el mundo académico de la época, no sólo por las apuestas de avanzada de su titular o por su erudición intelectual, sino por una figura cuyo lugar simbólico en la institución universitaria desplegaba —a nuestro entender— una suerte de plusvalía de prestigio en los docentes que compartían sus tareas pedagógicas, de investigación y extensión universitaria, de tal modo que muchos abandonaron la Facultad al materializarse su renuncia. Cabe pensar que Malfé constituía en este sentido un desviante libidinal que podía expresar los deseos del grupo frente al instituido universitario, especialmente durante la década del noventa, donde la universidad parecía el único refugio institucional frente a la segunda ola neoliberal del menemato. La carta pública de Malfé compone la negatividad de esta mirada de la UBA como territorio protector en tanto "inmunizado" como espacio de resistencia. Desde esta mirada, puede darse sentido al enojo y la decepción de muchos colegas frente a su partida, a su sensación de que Malfé los "dejó huérfanos". La orfandad remite menos a la salida en sí misma, que al quedar huérfanos por la caída de la ficción de la UBA Psicología como institución de reparo de un exterior despiadado.

Si se concede pues el carácter "vanguardista" de las apuestas intelectuales, académicas y políticas ejercidas por Malfé, la autodisolución pudo constituir la salida para fugar de una deriva burocratizante de la institución, a través de "*la discriminación abierta o solapada contra aquellos docentes que no son "confiables" para el dispositivo político partidario cuyo afianzamiento constituye hoy su principal preocupación.*" (Malfé, 1991:21).

Sin embargo, cabe señalar que todas las perspectivas institucionalistas reseñadas entienden la autodisolución como una operación colectiva. Las repercusiones del "efecto Malfé" parecieran revelar que se trató de una medida construida desde lo individual³⁰ cuyas consecuencias, de acuerdo a los desarrollos de Lapassade, habrían detenido el movimiento siempre inacabado de la dialéctica de los grupos de docentes a su cargo (249:1999). Con todo, en

³⁰ Consideramos que no deben confundirse las repercusiones de la salida de Malfé, como lo son la seguidilla de renuncias de algunos de sus colegas docentes, con una construcción colectiva. Podría tratarse más bien de una salida individual, como producto de una "angustia colectiva" demasiado imprevista para ser procesada de otro modo.

perspectiva histórica, resulta plausible que la salida de Malfé no haya constituido más que la visibilización de lo ya sabido —y no por ello menos negado— por todxs: el avasallante proceso de captura de la potencia de los grupos por la lógica de la organización cátedra/facultad, que transforma los medios en fines en sí mismos. Estando esto enmarcado en un momento institucional de inminente autodomesticación inmanente al neoliberalismo, donde los grupos se enfrentan a la imposibilidad de modificar las alteridades que corroen su identidad sin trastornarse por completo a sí mismos.

Lo antedicho nos reenvía a las inquietudes planteadas al inicio. El "efecto Malfé" parece haber sufrido la coagulación que tanto simpatiza a los dispositivos deshistorizantes. Esta operación detiene el pensamiento crítico sobre dicho acontecimiento, el que resulta a su vez casi urgentemente actual. Cómo hacer para habitar las instituciones —no sólo las de los eventuales "consultantes", sino las nuestras, habitualmente en conexión con las de aquellxs— sin caer en sus operaciones de sobrecodificación de las subjetividades. Esta tarea resulta a nuestro entender decisiva para no repetir las banalizaciones acerca del "rol del psicólogo institucional".

Conclusiones

Lo intempestivo tiene mala prensa. Ligado a lo irreflexivo y lo pasional, las críticas a lo intempestivo se asemejan a las que han sufrido las subjetivaciones colectivas desde los inicios del pensamiento occidental. En el campo del institucionalismo psicoanalítico, lo intempestivo está predeterminado con las "nuevas patologías" que las instituciones debieran asistir, o con acting outs de los actores institucionales como única respuesta frente a un sufrimiento inexpresable.

Pero lo intempestivo puede ser entendido como el producto posible de una estrategia, antes que como una carencia de ella. En este sentido, las diversas experiencias institucionales de Malfé muestran que lo intempestivo responde a una intervención clínica previamente analizada, antes que a un mero arrebató circunstancial, a una "malfeseada". Casualmente o no, muchas de dichas intervenciones solían acompañarse de una salida del espacio de consulta, a tal punto que dicho movimiento podría pensarse como parte de la intervención misma. En esta línea, creemos que la renuncia de Malfé a sus cargos de profesor en nuestra facultad, lejos del acto irreflexivo de un personaje excéntrico, constituyó un acto analítico que conmovió —a través de una visibilización salvaje— el plano de fuerzas actuantes en una organización capturada por mezquindades partidarias.

El "efecto Malfé" posibilita una revisión de la dimensión política de las prácticas clínicas del institucionalismo, no sólo con aquellas vinculadas con un "fin de análisis" sino sobre todo con nuestros modos de habitar las instituciones que imaginariamente nos autorizan como especialistas. En este sentido, el supuesto saber respecto de cuándo y cómo irse de una consulta no equivale necesariamente a la producción del sentido de continuar habitando la institución. El montaje de contradispositivos instituyentes no debiera involucrar exclusivamente a lxs eventuales consultantes, sino sobre todo a nosotras en tanto institucionalistas. Resultaría por lo menos una hipocresía fomentar o declamar fuera lo que no hacemos en casa. Significante asociado a lo familiar, a estructuras de parentesco que protegen de un afuera en perpetua

desertificación, pero al costo de un sujetamiento a normativas cuya transgresión implica el destierro.

Así como Lourau accedió a las nociones de autoanálisis, autogestión y autodisolución a través de su encuentro con colectivos que hacían sus formas de autonomía, diversas conformaciones actuales nos posibilitan encontrarnos con estrategias grupusculares en las cuales se hace menos teoría que práctica de lo autogestionario. De modo apenas introductorio, podemos apelar a la táctica del anonimato planteada por Bordeleau (2017). A través de los desarrollos del último Foucault, realiza una exploración de diversas prácticas grupales y comunales definidas por una fuga de la individualidad y de las sujeciones identitarias. Sus técnicas de intervención se sustentan en el anonimato de sus miembros, gracias a los recursos informáticos y cibernéticos que utilizan estratégicamente. Por otra parte, Bey desarrolla la noción de zonas temporalmente autónomas (1991), donde la constitución de espacios de prácticas grupales se constituye específicamente en tanto espacios a ser habitados temporalmente mientras faciliten y posibiliten vectores de autonomía y a ser abandonados, sin duelo ni resistencia apenas disminuyen en sus potencias.

La producción de prácticas de anonimato y de zonas temporalmente autónomas permite recuperar un problema del cual se ha dejado de pensar y de hablar, como lo constituyen los horizontes de intervención de nuestra práctica. Por intervención entendemos los alcances reales de producción de un dispositivo de autogestión analítica de una subjetividad de grupo, inescindible de una reconfiguración de las modalidades de circulación y habitabilidad en las instituciones.

De allí que las nociones de pertenencia o referencia institucionales –sobre todo por un efecto de captura por las líneas manageriales– puedan resultar ineficaces en el contexto actual. Retomando las apuestas instituyentes que subyacen a todo potencial creativo, quizá resulte necesario plantear la modelización de una noción instrumental afín a nuestras inquietudes. Probablemente la de habitante, que conlleva la posibilidad de dinamizar una forma inmutable de estar en las instituciones, habilite el diseño de formaciones subjetivas donde la fuga, parcial o absoluta, de magnitudes variables, pueda ser apropiada como una acción intempestivamente pensada, reflexionadamente intempestiva.

Referencias bibliográficas

- Baremlitt, G. (2002). Compendio de análisis institucional e outras correntes. Teoría e prática. Biblioteca Instituto Félix Guattari. Belo Horizonte. Brasil.
- Bey, H. (1991). Zona temporalmente autónoma.
- Bordeleau, É. (2018). *Foucault anonimato*. Cactus. Serie Occursus. Buenos Aires.
- Lapassade, G. (1999). *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*. Gedisa. España.
- Lourau, R. (2001). *Los intelectuales y el poder*. Editorial Nordan-Comunidad. Montevideo. Uruguay.
- Malfé, R. (23 de mayo de 1991). Denuncia de Profesores. *Página 12*. págs 20-21.
- Malfé, R. (1995). *Fantásmata. El vector imaginario de procesos e instituciones sociales*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Ulloa, F. (2011). *Novela clínica psicoanalítica*. Libros del Zorzal. Buenos Aires.

Sexta Jornada de Psicología Institucional

“Perspectiva institucional en el análisis de las prácticas”

Edición bienal, Número 6, Cuarto número en línea, ISSN 2313-9684, 1 de septiembre de 2018

Deconstruyendo miradas sobre los espacios educativos

Casa Abierta: Una apertura hacia la transformación

De Stefano, Antonella y Storto, Agustina

Mail de contacto: anto_destefano@hotmail.com

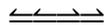
Trabajo original e investigación de campo: Arellano, Tomás; Chiesa, Nayla; De Stefano, Antonella; Schonhalz, Marisol; y Storto, Agustina.

Resumen

Casa Abierta es un Bachillerato Popular autogestivo creado en 2009 por vecinxs de la Villa 31 bis de Retiro junto a militantes pertenecientes a otros barrios. Surge como proyecto educativo y sociocultural de nivel secundario centrado en la educación popular. A partir de entrevistas a educadorxs, y teniendo en cuenta que el bachillerato forma parte de una organización política, se analizan dimensiones de la práctica educativa con estudiantes relativas a la militancia que intervienen con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se examina cómo la militancia se inscribe en la subjetividad desde una perspectiva crítica del psicoanálisis, y los aportes de la teoría de la educación popular como práctica de liberación y como forma social instituyente (Castoriadis, 1988).

Asimismo, se analiza la integración en la institución de las diferencias entre los imaginarios sociales que refieren a aquello que se presenta como externo-interno al barrio, que se ponen de manifiesto en las ideas, prácticas y objetivos que forman parte de lo instituido. Se consideran los habitus (Bourdieu, 1992) que diferencian estos espacios, y cómo estas diferencias se van uniendo, estableciendo nuevos modos subjetivos de pensar a partir de la participación en razón de la identidad de intereses conjuntos que promueven creación colectiva y poder popular.

Casa Abierta trabaja para la construcción de identidades singulares y comunitarias y funciona como liberación de los determinantes de la desigualdad, creando un nuevo modo de ser y devenir en la historia.



El presente artículo resume y sistematiza algunas aproximaciones surgidas del trabajo de campo llevado a cabo de forma grupal en el marco de la materia Psicología Institucional Cátedra I, en donde conocimos la experiencia del Bachillerato Popular autogestivo Casa Abierta de la Villa 31 bis de Retiro, Buenos Aires.

El año transcurrido desde su realización hasta ahora nos desafió a una nueva lectura que supuso una necesaria adaptación para cumplimentar requisitos formales. Esta adecuación conllevó una selección del material trabajado, advertidas de que este recorte implica la puesta en juego de nuestra subjetividad. Asimismo, visitar estos contenidos supuso la incorporación de nuevos interrogantes y aproximaciones sobre el tema que recogen nuestra trayectoria posterior.

Casa Abierta es creada en el año 2009 por vecinxs de la Villa 31 bis de Retiro junto a militantes universitarixs independientes y provenientes de la Agrupación La Dignidad Rebelde, que trabajaba en el barrio desde 2000 y se separó ocho años más tarde. Actualmente, forma parte de la organización política La Territorial, surgida con posterioridad al bachillerato y que engloba también a otras experiencias de base.

La institución entiende a la educación como medio para construir poder popular en el marco de una organización colectiva con lxs miembrxs de la comunidad. El bachillerato surge como proyecto educativo y sociocultural de nivel secundario centrado en la educación popular y

se afianza en el trabajo horizontal y participativo que promueve la diversidad, con una propuesta pedagógica adaptada a las problemáticas locales. Luego de una formación de tres años, los estudiantes obtienen un título oficial reconocido desde 2011.

La metodología de nuestra investigación consistió en la realización de entrevistas semi estructuradas a tres educadorxs del bachillerato, siendo dos de ellxs externos al barrio donde se desarrolla la experiencia (Entrevistada 1 y Entrevistado 2) y una a una egresada de la institución y vecina del Barrio Carlos Mugica (Entrevistada 3). A partir de este material se establecieron los ejes orientadores del análisis: por un lado militancia y educación, y por otro la relación entre agentes externos e internos a la comunidad del barrio.

El primer eje mencionado analiza dimensiones de la práctica educativa relativas a la militancia teniendo en cuenta que el bachillerato forma parte de la organización La Territorial. Por ello, nos preguntamos cuál es la función de una institución educativa concebida dentro de una organización política, y cómo se asumen educadorxs y estudiantes en este doble rol que los encuentra por un lado en la tarea particular del proceso de enseñanza-aprendizaje y por el otro como militantes.

Reflexionar acerca de la militancia nos obligó a delimitar una noción que explicita sus alcances. La definición elaborada y consensuada por nosotrxs fue la de aquella actividad que, en un compromiso de teoría y práctica, propende a transformar la realidad social.

Esta definición puede articularse con la propuesta y orientación de Casa Abierta, que se inscribe en la línea de la pedagogía crítica desarrollada por Paulo Freire, opuesta al modelo bancario de la educación tradicional. Esta modalidad popular de enseñanza aspira a la transformación e intenta superar las contradicciones entre educadorxs y educandxs, venciendo la unidireccionalidad y asimetría. En ese sentido, entendemos a la educación popular como una forma social instituyente (Castoriadis, 1988). Freire propone una educación problematizadora que apunta hacia la independencia y liberación del oprimidx rompiendo con su pasividad: ya no se trata de depositar conocimientos sino que hay una co-construcción.

Así, la conceptualización de Educación Popular entendida a la manera de la pedagogía crítica, descentrada de la función de producción de ciudadanxs alienadxs y tendiente a la formación de elementos críticos, es una de las herramientas que permiten comprender de qué manera se "forma" unx militante.

Cuando preguntamos al Entrevistado 2 cómo se eligen las áreas de conocimiento sobre las que se dictan contenidos formales, el criterio fue su conexión con la realidad de la comunidad, dado que el saber se constituye en la medida en que pueda ponerse en práctica: "A una persona que vive en un barrio que no está urbanizado (...) enseñarle geometría, física o química no tiene una aplicación práctica que pueda intervenir o modificar algún aspecto de su vida diaria". El objetivo es, de acuerdo a sus dichos, organizar experiencias de acción política en el sentido de organización colectiva. Este es el punto en que educación y militancia encuentran su articulación. Se tiende a un "conocimiento socialmente significativo, humanamente transformador, propiciador de una igualdad [que] es aquel que se construye comunitariamente y que nos devuelve a la comunidad potenciados en relaciones y convivencia comunitaria" (Bolton, 2016). La implicación práctica de esta pedagogía supone incluso una transformación a nivel signifi-

Dejando atrás al modelo bancario, Casa Abierta gesta un "banquito popular", experiencia que permite condensar los saberes construidos dentro del aula para llevarlos a la práctica posibilitando la realización de proyectos comunitarios con la facilitación del financiamiento.

Por otro lado, para pensar la militancia y su inscripción en la subjetividad buscamos conjugar en este mapa la noción de deseo. Una de las líneas de trabajo posibles es la desarrollada por el filósofo argentino León Rozitchner; problematizar la represión y el deseo valiéndonos de un psicoanálisis crítico puede ser un aporte desde la psicología a la comprensión de la militancia y su transmisión.

Uno de los aportes conceptuales de Enrique Marí (1988) para la explicación del funcionamiento eficaz del dispositivo del poder es el de imaginario social, siendo su característica central la potencialidad de anudar el deseo al poder. Es decir, que aquellxs sobre quienes se ejerce el poder cumplan su función sin necesidad de la represión física sino a la manera de la servidumbre voluntaria. Partiendo de esa base, intentamos complementar el rol del deseo en la lucha revolucionaria y en la formación militante. Rozitchner (1972) intentó establecer puentes entre psicoanálisis y política revolucionaria, volviendo a poner el foco en la determinación del sujeto: "esta 'formación' {de un militante} no se reduce a la mera incorporación de saberes políticos, sino que implica la búsqueda, en el interior de uno mismo, de los límites que el Otro – la clase dominante– nos ha inculcado como si fuesen lo más propio, a tal punto que la potencia de ese cuerpo deseante que somos se nos presenta entonces como una limitación ajena y amenazante".

Cualquier organización política está atravesada, necesariamente, por el proceso de formación militante, sea este con mayor o menor grado de formalización. El caso que nos convoca presenta la particularidad de ser en sí misma una institución que tiene por finalidad la formación (en tanto institución educativa), por lo que la pregunta por la formación militante adquiere un carácter central. Vemos que, en este eje del análisis, se vuelve a desplegar el problema de la formación desde una perspectiva alternativa a la tradicionalmente entendida: no se trata de la mera transmisión de saberes políticos sino de una transmisión con significación subjetiva.

Explica Rozitchner (1966) que en el seno del hombre revolucionario la cultura burguesa insta una contradicción entre el ámbito privado, el "nido de víboras del sujeto", y el ámbito social que lo constituyó, desconectándolo de esta manera del proceso histórico que lo produjo. Es "el índice subjetivo que aparece en lo sensible", lo propio de cada quien, lo que debe constituir el primer punto de apoyo transformable. Si entendemos a la militancia como actividad transformadora de la realidad en el sentido de la tesis sobre la praxis marxista que indica que la tarea no es interpretar la realidad sino transformarla, para lograr su objetivo se requiere también de modificar la propia estructura subjetiva individual.

Siguiendo a este autor, podemos decir que el individuo debe mediar entre la realidad teórica y la sensible, llenarla "con su propia sustancia personal hasta hacer que adquiera realidad, hasta que se encarne en el proceso histórico". La actividad subjetiva debe encontrar plena integración y comprometer al cuerpo en el proceso, y esto se encuentra en la línea en la que se concibe a la Educación Popular.

El segundo eje de análisis, que se centra en la diferencia entre exterior e interior, parte del dato de la conformación del cuerpo de educadorxs por una mayoría de personas que son ajenas al barrio. Esta disimetría empujó a la pregunta por la integración y conformación de la organización en su conjunto en relación a los objetivos de igualdad y horizontalidad que el bachillerato se da a sí mismo.

Pensar en esta diferencia supuso primero tratar de dotar de contenido a aquello que entendíamos por externo e interno, ya que excedía la mera limitación geográfica. Teniendo en cuenta que comunidad no implica territorialidad (Kornblit, 2016), el adentro y al afuera se desplegaba en distintas relaciones: la Villa 31 y la ciudad; el adentro y el afuera del Estado Nación en relación al componente migratorio; la partición informal de la misma villa en "adelante y atrás" en relación a una jerarquía interna; y el adentro y el afuera del bachillerato en relación al barrio y a la organización que lo contiene. Todas estas divisiones, algunas más imaginarias que otras, nos vuelven a remitir al problema de la pertenencia, en tanto sus límites son construcciones sociales.

Para dar cuenta de aquello que entendíamos por externo e interno recortamos los conceptos de habitus y campo de Pierre Bourdieu (1992). Este último podría definirse como "una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones". La estructura del campo quedaría definida por el estado de relaciones de fuerza entre lxs jugadorxs y sus límites, solo pudiendo ser determinados desde lo empírico del campo mismo. Así, lxs participantes de un campo buscarían "diferenciarse de sus rivales más cercanos".

Una extrapolación teórica nos permitió afirmar que las prácticas culturales y sociales quedarían establecidas por el principio de la distinción por sobre el resto: quienes participan de un campo intentan excluir a una parte que quiera permanecer o ingresar, para lo cual se debería poseer determinado capital específico.

Considerando a la educación como el campo de Casa Abierta, entre lxs agentes que forman parte de él se distinguen la comunidad de la villa, educadorxs, educandxs, el bachillerato, La Territorial, otras experiencias de base, escuelas de educación tradicional, universidades, Ministerio de Educación, Estado. Estxs agentes disputan la delimitación del campo educativo.

El capital en tanto posición, destreza, permitiría influir en el campo en que se desarrolla. En este campo se podría distinguir el capital económico, quizá el más evidente en esta polarización adentro/afuera de una villa como fragmento renegado de una ciudad neoliberal. Así, suele suceder —aunque no siempre— que el adentro queda asociado a la pobreza y la marginalidad mientras que el afuera queda constituido por una mejor posición dentro de la clase trabajadora.

Dentro del capital social, en tanto relaciones sociales capaces de generar influencias, se le otorga un valor prominente a saberes y las redes de relación de cada quién. La entrevistada 3 señala: "sabemos por dónde pasar y por dónde no... y si vienen los de afuera y pasan por ahí en una hora que ya sabemos que no tienen que pasar... pasan por ahí y les roban". Así, este capital queda asociado a prácticas que manejan mejor quienes son del barrio en relación a quienes vienen de afuera.

El capital cultural, en relación al conocimiento, plantea el interjuego entre el adentro y afuera que se establece en la Educación Popular: a pesar de la posición que se ocupe, todxs cuentan con un saber y todxs están en condiciones de aprender. Sin embargo, aquellos saberes estructurados por el Ministerio de Educación, desde el afuera, son los que quedan constituidos como un ajeno, aunque son también los que le otorgan reconocimiento oficial a aquello que sucede adentro. Cabe destacar que, aún en el marco de la educación popular, subsiste la idea de que cierto capital cultural otorgado por la educación formal cuenta con un mayor reconocimiento social y facilita el acceso a otras posiciones, como el mercado laboral.

Otro concepto que colabora en el análisis de campo y el estudio de lo externo e interno es el habitus, entendido como sistemas abiertos de disposiciones que adquieren lxs agentes/instituciones al interiorizar ciertas condiciones sociales y económicas. Dentro de la comunidad de la Villa 31 en donde se ubica el Bachillerato sería posible desprender ciertas formas de pensar, sentir o actuar en relación a esta diferenciación interno/externo. Lo externo que ingresa al barrio y permanece como algo extranjero se asocia a las intervenciones que no se sostienen en el tiempo y al asistencialismo, generando permanente desconfianza. Por otro lado lo interno está vinculado a un compromiso real y a la creación de vínculos más estrechos a partir de un respeto mutuo. De esta manera, si bien existe una diferenciación irreductible entre quienes son de la villa y quienes ingresan desde afuera, la propia práctica hará que algo de esa diferencia se diluya. "Los estudiantes como que al principio miden un poco, el «bueno, a ver cuánto dura» y después de un tiempo «ah, mirá, sigue viniendo»", comentaba el entrevistado 2.

Así, aquello que favorece ser considerado dentro del grupo vendría dado por el manejo de un capital específico –sea este económico, social, cultural, simbólico–, permitiéndose con ello el ingreso o permanencia a él.

A pesar de las diferencias, la propia pertenencia a Casa Abierta señala una identidad común. Como indica René Käes, la función capital de la institución es proporcionar representaciones comunes y matrices identificatorias. Para esta identificación se requerirá de un mito originario que apunte las identificaciones posteriores. De acuerdo al material surgido en las entrevistas construimos, en el caso de Casa Abierta, un mito fundacional vinculado con el origen de lxs integrantes primerxs de la organización: ellxs eran, en su mayoría, estudiantes-militantes universitarixs de afuera de la villa. Por ello, la relación comunidad-ajenidad permanece en tensión en la institución, forma parte de la identidad y se inserta en la red de sentido del mito en el que se constituye.

A su vez, lxs tres entrevistadxs acuerdan en remarcar la necesidad de que en un futuro sea la propia comunidad la que lleve adelante la institución. Podría pensarse que aquello no dicho en la frase es que hoy la comunidad de la villa, por sí misma, no sostiene ese proyecto. No resulta casual que este no dicho coordine elementos del mito fundacional con la tensión adentro-afuera. La fricción entre lo propio y lo ajeno se reactualiza en lxs miembrxs de la institución; podría incluso afirmarse la aparente paradoja de que lo ajeno forma parte de la propia identidad (paradoja que, en el marco del psicoanálisis, se presenta como lógica).

Como conclusión a la experiencia transitada, este recorrido nos permitió problematizar la articulación entre la educación popular como práctica instituyente para la formación crítica que

asumen tanto educadorxs como educandxs, con la noción de militancia como práctica transformadora. La educación popular supone en sí misma una transformación de quienes transitan por ella en sus distintos roles, buscando que el saber pueda ponerse al servicio de la construcción de poder popular para cambiar la realidad de un barrio marginado. Asimismo, nos preguntamos acerca de la incidencia del deseo en este proceso: creemos que la psicología enfoca la dimensión de la subjetividad para poner en cuestión la opresión que se instala no sólo en las relaciones sociales sino al interior del mismx militante. Por ello, un proceso transformador supondría deconstruir la alienación también al interior del sujeto.

El objetivo de construcción de horizontalidad del bachillerato topa con las desigualdades entre aquello que se asume como interno y externo al barrio. Sin embargo, el análisis permitió complejizar la noción de extranjería más allá de las fronteras de la territorialidad. El estudio de los distintos capitales dentro del campo educativo delimitó distintas fronteras de lo interno y externo, que no siempre coinciden exactamente con las personas que llegan al barrio desde afuera y quienes lo habitan. Sin embargo, la noción de habitus dio con el punto en que aquellas diferencias logran diluirse en parte, siendo la permanencia y el compromiso con el territorio y la comunidad que lo habita los que permitirían poner en pie de igualdad a lxs actorxs que conforman a la institución para acercarse a una práctica que sea horizontal no sólo en lo declamativo sino también en sus prácticas.

Referencias bibliográficas

- Bolton, P. (2016). Igualdad, justicia social, conocimiento y currículum. En *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado*, de Galli, G. y Brener, G. Buenos Aires: La Crujía.
- 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 y Habitus, illusio y racionalidad (pp. 63-127) en *Respuestas por una antropología reflexiva*. 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.
- Freire, P. (1994) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kaës, R. (1989) Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En R. Kaes, comp., *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, pp. 15-67. Buenos Aires: Paidós.
- Kornblit, A.; Camarotti, A.; Capriati, A.; Di Leo, P.; Wald, G. (2016) *Abordaje Comunitario De Los Consumos De Drogas. Una Propuesta Para Sistematizar Experiencias*. Buenos Aires. Recuperado en: <https://www.Teseopress.Com/Comunitario/Wp-Content/Uploads/Sites/291/2016/05/Abordaje-Comunitario-De-Los-Consumos-De-Drogas-1464280597.Pdf>
- Marí, E. (1988) *Dispositivos de Poder e Imaginario Social*. En Revista La ciudad futura, 11.
- Rozitchner, L. (1966) *La izquierda sin sujeto*. Biblioteca Virtual Omegalfa.
- Rozitchner, L. (1972) *Freud y los límites del individualismo burgués*. Buenos Aires: Ediciones Biblioteca Nacional.

El aula en movimiento: Los proyectos colectivos en el marco de la construcción de una perspectiva institucional

Furlan, Gabriela; Cocha, Trinidad y González, Fernanda

Mail de contacto: gabrielabefurlan@yahoo.com.ar

Resumen

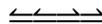
El presente trabajo propone compartir experiencias de intervención e investigación en la formación de psicólogos, en el marco de la materia Psicología Institucional I de la Facultad de Psicología UBA, donde las autoras nos desempeñamos como docentes.

La institución la entendemos como una perspectiva de construcción de conocimientos que implica un posicionamiento clínico de intervención e investigación. En este marco, nuestras comisiones abordan la temática de los "proyectos colectivos" para el trabajo de investigación que lxs estudiantes realizan en el marco de la materia.

Una de las miradas que prevalece para abordar los fenómenos colectivos, es la organizacional, frente a lo cual nos preguntamos: ¿Cómo construimos una perspectiva institucional junto a lxs estudiantes? ¿Qué analizadores construimos para la intervención y análisis de las prácticas en el aula?

Es así que se implementan diferentes dispositivos con el objetivo principal de construir analizadores de las prácticas de formación profesional. De este modo el aula se transforma en el espacio propicio para inaugurar un proceso de análisis e intervención compartido entre estudiantes, docentes y actores de la comunidad.

Primero desarrollaremos el modo en que entendemos la perspectiva institucional, incluyendo nuestros supuestos a partir de los cuales entendemos los proyectos colectivos. Luego describiremos diversos dispositivos de intervención utilizados, haciendo foco en lo que, a nuestro entender, operó como analizador de las prácticas en el transcurso del 1er cuatrimestre del año 2018. Para ello utilizaremos distintos registros, como ser: observaciones de clases, diarios de campo y análisis de las implicaciones de estudiantes y docentes.



Introducción

El presente trabajo recupera experiencias de formación e investigación en dos comisiones de la materia Psicología Institucional, Cátedra I, de la Facultad de Psicología UBA, en la que trabajamos con la temática "Institucionalización de proyectos colectivos".

Dos ejes son centrales para nosotras en la práctica que abordamos como coordinadoras docentes del espacio formativo.

Uno refiere a los modos de comprender la perspectiva institucional desde la psicología. Otro a concebir la docencia, la investigación y la extensión como un único proceso formativo, a partir del cual, intervienen y son intervenidos todos los sujetos que lo conforman: docentes, estudiantes, comunidad.

Entendemos a la psicología institucional a partir del análisis de las prácticas (Schejter, 2005), en el cual uno de sus efectos es la construcción de conocimientos compartidos. Desde esta perspectiva el análisis de la implicación se torna una herramienta central para trabajar sobre el posicionamiento desde donde intervenimos (Schejter, *et al.*, 2018). Los diferentes dispositivos didácticos pedagógicos que implementamos en el aula están diseñados para abrir caminos a los propios atravesamientos institucionales en el marco del análisis de las prácticas.

Los proyectos colectivos en la formación del psicólogo

Entendemos los Proyectos colectivos como un proceso de institucionalización, a partir del cual un sector de la población, considerada una minoría, responde desde sus propios intereses a una problemática determinada. Es en esa tensión de intereses donde se producen transformaciones creativas, tanto a nivel comunitario como subjetivo.

Nuestro interés se centra en indagar cómo impacta el proceso de empoderamiento colectivo en la salud psíquica del sujeto.

Partimos del supuesto que a partir de los proyectos colectivos se construyen o reconstruyen lazos sociales. Esas experiencias van dejando marcas en la subjetividad que fortalecen posiciones más autónomas (Castoriadis, 1988).

Pero ¿cuáles son las significaciones que tienen los estudiantes acerca de lo institucional, lo colectivo y la práctica del psicólogo allí? ¿Cómo intervenimos, a su vez, en las prácticas instituidas que reproduce la propia institución formativa para construir una perspectiva institucional? incluyendo en la institución formativa tanto a docentes, estudiantes, como a la propia relación que la formación establece con las organizaciones de la comunidad.

Compartimos algunas concepciones sobre los proyectos colectivos de lxs estudiantes, al iniciar el proceso de formación: *"...un grupo de personas que comparten un mismo interés o pensamiento, tienen un objetivo, se sigue a determinados pasos"... "planificación que tiene por finalidad lograr mediante la participación de un sector de la población algún propósito de bien común". "diferentes actividades y roles asignados en relación a dicho objetivo".*

Otros grupos entienden los proyectos colectivos como: *"un núcleo de sujetos donde cada uno participa activamente, aportando ideas, conocimientos, poniendo el cuerpo"... "producir, favorecer el intercambio, la creatividad"... "dignifican...lo que significa poseer un saber y un reconocimiento del otro".*

En relación con la práctica del psicólogo en estos espacios, expresan: *"Trabajar con los sentimientos" "Acompañar, organizar, dar apoyo y sostén". "Trabajar sobre el interés, autonomía y pertenencia...Favorecer procesos de cambio...Narrar, dar identidad, y recuperar al sujeto...Construir sentidos en relación a lo que hacen".³¹*

A partir de las concepciones de lxs estudiantes podemos nombrar al menos dos líneas de sentidos:

- Los proyectos colectivos entendidos como **una perspectiva organizacional**, en la cual queda resaltada la organización a partir de sus objetivos, roles, acciones planificadas. La organización es naturalizada, no se considera como una construcción histórica, es entendida como un mecanismo vacío de sujetos que la habitan.
- Otra línea permite visibilizar los proyectos colectivos a partir de los contextos donde surgen, con diferentes intereses, también aparece la presencia de un cuerpo que disputa poder, y una idea de transformación a partir de lo colectivo. Esta línea la nombramos como **una perspectiva "militante/ideológica"**.

³¹ Material obtenido de trabajos de campo de estudiantes de las comisiones 1 y 13 del 1° cuatrimestre de 2018

Por otra parte, en ambas perspectivas, para abordar lo colectivo, se valora lo común por sobre las diferencias, a modo de una homogeneidad. Aparece una contraposición entre lo individual y lo colectivo como lugares opuestos. Cuando se piensa en el rol del psicólogo, ambas líneas comparten el mismo posicionamiento para imaginarizar una intervención: una mirada neutral, asistencialista y patologizante del otro. Se imaginiza una práctica como aplicación de un saber específico, a modo de un experto, a partir preconceptos establecidos antes de la experiencia en terreno, desde posiciones estáticas, universales, vacías de contextos.

El aula en movimiento. Encuentro entre miradas y emociones.

El aula la podríamos leer como un espacio transicional (Winnicott, 1971) en el que se manifiesta el entrecruzamiento de diversas lógicas y afectos: experiencias y modos de imaginarizar la formación, ideales de la propia práctica profesional, inquietudes en relación a la propuesta de trabajo de la cátedra, sensaciones, temores, desafíos que el encuentro con las organizaciones de la comunidad van generando.

Para trabajar en este espacio se implementan diferentes dispositivos con el objetivo principal de construir analizadores (Lourau, 1991) de las prácticas de formación. De este modo el aula se transforma en el espacio propicio para inaugurar un proceso de análisis e intervención compartido entre estudiantes, docentes y actores de la comunidad (Schejter *et al.*, 2016)

En este punto es que nos preguntamos ¿Cómo posicionarnos desde una perspectiva institucional junto a los estudiantes? ¿Qué analizadores construimos para la intervención y análisis de las prácticas en el aula? ¿Cómo vamos acompañando ese proceso de investigación de los estudiantes junto a la organización? ¿cómo vamos poniendo el aula en movimiento?

Las experiencias que relataremos a continuación corresponden a tres grupos de estudiantes de dos comisiones diferentes. Dos grupos realizaron su trabajo en "**Mandarinas: Mujeres por el trabajo digno**", y otro en "**Trascartón**".

Trascartón *"es una Cooperativa de reciclaje ubicada en la Ciudad de Buenos Aires...como cartoneros incurrimos en el 2001 que fue el bum...no había laburo, no había nada...nos obligó la situación económica salir a trabajar en el cartón...había que pechugar"*³². Actualmente, su material de producción son cartones y plásticos para uso de reciclaje, y confección de bolsas, vasos entre otros productos que desarrollan y venden. Además, parte de sus miembros son integrantes de un proyecto de integración y recuperación en adicciones.

El grupo expresó los siguientes supuestos e intereses: *"constituyen la agrupación de personas en función de uno o varios objetivos en común, como aquello que implica un grupo de diversidades reunidas, sujetos únicos, pero movilizados por algo en común e intereses convergentes...se pueden contemplar diferentes roles asignados, aunque no fijos, y actividades planteadas en relación a dicho objetivo"...* ¿Con qué objetivo y qué fue lo que lo promovió? ¿Hay una persona responsable de la coordinación? ¿Qué tareas se llevan a cabo y por quienes?". Luego de la primera entrevista unos de los integrantes describe sus impresiones de la siguiente manera: *"Es por eso que en un primer momento, al haber aparecido mediando cuestiones políticas*

³² Entrevista a integrante de Trascartón, parte de trabajo de campo de estudiantes de com.1, 1° cuatrimestre 2018.

y sindicales, sentimos que se había desviado de nuestro propósito"³³. Estos modos de mirar la organización la podemos ubicar dentro de aquellas que enmarcamos como una **perspectiva organizacional de los proyectos colectivos**.

Otros dos grupos, de diferentes comisiones, trabajaron con Mandarinas: "*...es una organización textil que agrupa a varias cooperativas de distintos barrios del Conurbano Bonaerense, creada en el 2013 y se encuentra dentro del movimiento social llamado Barrios de Pie... Mandarinas es un emprendimiento social...Nace a partir de la necesidad de generar empleo y, a su vez, a modo de lucha contra un sistema que favorece a los hombres en materia de trabajo. El nombre surgió porque llevaban cajones de mandarinas para las manifestaciones, pero luego le fueron encontrando otros sentidos, por ejemplo, lo cítrico y efusivo de la fruta se relaciona con la imagen de la mujer que la organización quiere propulsar, mujeres efusivas y trabajadoras; otra significación es la de fruto, como algo que había nacido y crecido*"³⁴. Estos grupos ponen el acento en la situación de contexto social y en la reivindicación de lxs más vulnerabilizadxs. Podemos decir que estarían dentro de lo que llamamos una "**perspectiva ideológica/militante**".

En los siguientes encuentros en el aula se dispusieron, en ambas comisiones, varios dispositivos que permitieron poner de relieve los supuestos, las impresiones personales y análisis grupales. Algunos de estos dispositivos consisten en *supervisiones grupales, plenarios de comisión* para el intercambio entre grupos, *exposiciones de análisis* teniendo en cuenta las distintas dimensiones para el análisis institucional (Schejter, V. et.al., 2016). Otros dispositivos refieren a dinámicas teatrales o lúdicas que facilitan montar el conjunto de ideas descritas y analizar las mismas, por ejemplo, a través de un fotomontaje. Este dispositivo consiste en armar situaciones con los cuerpos para dar cuenta de sus prejuicios. Cada grupo muestra su construcción y los espectadores podemos intervenir preguntando y reconstruyendo la escena de categorías presentes allí. Luego se realiza socializan las emociones generadas.

Después del trabajo con supuestos lxs estudiantes comienzan los primeros encuentros con las organizaciones. Quienes entrevistaron a trabajadoras y coordinadoras de Mandarinas, expresaron: "*...vienen acompañadas muchas con sus maridos que las controlan y no las dejan interactuar con otras ...Tenemos cierta confusión respecto de la horizontalidad de la distribución del poder*"³⁵. Observamos también que en muchas de las preguntas que realizaron a las talleristas, predominaba un intento de verificar si eran "bien tratadas" o "respetadas" por las coordinadoras", si "tenían libertad". Eran preguntas sesgadas del posicionamiento inicial que señalamos. Esas expresiones ponen de relieve las categorías a priori con las que fueron al encuentro con la organización. Si bien se trabajó en la propia visibilización de supuestos, las emociones en el encuentro de frustración, decepción y enojo, fueron tan fuertes que las dejó en un lugar de "*observadoras de una situación común*", así nombraron esa vivencia. Estos encuentros, llenos de emociones y afectos, se convirtieron en importantes analizadores para lxs estudiantes y para nosotras como acompañantes del proceso. De alguna manera, la mirada reivindicativa que predominaba en el grupo se transfirió en la escena del taller. Las coordinadoras

³³ Trabajo de campo de estudiantes de com.1 1° cuatrimestre 2018.

³⁴ Trabajo de campo de estudiantes de com.1 1° cuatrimestre 2018.

³⁵ Diario de campo de estudiantes de com.13 1° cuatrimestre 2018.

eran "las explotadoras" y las talleristas "las explotadas". En este momento sus miradas eran un obstáculo en el análisis que no les permitía escuchar y ampliar a los entramados subjetivos e incluso a los estados de ánimo relatados por las propias trabajadoras en las entrevistas: *"Mandarinas me salvó la vida cuando quedé viuda..."*, *"Vine hoy por primera vez con ella que ya conocía la capital...sola no me animaba"*. La frustración sólo les permitía fijarse en las tareas de manera desarticulada de sus voces, rostros y relatos de experiencias, generando desconfianza³⁶.

Otro recurso áulico es un dispositivo lúdico que permite en primera instancia dimensionar lo afectivo del trabajo con organizaciones de nuestra comunidad y con la temática trabajada en la comisión. Consiste en armar un termómetro de emociones: cada unx escribe en un rectángulo de cartulina de colores cálidos y fríos la emoción que tuvo en el encuentro con la organización. Luego se comparten. El objetivo es poder conectar con las emociones propias y la de otrxs, ubicarse en escena como profesionales en formación y en tercer lugar facilita trabajar el análisis de la implicación.

Los diferentes dispositivos pedagógicos están diseñados a partir de la observación de lo que va aconteciendo en el trabajo grupal, del registro y sistematización de las narraciones de los estudiantes, de los plenarios y lectura minuciosa de las entrevistas. Uno de los objetivos principales es comprender desde qué posicionamiento inician el proceso, para analizarlos, revisar las concepciones y afectos asociados, y así construir **una perspectiva clínica**. Por ejemplo uno de los grupos manifestó *"estamos en crisis"* cuando comienzan a cuestionarse sus propias miradas, sus propios esquemas de interpretación que les daba certeza y seguridad. La mirada clínica implica ceder a lo que consideramos la perspectiva propia como única e inamovible, y comenzar a dar lugar a las significaciones del otro.

Nuestro acompañamiento se centró básicamente en construir confianza, cediendo nosotras también a una posición de poder instituida en los ámbitos académicos. Algunas de las reflexiones finales de lxs estudiantes fueron las siguientes: *"En un inicio intentamos poner en común las ideas con el grupo...llegando a un acuerdo...atravesados por el ámbito académico y las formas de evaluación, intentamos establecer una sensación de unidad y grupo... lo esencial está en... visibilizar los efectos que genera el encuentro.. posicionarnos desde una apertura dirigida a la escucha y el mantener la incertidumbre"*. *"La tarea de realizar entrevistas...sólo puede llevarse a cabo teniendo conciencia plena de nuestro lugar a la hora de intervenir...prescindir de un inventario de soluciones idealistas y guías para una posible resolución de la problemática.."*, *"debido a mi interés de desarrollar en el trabajo la perspectiva de género...tuve que tomar en cuenta hasta qué punto eso podría imponerse por sobre lo que ellas podían decir al respecto"*. *"A lo largo del trabajo se pueden ver tres realidades diferentes: La de las coordinadoras, la de las talleristas, y las nuestras. A veces opacas, donde lo que se percibe es el contacto es con los instituidos del otro, que a veces no te permiten ver más allá de este, no sin preguntarte qué imaginarios te constituyen. A veces transparentes, donde comienza a vislumbrarse cosas de la*

³⁶ Entrevista a talleristas de Cooperativa de Rafael Castillo. Trabajo de campo de estudiantes de com.13 1° cuatrimestre 2018.

realidad que las/nos rodea. Y, a veces ese contacto como especular, donde cosas del otro te resuenan, te movilizan, te interpela, porque te ves reflejado ahí".³⁷

Conclusiones

Desde la formación del psicólogo, la práctica se imaginiza a partir de aspectos técnicos, en tanto pasos preestablecidos, estáticos y universales, en la que la dimensión subjetiva del que interviene/investiga, ya sea desde aspectos afectivos como desde los modos de percepción e interpretación, quedan invisibilizados y neutralizados en la propia práctica.

La idea de movimiento en el aula a través de diferentes dispositivos como los relatados permiten la revisión de esos roles estáticos tanto de estudiantes como de profesionales abriendo la posibilidad de construir, crear otras prácticas en las que se dimensionen esos aspectos subjetivos que suelen dejarse por fuera de la formación y práctica profesional. Las distintas dimensiones políticas, afectivas, epistemológica y ética están presentes en la escucha, observación, sistematización y análisis clínico (Schejter, V. et.al., 2016). Estas dimensiones refieren a la posición ética profesional ya que, por ejemplo, cuando no se considera lo político aparece un obstáculo que obstruye a la comprensión y riqueza del conflicto, ya que el mismo tiende a ser visto desde un sentido patológico, como un problema o un síntoma a solucionar o "curar" incluso en los espacios colectivos.

De este modo entendemos que la temática permite dos grandes trabajos de análisis de las prácticas desde esta perspectiva institucional:

- Desnaturalizar las miradas instituidas acerca de la práctica del psicólogo asistencialistas, diagnosticadoras y desde una posición neutral.
- Visibilizar la dimensión política en la construcción de subjetividad. Desde la perspectiva institucional ubicamos al psicólogo en tanto promotor y/o constructor de espacios de salud, entendiendo por tales todo proyecto que construya un espacio común generador de lazos que alojen con capacidad de transformar.

Referencias bibliográficas

- Castoriadis, C. (1988). Lo imaginario. La creación en el dominio histórico social. En *Los dominios del hombre, las encrucijadas del laberinto*, (pp. 64- 75). Barcelona. Gedisa.
- Cocha, T.; Furlan, G.; Flores, M. (2018). El análisis de la implicación como herramienta de trabajo del sí mismo profesional en la formación (pp 51 - 66). En *La clínica institucional: construcción compartida de conocimientos*, Schejter, V, Cocha, T., Furlan, G. Ugo, F. (comp.) Buenos Aires. Eudeba.
- Lourau, R. (1991). *El análisis institucional*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Schejter, V. (2016). La intervención psicológica desde la perspectiva institucional. Dimensiones de análisis, objetivos y recursos de intervención (pp 31- 47). En *Una mirada institucional de lo psicológico: la alteridad en nosotros*, Schejter, V, Cocha, T., Furlan, G. Ugo, F. (comp.) Buenos Aires. Eudeba.
- Schejter, V. (2005). ¿Qué es la intervención institucional?. La psicología institucional como una perspectiva de conocimiento. *Revista de Residentes de Salud Mental. Clepios*. Volumen XI- N°: 103- 107.
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona. Gedisa.

³⁷ Análisis de las implicaciones de los estudiantes de la comisión 1 y 13 del 1° cuatrimestre de 2018.

La intervención institucional: ¿Tenemos tiempo para tener tiempo?

Mudry, Aída Elena y Sottile, Mariana Andrea

Mail de contacto: aidamudry@yahoo.com.ar

Universidad Nacional del Nordeste

Resumen

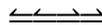
La presente comunicación se centra en el dispositivo de devolución diseñado para socializar los resultados de una investigación de tipo exploratorio descriptivo realizada en el contexto de una escuela primaria rural correntina durante el año 2015, y en el modo en el que el tiempo transcurrido entre el trabajo de campo y la devolución institucional resultó fundamental para el desarrollo de procesos a nivel individual y colectivo.

La intervención en sí abordó el estudio del proceso de inserción de un maestro de guaraní y de la enseñanza de esta lengua en la escuela.

Para el análisis de la información utilizamos el enfoque histórico-situacional del análisis institucional, el análisis de la implicación y el enfoque etnográfico que nos permitió construir una empiria sobre la cual realizamos un estudio cualitativo.

La devolución del informe de intervención se realizó en marzo de 2018, y más allá de los resultados y el diseño de los materiales de devolución, creemos que el tiempo transcurrido entre una fase del trabajo y otra permitió a los actores institucionales involucrados en el trabajo pensar su situación en relación con la lengua guaraní en su familia, escuela, paraje, de un modo y con un grado de profundidad que de otra forma quizás no hubiese sido posible.

Por lo expuesto y vivenciado, pensamos que poner la mirada en el factor tiempo puede constituir un aporte interesante para reflexionar acerca de las lógicas típicas de los tiempos de la intervención institucional y su potencial impacto en las instituciones.



Introducción

En esta comunicación focalizaremos en la instancia de devolución institucional realizada a los actores participantes de la investigación "*La inserción de un maestro de guaraní en una escuela rural primaria de Corrientes: cambios y continuidades institucionales*"³⁸, y del rol que consideramos cumplió el tiempo eventualmente transcurrido entre la estada en campo y la devolución propiamente dicha.

La intervención en sí abordó el estudio del proceso de inserción de un maestro de guaraní y de la enseñanza de esta lengua en una escuela primaria rural correntina. La investigación fue de tipo exploratorio descriptivo, y para el análisis de la información utilizamos el enfoque histórico-situacional del análisis institucional, el análisis de la implicación³⁹, y el enfoque

³⁸ Esta investigación forma parte de los siguientes proyectos acreditados:

Facultad de Humanidades, UNNE. Resolución N°263/13 C.S N° PI: H011-2013 "Transmisión intergeneracional de prácticas comunicativas bilingües (guaraní/castellano): estudio sobre el discurso de la prohibición del guaraní en Corrientes." Período 01/01/13 al 01/01/17. Con sede en el Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y el Instituto Superior San José. Dirección: Mgter. Gandulfo, Carolina, (UNNE/ISSJ), acreditado por Ciencia y Técnica, UNNE.

Facultad de Humanidades, UNNE. "Hacia una cartografía sociolingüística de los nuevos usos y modos y transmisión de la lengua guaraní, quíchua, qom, moqoit y wichi (Corrientes, Santiago del Estero y Chaco)" PICT Convocatoria 2013 – Equipo responsable: Gandulfo, Carolina y Unamuno, Virginia. Resolución N° 214/14.

³⁹ Barbier, R. (1977) El concepto de implicación en las ciencias humanas, en *La recherche-action dans l'institution éducative* Gauthier-villars Bordas Paris (traducción A. Mastache)

etnográfico que nos permitió construir una empiria sobre la cual realizamos un estudio cualitativo.

La información fue recabada en tres visitas a la escuela realizadas entre abril y noviembre de 2015 a través de observaciones participantes y no participantes; entrevistas individuales y grupales a diversos actores de la organización escolar; y dispositivos expresivos con niños.

La devolución del informe de investigación se realizó en abril de 2018, y más allá de los resultados y el diseño de los materiales de devolución, creemos que el tiempo transcurrido entre una fase del trabajo y otra permitió a los actores institucionales participantes pensar su situación en relación con la lengua guaraní de un modo y con un grado de profundidad que de otra forma quizás no hubiese sido posible. Asimismo, ese tiempo permitió que los investigadores tomáramos una distancia considerable del campo para analizar los materiales y preparar la devolución de un modo que probablemente en otra temporalidad no se hubiese producido.

A continuación, presentaremos los tiempos del estudio en tres fases a las que denominaremos "lo que habíamos planeado", "lo que efectivamente ocurrió", y "la devolución".

Lo que habíamos planeado

Como manifestamos anteriormente, el trabajo de campo se desarrolló en el año 2015, cuatro años después de que la enseñanza del guaraní se implementara en la escuela y de que se incorporara un maestro de guaraní a la organización escolar.

Habíamos organizado el trabajo en torno a tres visitas a la escuela, en las que realizaríamos entrevistas grupales e individuales, observaciones, y dispositivos expresivos con niños. El objetivo era recabar información sobre el proceso de inserción de la enseñanza de la lengua guaraní en la escuela y del maestro a cargo. Luego del análisis de la información, habíamos planificado realizar una devolución a los actores participantes de la indagación en el año 2016.

Para ello, conformamos un equipo integrado por una docente investigadora responsable del estudio y una investigadora en formación.

Lo que efectivamente ocurrió

A lo largo de 2015 realizamos tres visitas a la escuela durante las cuales permanecemos toda la jornada escolar. La primera fue en abril, cuando realizamos la entrevista individual a la Directora, observamos la jornada escolar y un acto, y compartimos el almuerzo con los docentes. En el mes de julio, la investigadora responsable entrevistó al maestro de Guaraní en su domicilio particular en la Ciudad de Corrientes. Durante la segunda visita a la escuela en agosto, realizamos nuevas observaciones de la jornada escolar, de clases de guaraní, y entrevistas grupales a madres y docentes respectivamente, e individuales al maestro más antiguo y al portero. La tercera y última estada fue en noviembre, cuando volvimos a observar la jornada escolar y clases de guaraní, y realizamos dos dispositivos expresivos con niños: los chicos de primer ciclo realizaron un mural sobre la vida en el paraje, y los de segundo ciclo escribieron una fábula colectiva acerca de la vida en la escuela.

En esa entrada al campo algunas de las preguntas que nos atravesaban tenían que ver con el modo en que se había implementado el proyecto y su estado de situación. La información

brindada nos permitió identificar una serie de rasgos que consideramos relevantes para describir la situación del proyecto.

Hasta ese momento todo transcurría según lo planificado. Cerramos el trabajo de campo en noviembre de 2015 para dedicarnos al análisis de la información en el 2016, y realizar una devolución institucional en el segundo semestre de ese año.

Sin embargo, un número considerable de imponderables de índole personal y familiar que atravesó cada una de las investigadoras impidieron que lo planificado fuera concretado de ese modo. Finalmente, la investigadora en formación interrumpió las tareas que le correspondía llevar adelante y abandonó el equipo de trabajo. A pesar de numerosos intentos por recuperar materiales del estudio que estaban en su poder (registros de observaciones, registro fotográfico, entre otros), su salida del equipo significó también la pérdida de dichos materiales.

Por ello, y tras una reunión entre la directora del programa, la investigadora responsable del equipo y otra investigadora que realizaba un estudio similar en otra escuela rural, acordamos trabajar ambas investigadoras en forma conjunta sobre el análisis de los materiales producidos en campo y la correspondiente devolución.

Mientras esto sucedía en Corrientes Capital, a unos 200 km de distancia la escuela y sus integrantes experimentaban sus propios cambios. Debido a una disminución en la matrícula, la escuela cambió de categoría, los grados se fusionaron, y el plantel docente se redujo.

Mediante comunicaciones telefónicas periódicas entre la investigadora responsable del equipo y la directora de la escuela, sostuvimos el vínculo entre ambos grupos de trabajo y reprogramamos la agenda de tareas con vistas al año 2017. Pero nuevos inconvenientes postergaron nuestro encuentro hasta abril 2018.

El año 2017, no obstante, significó un tiempo de crecimiento y afianzamiento de las dos investigadoras ahora responsables de la devolución institucional y de un trabajo minucioso y comprometido de análisis de la información y diseño de la devolución. Fueron meses de riguroso trabajo interpretativo sobre los materiales, y de un sostenido análisis de la propia implicación⁴⁰.

La devolución

Antes de adentrarnos en la descripción de la devolución en particular que nos ocupa en este trabajo, puntualizaremos algunas cuestiones teóricas acerca del problema técnico de la devolución. Tal como manifiesta Fernández (2010)⁴¹, "la así llamada "devolución de información" no es solamente comunicación o información sobre resultados. Requiere estar inserta en un *dispositivo analizador* en el que sea posible acompañar y ser acompañado en el proceso de elaboración y comprensión de los contenidos a los que aluden esos resultados y de sus consecuencias. Sobre todo, en lo que hace al modo en que ponen en cuestión concepciones e

⁴⁰ Por *implicación* entendemos el trabajo y acción de reflexión dialécticos entre el investigador y su objeto de análisis. Barbier (1977) distingue tres niveles de aproximación al concepto de implicación: el nivel psicoafectivo, el nivel histórico-existencial, el nivel estructuro-profesional.

⁴¹ Lidia M. Fernández y equipo (IICE, FFyL, UBA). *La devolución de resultados a los protagonistas de la investigación: el problema del tiempo*. Simposio: Las modalidades de devolución y su impacto en los distintos sujetos involucrados.

ideologías que componen los diagnósticos consuetudinarios del grupo o los colectivos involucrados en la investigación."

Como veremos a continuación, la instancia de devolución posibilitó a los actores participantes verse a ellos mismos y sus propias palabras y acciones objetivadas en una presentación audiovisual, que permitió profundizar la indagación y explayarla al contar con el tiempo necesario para aportar nuevos datos, justificaciones, rectificaciones, etc. Asimismo, la devolución fue útil para validar las interpretaciones del equipo de investigación.

En abril de 2018 volvimos a la escuela para realizar la devolución institucional. Habían transcurrido tres años desde la entrada del equipo de investigación al campo en los cuales todos habíamos cambiado. Los actores participantes de la investigación se encontraron con caras nuevas en el equipo; íbamos ahora tres personas —las dos investigadoras a cargo del análisis y la devolución institucional, y una nueva estudiante investigadora en formación que había colaborado con la transcripción de algunas entrevistas y estaba a cargo del registro fotográfico y de observación de esta instancia—.

Los actores escolares participantes de la devolución tampoco eran los mismos. Nos encontramos con algunos maestros, sólo con algunos de ellos, con diferentes funciones; la directora estaba ahora además frente a uno de los grados, el maestro más antiguo frente a otro, la docente que en 2015 se hacía cargo de 1° tenía a su cargo ahora varios grados fusionados. El resto de los maestros, tres de aquellos que habían participado del estudio en 2015, ya no formaban parte del plantel docente de la escuela. Nos encontramos también con el portero y el maestro de guaraní. Y con madres de alumnos de primaria en 2015 que tres años más tarde ya eran tutores de alumnos de secundaria, con relatos acerca de alumnos que habían participado de los dispositivos expresivos que ahora eran alumnos de secundaria, y con anécdotas de alumnos que actualmente transitaban su escolaridad primaria en esa escuela a quienes aún no habíamos conocido en 2015.

Habían transcurrido tres años. Treinta y seis meses, que en este momento consideramos fundamentales para garantizar la debida toma de distancia de lo que la indagación había causado a nivel grupal e individual en cada uno de los integrantes de la comunidad educativa que se involucró con el trabajo, y en cada uno de los miembros del equipo de investigación.

Habíamos cuidado cada detalle de esa devolución, intentando anticipar la mayor cantidad de sucesos y situaciones, trabajando sobre nuestra propia implicación porque suponíamos que esta instancia de trabajo sería movilizante para todos y cada uno.

Organizamos dos reuniones; una con las madres tutoras que fueron invitadas personalmente por la directora, y otra con el equipo de trabajo de la escuela. Calculamos alrededor de dos horas y media de trabajo con cada grupo, al cabo de las cuales entregamos una copia impresa del informe de devolución para la escuela y otra para el maestro de guaraní, ambas acompañadas de un CD con el informe digitalizado y la presentación audiovisual utilizada en cada encuentro.

Ellos también habían pensado en cada detalle de las reuniones. Prepararon café, mate, agua y galletitas, y las madres tutoras hicieron facturas y chipá. Dispusieron un salón donde reunirnos y entre todos organizamos sillas y escritorios de modo de estar sentados alrededor de

una mesa de trabajo amplia en la que podíamos vernos a la cara y el monitor de la computadora fácilmente.

Una vez más el tiempo cobraba una significación especial en el contexto de la escuela rural y de la investigación. Ir a la escuela un sábado a la mañana implicó una serie de alteraciones a la cotidianeidad del día de descanso. Las mamás debieron gestionar sus tiempos para que otras personas quedaran a cargo de sus hijos y tareas mientras ellas asistían a la devolución; el portero y el maestro más antiguo viven en el paraje pero no asisten a la escuela los días sábado así que también dispusieron de un tiempo seguramente destinado a otras actividades para dirigirse al encuentro; la directora y la otra maestra de la escuela viven en el pueblo cabecera a más de 20 km del paraje, y además su asistencia a la reunión implicó también el traslado de comida e infusiones para compartir durante y después de la devolución, y a los cuales le habían destinado tiempo de preparación previamente. Y finalmente, el maestro de guaraní suspendió compromisos asumidos con anterioridad para poder viajar desde la Ciudad de Corrientes un día más esa semana. Todos se movilizaron, física y emocionalmente. Y ello requirió tiempo.

Y así llegó el momento de la primera reunión, la de las mamás de los chicos. Y luego la del personal de la escuela. Compartimos la presentación audiovisual a medida que avanzábamos entre las dos investigadoras con la descripción de los materiales que habíamos diseñado y nuestras interpretaciones sobre la información producida en terreno. Diseñamos una línea de tiempo que intentaba reconstruir la memoria de los actores entrevistados y los registros de observación. En esa línea distinguimos tres etapas: la "prehistoria" del proyecto de enseñanza de guaraní en la escuela y la inserción del maestro a su cargo, que refería a las motivaciones, necesidades, desafíos y sus intérpretes; el "origen" que incluía la puesta en marcha del proyecto y la inserción del maestro en la organización escolar; y el "presente", que refería a la situación actual del proyecto al momento de la indagación en 2015. Cada etapa contaba con una breve introducción, los momentos clave que habíamos identificado, y una síntesis de cierre. El "presente" brindaba información acerca de los logros, las dificultades, y lo que habíamos interpretado como continuidades institucionales, e impactos a partir de la implementación del proyecto.

La devolución institucional funcionó efectivamente como un analizador, un revelador, un acontecimiento que permitió develar significaciones en torno al tema⁴². Significó una intervención provocadora⁴³ en la que la gente amplió, corrigió, comentó, profundizó el vínculo con los materiales y la información que ellos mismos habían aportado y nosotras interpretado, y lo hizo en un clima de confianza e intimidad. Hubo tiempo para que cada participante revisara los espacios que los resultados de la indagación evocaban, para que cada uno sonriera tímidamente y riera a carcajadas, se emocionara y lagrimeara, se recompusiera y reflexionara. Se dejaron impactar por la reconstrucción de su propia memoria plasmada en una línea de tiempo, y por sus propias palabras y puntos de vista que describían el estado de situación del proyecto.

⁴²Lapassade, G.: El analizador y el analista. Barcelona: Gedisa. (1977)

⁴³Fernández, L. Introducción a las cuestiones de la Intervención Institucional. Guías para el trabajo de campo. Ciclo III. Diplomado Superior en Análisis Institucional y de las Organizaciones Educativas. Universidad Nacional de Tres de Febrero. CABA (2013).

Hacia el final de la presentación, compartimos con los actores institucionales un interrogante que nos resultaba recurrente a medida que avanzábamos en el análisis. Nos/les preguntamos si los usos que hacen los alumnos, maestros, directivos, padres, de las lenguas y sus variedades dentro de la escuela y en la localidad, continúan siendo los mismos, o han cambiado a partir de la enseñanza del guaraní en la escuela.

La respuesta se hizo esperar, precisó un tiempo de introspección, de búsqueda interna antes de poder verbalizarla. Se hizo esperar, sí, y nos permitimos ese silencio que dijo mucho antes de decir tantísimo más. Y es que la enseñanza de la lengua guaraní en la escuela parece haber constituido una propuesta innovadora que generó una serie de movimientos al interior de la escuela y la comunidad. Del mismo modo que la devolución generaba en sí misma una serie de movimientos al interior de todos y cada uno de quienes formábamos parte de ella. Porque, como afirma Fernández⁴⁴, "la cuestión es correr el velo de la realidad naturalizada, dejar a la vista los significados sorprendentes que ella oculta, tolerarlos, sostener las interrogaciones que ellos provocan el tiempo necesario para producir nueva información."

Referencia bibliográfica

- Barbier, R. (1977) El concepto de implicación en las ciencias humanas, en *La recherche-action dans l'institution educative* Gauthier-villars Bordas Paris (traducción A. Mastache)
- Fernández, L. y equipo (IICE, FFyL, UBA). *La devolución de resultados a los protagonistas de la investigación: el problema del tiempo*. Simposio: Las modalidades de devolución y su impacto en los distintos sujetos involucrados. IV Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos. Instituto de Desarrollo Económico y Social. CABA (2010)
- Fernández, L. Acerca de la naturaleza del análisis institucional. Ciclo I. Diplomado Superior en Análisis Institucional y de las Organizaciones Educativas. Universidad Nacional de Tres de Febrero. CABA (2013).
- Fernández, L. Introducción a las cuestiones de la Intervención Institucional. Guías para el trabajo de campo. Ciclo III. Diplomado Superior en Análisis Institucional y de las Organizaciones Educativas. Universidad Nacional de Tres de Febrero. CABA (2013).
- Lapassade, G.: *El analizador y el analista*. Barcelona: Gedisa. (1977).

⁴⁴ Fernández, L. acerca de la naturaleza del análisis institucional. Ciclo I. Diplomado Superior en Análisis Institucional y de las Organizaciones Educativas. Universidad Nacional de Tres de Febrero. CABA (2013).

Instituciones y géneros: Posibilidades, límites y líneas de fuga en nuestras intervenciones

“¿Ustedes a qué vienen?” Relatos de una experiencia de intervención desde una perspectiva de género con varones privados de la libertad

Flores, María Eugenia y Barale, Lorena

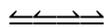
Mail de contacto: mariaeugeniaflores@gmail.com)

Resumen

El artículo relata la experiencia de trabajo grupal con varones jóvenes adultos privados de su libertad en un complejo penitenciario de la provincia de Buenos Aires, en el marco de un ciclo de encuentros sobre "Género y Masculinidades" que llevamos adelante profesionales psicólogas pertenecientes a un área de género y contextos de encierro dentro de una Política Pública. Los objetivos estuvieron orientados a la identificación de estereotipos y roles de género, su impacto en la propia identidad, la deconstrucción de la masculinidad hegemónica y la prevención de la violencia de género. Como modalidades de abordaje, se utilizaron técnicas psicodramáticas y diferentes materiales audiovisuales y gráficos.

Nuestras interrogantes centrales fueron: ¿Cómo abordar la construcción de la masculinidad en un ámbito institucional que reproduce y acentúa relaciones de poder patriarcales? ¿Por qué creemos necesario trabajar con varones desde una perspectiva de género? ¿Cómo se puso en juego en el dispositivo nuestra implicación de género? ¿Qué miradas nos fueron necesarias revisar y qué otras construir?

Durante toda esta experiencia necesitamos analizar críticamente nuestras propias preguntas de intervención, interpelándonos sobre el impacto que tenía para nosotras sostener un dispositivo que abriera no sólo el relato sobre experiencias y vivencias en primera persona en la construcción social de la propia masculinidad, sino hacerlo en un ámbito en donde la violencia institucional es parte de esa cotidianidad: ¿por qué y para qué hacerlo?



Historizando nuestros inicios

Este artículo relata –y por lo tanto reconstruye– una experiencia de trabajo grupal con varones jóvenes adultos privados de su libertad en un complejo penitenciario de la provincia de Buenos Aires, en el marco de un ciclo de encuentros sobre "Género y Masculinidades" que llevamos adelante profesionales psicólogas pertenecientes a un área de género y contextos de encierro dentro de una Política Pública. Esta experiencia a su vez, se enmarca en una historia de trabajo conjunto entre nosotras dos psicólogas, quienes nos identificamos como feministas, como profesionales con perspectiva de género y como trabajadoras del Estado.

En esas intersecciones y posicionamientos fuimos también construyendo un vínculo que pudo enlazarse en la construcción de dispositivos en el ámbito de la política pública, en este caso destinada a personas privadas de la libertad. Escribir este artículo tiene entonces como uno de sus objetivos, repensar desde qué miradas, posicionamientos y reposicionamientos construimos nuestra práctica profesional en el Estado y cómo orientamos nuestras intervenciones con poblaciones en contextos de encierro desde una perspectiva de género y con los equipos profesionales que trabajan con tal población. En tales recorridos, llevamos adelante diferentes dispositivos con modalidad de taller con mujeres privadas de la libertad, con organizaciones sociales que trabajan con mujeres liberadas y familiares y con los equipos interdisciplinarios que intervienen en ámbitos intra y extra muros.

Si bien hay acuerdo en analizar a las cárceles como uno de los paradigmas de las instituciones totales y como uno de los ámbitos en donde la violencia institucional cobra dimensiones abrumadoras, la incorporación de la perspectiva de género echa luz en cómo las trayectorias del delito, la ejecución de la pena, el acceso a la justicia, los tipos de violencias e incluso las propias cárceles reproducen las desigualdades de género y son también, paradigma del lugar desigual que ocupan hombres, mujeres y personas LGBT+ en nuestras sociedades.

La literatura sociológica del derecho que mira los procesos de institucionalización expresados en las organizaciones de espacios, tiempos y tareas en las instituciones da cuenta de cómo las prisiones —su construcción, su proyecto y sus ámbitos— fueron diseñadas exclusivamente para población masculina y destinadas los ámbitos de encierro para las mujeres, en instituciones religiosas o bien en correccionales y expresándose así la desviación a la norma social destinada en las mujeres en la que recae la doble condena de ser "mala mujer" y ser "mala madre" (CELS y otros, 2011). Las mujeres debían ser corregidas.

Vemos también, cómo el rol/posición de cuidadoras y de sostén afectivo históricamente asignado y demandado a las mujeres -esa garantía incluso de la continuidad de supervivencia de aquél hombre en condición de encierro- es sostenida en la inmensa mayoría de las veces, por madres, parejas, abuelas, amigas, amantes, tías. Es lo primero que se observa en las entradas a las cárceles en los horarios de visitas y es lo primero que no se ve cuando se observan en los ámbitos carcelarios de mujeres. Esos vínculos, esos lazos sostienen no sólo afectivamente a los varones sino también económicamente (les llevan comida, productos de higiene, ropa, tarjetas para el teléfono). Diferente es la situación de las mujeres privadas de su libertad, que reciben muy pocas o a veces ninguna visita durante su situación de encierro.

Interpeladas entonces nosotras, respecto a cómo las lógicas carcelarias reproducen múltiples violencias, nos preguntábamos de qué manera la construcción de la masculinidad se afianza, se cristaliza y se expresa en tal institución. Y de qué manera nosotras, podíamos comenzar a trabajar con varones en dispositivos que abrieran la posibilidad de generar preguntas sobre la propia masculinidad y por lo tanto, mitigar el impacto que también trae el encarcelamiento (y la historia de ese encarcelamiento) en los varones y en las relaciones que aquéllos mantienen con otrxs.

Entonces ¿Cómo abordar la construcción de la masculinidad en un ámbito institucional que reproduce y acentúa relaciones de poder patriarcales? ¿Qué lugar ocuparíamos nosotras y cómo trabajaríamos con lo que allí aconteciera?

Masculinidad hegemónica e institución penitenciaria

Como expresamos más arriba, los muros penitenciarios - objetivos y simbólicos - configuran vínculos y relaciones que reproducen, cristalizan o acentúan construcciones históricas de género. No podría ser de otra manera si asumimos teórica e ideológicamente que el patriarcado como estructura de dominación de género, estructura asimismo las relaciones sociales y se expresa en todas las instituciones y órdenes de la vida (jurídicos, económicos, laborales, educativos, políticos, religiosos, sexuales y emocionales).

Es en tal línea y tomando como referencia diferentes autores (Connel, 1995; Bonino, 2002) que dentro de los llamados estudios de la masculinidad produjeron categorías analíticas para entender comportamientos, prácticas y configuraciones vinculares – y por lo tanto relaciones sociales- es que nos propusimos en primer término organizar actividades que tengan como línea rectora trabajar por ejemplo, con el modelo social de la masculinidad tradicional hegemónica, tal como como por ejemplo, lo define Luis Bonino (2002). Tal autor, expone que los valores matrices que constituyen las masculinidad tradicional- autosuficiencia, belicosidad heroica, autoridad sobre las mujeres y valoración de la jerarquía- hacen que las vidas de los hombres estén marcadas principalmente por el control de sí y de los y las demás así como por conductas de riesgo, competitividad y mandatos de dominación.

Los objetivos que nos propusimos para los talleres estuvieron orientados a la identificación de estereotipos de género, su impacto en la propia identidad, las configuraciones que la masculinidad hegemónica genera en la construcción de vínculos (intra y extra muros) y la prevención de la violencia de género. Es decir, abordar la construcción de la masculinidad a partir de las trayectorias y ámbitos de socialización (en ámbitos escolares, familiares, con pares, etc.) ¿Qué implica esa construcción para los varones? ¿Cuáles son los estereotipos de género en esa construcción? ¿Cómo y dónde se reproducen? ¿Cuál es la consecuencia/efecto en la salud de los varones? ¿Por qué decimos que hay consecuencias? Asimismo, nos propusimos incluir la perspectiva de salud en las prácticas de riesgo ligadas a situaciones límites como accidentes, consumo problemático, violencia entre pares, violencia hacia la mujer, las relaciones sexo afectivas; las dificultades para expresar emociones y solicitar ayuda, lo cual limita el acceso a los servicios de atención primaria de la salud, entre otros. Al respecto nos preguntábamos: ¿Cómo impactan en la salud de los varones, los valores de fuerza, autocontrol, éxito y control de las emociones? ¿Por qué los varones acuden a menos consultas médicas y psicológicas? ¿Qué implica la construcción socio histórica del hombre como dominante?

Pero también, asumíamos que estas producciones subjetivas de masculinidad, estos "valores" se vuelven muchas veces eje de supervivencia allí dentro, por lo que partiendo de esa premisa fuimos también construyendo y diseñando –y revisando– algunas actividades semana a semana orientadas a propiciar condiciones que dieran la posibilidad de abrir preguntas a los jóvenes, más allá de "lo que creen que deben decir para" que también hace a las lógicas de supervivencia en estas instituciones.

El quehacer en el hacer

Así llegamos entonces a este complejo penitenciario. Este ciclo de talleres fue desarrollado durante casi un año, con dos grupos diferentes: primero terminamos un primer ciclo en el que inicialmente nos propusimos realizar cuatro encuentros y evaluar luego la continuidad –y en el que finalmente terminamos haciendo 12 encuentros, a pedido de los jóvenes– y posteriormente otro ciclo, más corto, que se vio interrumpido por reformas edilicias y traslados de los jóvenes y que estuvo principalmente orientado a la perspectiva de salud y género, y que realizamos con un compañero médico de otro Programa, gran aliado en estas travesías.

Uno de los puntos fundamentales que podían obstaculizar el trabajo era la circulación de jóvenes, ésta característica sucede mucho en las cárceles, se podría pensar que aparece como expresión de la institución que inhabilita a trabajar diferentes dispositivos que se piensen allí y que cuando esto no sucede suele volver al equipo de trabajo como frustración. Por tanto, la imposibilidad de trabajar con un grupo homogéneo desde el comienzo, suele obstaculizar no sólo la continuidad del trabajo sino también sus posibles efectos.

Asimismo, propusimos que la incorporación al ciclo de talleres sea electiva, a diferencia de muchas de las actividades que se desarrollan en las cárceles que, o bien son obligatorias o bien el servicio penitenciario selecciona previamente a quienes decide/elige que puedan participar. Tal práctica, supone que muchas veces los agentes penitenciarios – de trato directo o bien las propias autoridades- utilicen las diferentes actividades como castigo: o no llamando a quienes se anotan para las actividades o directamente no ofreciéndoselas como tales. Nosotras por lo tanto, tomamos la decisión de que quienes allí participen lo hagan por propia voluntad y lejos de la obligatoriedad que es parte de las lógicas carcelarias, es decir, que exista la posibilidad de elegir y que también seamos nosotras quienes les cuenten de qué se trataría, teniendo un encuentro grupal previo al inicio formal.

En primer lugar, nos propusimos observar la disponibilidad, predisposición y apertura de los jóvenes con los que pretendíamos trabajar, cuál era el impacto allí de nuestra presencia y qué iba ser lo posible de abrir, más allá de los objetivos que nos habíamos propuesto para los talleres. En esta experiencia, pudimos sostener el dispositivo con el mismo grupo de jóvenes y sucedió así que en ocasiones nos avisaban que por ejemplo, un compañero de pabellón quería también sumarse al taller –siendo esto a veces posible de hacerlo y en otras no se nos fue permitido. Esta continuidad permitió que pudiéramos conocernos y repensar los encuentros entre una y otra vez, trabajar escenas determinadas con mayor profundidad e incluso sostener el mismo juego grupal cada encuentro, incluyendo cada vez una nueva consigna, con la intención así de trabajar la noción de continuidad y grupalidad.

De esta manera fuimos trabajando diferentes situaciones –escenas reales o posibles– que mediante el uso de técnicas psicodramáticas (cambio de roles, mirada en espejo, soliloquio, incorporación de otros compañeros en la escena, congelar en determinadas situaciones para ver qué creemos que está pasando y cuál es el afecto-reacción que produce), se proponía pensar en situaciones en el ámbito familiar, con grupos de pares, entre otros. Alternamos el trabajo con escenas con la utilización de publicidades para identificar estereotipos de género y cómo se constituían como "verdades".

El trabajo con técnicas lúdicas y psicodramáticas posibilitó no sólo incluir la mirada sobre el cuerpo en el dispositivo, sino también la posibilidad de reír, jugar e instalar un registro que se orientaba en la posibilidad de hacer y decir. Pero también, ya habíamos asumido como necesidad del equipo – como parte de esa intervención- que la utilización de técnicas que nos mitigaran también el impacto que tenía para nosotras ingresar a las cárceles, a aquél tiempo detenido, a la circulación de agentes penitenciarios, al trato que muchas veces vivíamos como mujeres se constituía como aquélla herramienta que nos posibilitaba a nosotras una acción en mayor libertad.

Otra de las preguntas que nos hicimos y que estaba latente en la experiencia de trabajo, fue cómo iba a impactar nuestra presencia como mujeres en un dispositivo que pretendía generar preguntas en relación a la construcción de la masculinidad y también sobre la violencia de género. En los diferentes encuentros, fuimos registrando algunas preguntas y comentarios orientados directamente a nuestro posicionamiento como mujeres, como por ejemplo, "¿y ustedes como mujeres qué piensan?", "¿qué habría que hacer?", "alguna vez les pegaron?" mezcladas con otras sobre "cómo puede hacerse fuerte una mujer?", "pero entonces nosotros somos los malos y las mujeres las buenas". Nosotras por un lado, queríamos trabajar sobre los imaginarios sociales y el impacto en la construcción de los géneros y por el otro, tampoco queríamos indicar qué hacer o no hacer directamente, sino ponerlo a discusión en los grupos, es decir que pueda generarse alguna pregunta (aun asumiendo que como en todo ámbito, esto no puede ser pre determinado).

Asimismo, se nos pedía muchas veces una respuesta concreta y específica, incluso en una oportunidad uno de ellos nos dijo "acá todos nos dicen qué hay que hacer, por qué no lo van a hacer ustedes".

Sino que también, nosotras en esas referencias ya establecidas – en donde éramos mujeres, trabajadoras del Estado, psicólogas, no estábamos en condición de encierro-comenzamos a contar diferentes violencias que como mujeres vivíamos, o de terceras personas, qué veíamos en las cárceles de mujeres, qué es por ejemplo que una mujer se halle en condición de encierro junto con su hijx. La posibilidad de incluir en el dispositivo grupal las trayectorias de vida como mujeres, enlazadas a historias de vida de ellos como varones, dieron paso también a incluir las lógicas sociales en ámbitos institucionales concretos y de discutir, identificar e incluso cuestionar diferentes posiciones.

En todos estos encuentros, los jóvenes pudieron relatar diferentes situaciones y generar preguntas en relación a su construcción identitaria y los efectos de la misma y con el tiempo se mostraron predispuestos respecto a las problemáticas que trabajábamos, en relación a otros encuentros. Estas preguntas iban delineando nuestra pregunta acerca de cómo trabajar con varones desde una perspectiva de género en ésta institución que tiene algunas características ya mencionadas.

Durante toda esta experiencia necesitamos analizar críticamente nuestras propias preguntas de intervención, interpelándonos sobre el impacto que tenía para nosotras sostener un dispositivo que abriera no sólo el relato sobre experiencias y vivencias en primera persona en la construcción social de la propia masculinidad, sino hacerlo en un ámbito en donde la violencia institucional es parte de esa cotidianidad y en donde la interrogación respecto a por qué hacerlo y cómo hacerlo, se hacía presente.

Estos ciclos no pudieron ser continuados y es por ello también que quisimos dejar este registro, este mirar hacia atrás. Y que también hacen a historias y a procesos de personas que allí están entre esas paredes. Y entendemos que, tal como dice Connell (1995) la masculinidad que ocupa la posición hegemónica se da en un modelo de relaciones de género y por lo tanto, es una posición siempre disputable y es una posición a ser disputada.

Sexta Jornada de Psicología Institucional

“Perspectiva institucional en el análisis de las prácticas”

Edición bienal, Número 6, Cuarto número en línea, ISSN 2313-9684, 1 de septiembre de 2018

Referencias bibliográficas

- Bonino, Luis (2002): Masculinidad, salud y sistema sanitario -el caso de la violencia masculina-. Artículo publicado en " Seminario sobre Mainstreaming de género en las políticas de salud en Europa". Instituto de la mujer-España/OMS, y actualizado en Ruiz Jarabo C. y Blanco, P (Comp) (2004) La violencia contra las mujeres. Prevención y detección. Madrid: Diaz de Santos.
- Connell, Robert (1995): La organización social de la masculinidad, en Masculinidades, 2003, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Mujeres en prisión: los alcances del castigo / compilado por CELS, Ministerio Público de la Defensa de la Nación, Procuración Penitenciaria de la Nación. - 1ª ed. - Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.

De cuerpos y capilaridades

Borakievich, Sandra y Rueda, Alba

Mail de contacto: sandra_bora@yahoo.com.ar

Sandra Borakievich: Área de Psicología - Dto. de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Quilmes. Proyecto I+D (2015-2019) "Las opciones de vida *trans*. Trayectorias y espacios Del cuidado. Un estudio exploratorio en el Municipio de Berazategui". Directora: Sandra Borakievich – Programa I+D UNQ (2015-2019), Código 53/2069: "Problemáticas del cuidado. Metamorfosis socio-culturales y producción de subjetividades en los espacios sociales contemporáneos". Directora: M. C. Chardon. CoDirectora: R. R. Montenegro. CoDirectora: M. Pierini.

Alba Rueda: Activista Trans integrante de la organización social Mujeres Trans Argentina. Investigadora en temas de disidencias sexuales, Dto. de Género y Comunicaciones del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Trabaja en el Observatorio de la Discriminación del INADI-Instituto Nacional contra la Discriminación, Xenofobia y Racismo.

Algo de lo mucho, a modo de resumen e introducción.

Movidas por la urgencia de poner en discusión la especificidad de las problemáticas con las que las opciones de vida trans interpelan hoy a los sistemas de salud, hace unos meses participamos en una preconferencia convocada por un organismo internacional de Salud, en una Universidad Pública del Conurbano. En ese espacio de intercambio con profesionales y académicxs interesadxs en debatir en torno a los desafíos actuales en el campo de la Salud, en una de las mesas de trabajo distinguimos y puntuamos dos situaciones:

1. El coordinador, al presentar a un disertante, lo nombra "Daniela" en lugar de "Daniel". Daniel (que tiene barba), de modo espontáneo e inmediato responde "Es que hoy no me afeité". (Risas).
Luego, continúan las presentaciones en ronda. Una de nosotras -también disertante en esa Mesa- cuando le llega el turno, señala: "Soy Fulana, y hoy sí me afeité". (Risas e incomodidades...).
2. A la hora de presentar nuestro trabajo, involuntariamente se señala que nos referiremos a *La construcción de lo común en diversidad...* omitiendo la parte que continuaba luego de los dos puntos: *algunos desafíos para la inclusión plena de las opciones de vida trans en los sistemas de salud*.

A partir de estas instantáneas, algunos interrogantes que nos involucran y apuestan a trabajar junto a otrxs en la elucidación de las implicaciones:

- ¿Qué efectos produce la presencia y el encuentro con los cuerpos trans en las instituciones educativas y de salud?
- ¿Qué cuestiones capilarizan en las risas cuando (se) incomodan? - ¿Desde qué herramientas pensar omisiones y ausencias y sus consecuencias para las opciones de vida trans?
- ¿Cómo problematizar estas cuestiones en los espacios de formación sin reducirlas a lo políticamente correcto?

Decisiones ético-políticas: acerca de trabajar juntxs

Esta ponencia es parte de un camino compartido, que inicia hace más de ocho años, cuando una de nosotras codirigía un Programa de Extensión en la Facultad de Psicología, y la otra integraba una ONG con la que articulaba diferentes actividades tendientes a elucidar los mecanismos de desigualación de las diversidades eróticas, amorosas, conyugales y parentales contemporáneas.

Nos animaba -y anima- la convicción de que el trabajo conjunto entre universidad y organizaciones de la sociedad civil que militan los derechos de la Comunidad LGTBTTIQ es uno de los modos de acotar la brecha entre aquello sancionado en leyes que son punto de llegada de largos años de activismo, y, simultáneamente, punto de partida hacia ese "ir por más" que caracteriza las luchas por la paridad política de quienes han padecido -y padecen- estigmatizaciones, disparidades y múltiples modos de acceso desigual a condiciones de vida dignas.

Desde los activismos LGTBTTIQ y las Teorías Queer se señala desde hace años cuán necesario es deconstruir muchos prejuicios que se despliegan en la vida cotidiana en las instituciones y espacios comunitarios en relación a las opciones de vida que resisten los disciplinamientos de la heteronorma, y la urgencia de que estas cuestiones sean tomadas en cuenta en la formación universitaria, en tanto las herramientas conceptuales disponibles no resultan suficientes y esto conlleva la construcción de miradas que reproducen esa perspectiva, no alojan la diversidad y reiteradamente la nominan desde criterios patologizantes.

En tal sentido, en relación a la formación universitaria, en algunas universidades —tanto públicas como privadas— se están desarrollando cursos de postgrado, trabajos de extensión, investigación y, en menor medida —al menos en el grado— docencia, en orden a las recomendaciones —entre otras— de la Ley de Salud Mental y Adicciones¹. Ese sería uno de los aspectos imprescindibles en orden a discontinuar una formación basada en lógicas binarias, atributivas y jerárquicas, que desconocen, sitúan en desventaja y por ende, no resultan herramientas para el trabajo de y con las sexualidades disidentes.

En esa línea, en un proyecto de investigación radicado en la Universidad Nacional de Quilmes, indaga en las trayectorias y espacios del cuidado de las opciones de vida *trans*, entendiendo que la posibilidad del sostenimiento —y cuidado— de todas las opciones de vida es colectivo, por ende, afecta de modo singular los cuerpos *trans* tal como la situación que nos lleva a estas reflexiones lo señala- e involucra necesariamente al conjunto².

En tanto se parte de considerar que tanto las trayectorias posibles como los espacios del cuidado de las opciones de vida *trans* se nutren de la coexistencia de diversas imaginерías colectivas relativas a tres grandes campos, relacionados entre sí: 1. El de las diversidades sexuales, más específicamente, el de las experiencias y opciones de vida de las personas trans; 2. El de la problemática del cuidado y las áreas y estrategias que involucra y 3. El de los Derechos Civiles.

En esa indagación insiste tanto en las entrevistas con personas trans como con profesionales y académicxs la necesidad de trabajar tanto en la difusión de los derechos sancionados en las leyes, especialmente la de Identidad, y en deconstrucción de las lógicas

binarias (masculino-femenino, excluyentes de otras opciones genéricas), patriarcales y heteronormativas tanto en espacios académicos como en la vida cotidiana, es decir, la urgencia de deconstruir las representaciones sociales excluyentes y discriminatorias de las opciones de vida trans, que atraviesan las prácticas de todxs en diversos espacios sociales, institucionales y comunitarios, *inclusive en aquellos que se manifiestan públicamente en posicionamientos políticos que acuerdan con la paridad de la Comunidad LGBTTIQ en cuanto a derechos...* (Acaso algo así se despliega en la situación que dispara este trabajo...?).

Asimismo, hemos corroborado la coexistencia de significaciones imaginarias ligadas a los derechos civiles de las personas trans junto a otras que las desconocen y reproducen su desigualación. A nuestro entender, esto se relaciona con la retracción de las Políticas Públicas, que afectan en particular a las llamadas "subalternidades", entre las que se encuentra esta población, que impacta de manera directa en su calidad de vida. Nuevamente insisten dos cuestiones:

1. Salud: la urgencia del armado de Protocolos para la Atención en Salud de personas trans y la singularidad de la situación de aquellxs menores de 16 años y mayores de 60. Imposible sin la decisión política y sin la tarea deconstructiva y de producción de conocimientos...
2. Trabajo: la imperiosa necesidad de fuentes de trabajo que resten a muchxs "travas" de la prostitución como destino. En tal sentido, las luchas por la implementación del cupo laboral trans debe pensarse como un "analizador" de esta situación. En el plano de las significaciones imaginarias en torno a quienes desarrollan trabajos por circuitos bien diferentes, y ligados a la posibilidad de elegir, cierta sorpresa por parte de mucha gente en relación al encuentro con un cuerpo trans instituciones, empresas y otros espacios no necesariamente ligados a la discriminación positiva...

Importa señalar que en los últimos años ha habido una mayor visibilización de los "crímenes de odio" hacia la Comunidad LGBTTIQ, que van desde insultos callejeros hasta travesticidios o intentos de homicidio. Para muchas personas trans, la posibilidad de las violencias visibles e invisibles es parte de la vida cotidiana. En la singularidad de la población trans, otro analizador son las manifestaciones en torno al juicio por el crimen de Diana Sacayan y la lucha por la figura jurídica de travesticidio, necesaria para distinguir estos crímenes de odio de los asesinatos y otros delitos. En ese contexto de violencias y desigualaciones, los ámbitos del cuidado insistentes son los vínculos con otras personas trans, que alojan, las organizaciones y espacios de activismos y la visibilización en diversos ámbitos, entre ellos, los ámbitos académicos, a los que se interpela de manera muy aguda a producir los conocimientos que faltan.

Situar interrogantes, interrogar situaciones

Al inicio nos preguntábamos: ¿Qué efectos produce la presencia y el encuentro con los cuerpos trans en las instituciones educativas y de salud?... Vale agregar otra pregunta: ¿Qué efectos produce la presencia y encuentro con las instituciones educativas y de salud en los cuerpos trans?, ¿en un cuerpo trans?... En principio, una obviedad: no todos los espacios son iguales; tampoco todos los cuerpos... hacemos referencia aquí a un cuerpo que se singulariza en activismos desde hace años, en los últimos, en la organización Social Mujeres Trans Argentina.

En nuestras conversaciones, que imaginan inevitablemente otrxs interlocutorxs, una de nosotras pregunta -en un horizonte de convocar y pro-vocar el trabajo desde el análisis de las implicaciones: "¿Qué quisieras decir allí, tomando en cuenta el Resumen que enviamos?" Presentar en este ámbito uno de los logros y puntos de partida, en la apuesta a que una reflexión colectiva al respecto contribuya a trazar respuestas a algunas de las preguntas que incluimos líneas arriba:

La Ley de Identidad de Género es inédita en Argentina y en el mundo en materia de derechos humanos: desde la legislación comparada no hay referencias a leyes similares que aborden un desarrollo de aspectos de las personas trans por fuera de una perspectiva de enfermedad o patología preexistente.

Vale recordar el marco de patologización que se arroja sobre las personas trans desde los criterios internacionales. La American Psychiatric Association (APA) de los Estados Unidos, en 2012, mientras se discutía la Ley de Identidad de género en Argentina, sostenía vía el DSM-IV que se trataba de un trastorno de la identidad de género (disforia de género)³. Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS) en la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y otros Problemas de Salud (CIE), en CIE-10 identifica los desórdenes de la identidad de género, y estas caracterizaciones son tomadas en la Ley de Identidad de Género del Reino de España y la ley de identidad de género de la República Oriental del Uruguay.

En ambas leyes se repiten los criterios de patologización. Esto se evidencia en su articulado en frases como: "disforia de género", "informe de médico o psicólogo clínico", "estabilidad y persistencia de esta disonancia", "tramitará ante los Juzgados Letrados de Familia", "acompañada de un informe técnico del equipo multidisciplinario y especializado en identidad de género y diversidad", "se tendrá especialmente en cuenta el testimonio de las personas que conocen la forma de vida cotidiana del solicitante y la de los profesionales que lo han atendido".

En ese campo conceptual preexiste la creencia que la identidad de género es una patología, y el Estado aprueba la identidad de género de quienes lo solicitan a través de mecanismos de legitimación que en el ámbito judicial requieren de informes médicos, psicológicos y testimonios de profesionales.

En la ley de identidad de género argentina nada de esto ocurre, tenemos una ley en la que el Estado actúa administrativamente tramitando el cambio solicitado y la única voz que valida la identidad de género de una persona es su autopercepción identitaria, criterio adoptado por los principios de Yogyakarta sobre la Aplicación del Derecho Internacional de Derechos Humanos a las Cuestiones de Orientación Sexual e Identidad de Género.

La preservación de esta ley asegura el amparo de las valoraciones, creencias y estándares éticos compartidos por conjuntos de personas cuyo reconocimiento de la ciudadanía es imprescindible en el marco de los derechos humanos. La renuncia a estos valores amenaza al sistema democrático que la Nación ha adoptado (arts. 1 y 33, Constitución Nacional). El "bien común" no es una abstracción independiente de las personas sino es el bien de todas las personas, las que suelen agruparse según intereses contando con que toda sociedad contemporánea es necesariamente plural, compuesta por personas con diferentes intereses, proyectos, ideas, valores.

A su vez, la fuerza de la militancia y las experiencias sociales de las identidades abyectas al modelo patriarcal permite pensar un paso más; el Estado tiene la oportunidad de transformarse en su estructura misma puesto que allí habita un mayor riesgo: repetir las prácticas patriarcales de violencia simbólicas y efectivas que criminalizaron, persiguieron, patologizaron y estigmatizaron a la población trans en general. Un caso de ejemplificar se trata de las instituciones binarias que no están, ni estuvieron, preparadas para pensar en un ejercicio de ciudadanía no sexista.

Recordemos una declaración del Frente de Liberación Homosexual del año 1971 respecto la íntima relación entre el movimiento de diversidad sexual y su compromiso político:

“Nuestro Movimiento surge como una organización de homosexuales de ambos sexos que no están dispuestos a seguir soportando una situación de marginación y persecución por el solo hecho de ejercer una de las formas de la sexualidad. Como hemos pretendido demostrar, esta persecución tiene una raíz netamente política. El sexo mismo es una cuestión política...Los homosexuales somos un sector del pueblo que padece una forma de represión discriminada y específica originada en los intereses mismos del sistema, e internalizado por la mayoría de la población, incluso por algunos sectores pretendidamente revolucionarios...”

El eco de esta manifestación tiene vigencia, la discriminación por orientación sexual e identidad de género o su expresión son cuestiones políticas, y la raíz de aquella está vinculada a desafíos actuales que importa tomar en cuenta en una Jornada de Psicología Institucional: ¿qué campos epistémicos instituyen nuestras prácticas?, ¿desde qué posicionamientos cotidianos se sostienen y/o critican?, ¿qué voces son las consideradas “legítimas” para hablar de estas cuestiones?, ¿de qué modo se producen en cada espacio institucional y/o comunitario las relaciones entre saberes y agendas políticas?; ¿cuál es el espacio para los “saberes plebeyos”?; ¿cuál el de lxs profesionales “psi”?; ¿y el de lxs “especialistas”?...

Referencias bibliográficas

Butler, J (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Una teoría performativa de la asamblea*. Paidós: Buenos Aires.

Di Segni, S. (2013). *Sexualidades. Tensiones entre la psiquiatría y los colectivos militantes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Fernández, A.M. Siqueira Peres, W. (2013) *La diferencia desquiciada*. Buenos Aires: Biblos.

Frente de Liberación Homosexual de Argentina (1973). *Sexo y Revolución. Manifiesto del Frente de Liberación Homosexual de Argentina*.

Frente de Liberación Homosexual de Argentina (1973). *Sexo y Revolución. Manifiesto del Frente de Liberación Homosexual de Argentina*.

Preciado, P. B. (2008). *Testo yonki*. Barcelona: Espasa.

Notas

¹Tal como se ha hecho en la Facultad de Psicología (UBA), a instancias de la Cátedra de Psicología Institucional, que convocó a otras cátedras de distintas Universidades Nacionales a espacios de debate y discusión al respecto desde hace tiempo. También en esa línea las investigaciones y trabajos de Extensión de la Cátedra I de T. y T. de Grupos y los aportes de Introducción a los Estudios de Género, Salud Pública y Salud Mental y Psicología Preventiva, entre otras.

²Proyecto I+D “Las opciones de vida trans: Trayectorias y espacios del cuidado. Un estudio exploratorio en el

Sexta Jornada de Psicología Institucional

“Perspectiva institucional en el análisis de las prácticas”

Edición bienal, Número 6, Cuarto número en línea, ISSN 2313-9684, 1 de septiembre de 2018

Municipio de Berazategui”. Directora: S. Borakievich. El Proyecto forma parte del Programa de Investigación “Problemáticas del cuidado. Metamorfosis socio-culturales y producción de subjetividades en los espacios sociales contemporáneos”. Directora: M. C.Chardon. Co-Directorxs: R. Montenegro y M Pierini. Dto. De Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Quilmes.

³ Importa señalar que en esta Casa una de nosotras ha escuchado caracterizaciones similares por parte de una docente en un Taller en el Congreso de Investigación hace no muchos años.

El análisis de la perspectiva de género en la práctica de las psicólogas del primer nivel de atención de la CABA desde una perspectiva institucional

Sartorelli, Abigail

Mail de contacto: abi.sartorelli@hotmail.com

Los interrogantes respecto a los modos de abordar la práctica en relación con los momentos socio-políticos de la época, presentan la necesidad de repensar juntos la práctica profesional de lxs psicólogxs en los diferentes ámbitos dentro del campo de la salud. Por ello el presente trabajo tiene como finalidad comprender sobre el análisis de la perspectiva de género en la práctica de las psicólogas en el primer nivel de atención desde una perspectiva institucional. Siendo la perspectiva de género una guía para el ejercicio de la práctica que apela a la igualdad de acceso, diversidad y equidad, el primer nivel la puerta de acceso al sistema de salud, y la perspectiva institucional una herramienta clave para la deconstrucción de la práctica desde una posición ética.

El análisis de la perspectiva de género en la práctica de las psicólogas del primer nivel de atención de la CABA desde una perspectiva Institucional

Este trabajo es el resultado de mi tesina de grado. En lo personal me parece que empezar por el principio de las cosas, a veces es difícil y poco ilustrativo, con lo cual en este caso voy a empezar por el resultado final o las conclusiones de la tesina, en este caso dicho resultado es la **deconstrucción**. El trabajo de investigación que realicé conllevó un proceso de armado y construcción de desarrollos y análisis que se dieron en paralelo con un proceso de deconstrucción personal de mis ordenadores de sentido. Pensar la práctica como psicóloga desde la perspectiva institucional implicó **deconstruirme**, repensarme para luego de la mano de diferentes herramientas volver a pensar que lugar como profesional me gustaría ocupar, en relación a la psicología como práctica, al campo de la salud y en relación a los pacientes.

Ahora sí, me gustaría introducirlos en lo que fue el desarrollo del trabajo, el cual se titula "*Análisis de la perspectiva de género en la práctica de las psicólogas en el primer nivel de atención de la CABA, desde una perspectiva institucional*". Dicho trabajo no fue posible realizarlo sin hacerme unas cuantas preguntas, y de hecho, me animaría a decir que el trabajo es el resultado de los últimos tres años de cursada de la carrera, donde se me presentaron varios interrogantes que me fueron imposible contestar hasta el momento en que enfoqué dichas preguntas desde la perspectiva institucional; yo siempre digo que el feminismo me llenó un vacío de sin sentidos en lo cotidiano y en lo social, y podría decir que la perspectiva institucional me ha sabido responder aquellas preguntas que son pertinentes a la práctica del/a psicólogo/a en el campo de la salud y en el campo académico.

La tesina, tiene tres objetivos de investigación y a su vez me gusta pensar que tiene tres momentos que contextualizaron su armado y aportaron un foco de investigación que la enriquece. En primer lugar los objetivos de investigación de la tesina son: *analizar las prácticas instituidas en relación al género en el primer nivel de atención, dar cuenta de políticas públicas*

de salud con perspectiva de género, e indicar la importancia de la perspectiva de género en el primer nivel de atención para la práctica de las psicólogas. A su vez el objetivo general de la investigación fue: dar cuenta de la perspectiva de género en la práctica de las/os psicólogas/os para posibilitar la construcción de dispositivos accesibles e igualitarios en el primer nivel de atención.

Entonces el primer objetivo que fue pensar *las prácticas instituidas*, es decir, ¿porque se aborda desde tal o cual lugar?, ¿que codifica o condiciona el accionar de un/a profesional en el primer nivel de atención?, ¿hay lugar para pensar en aquello que condiciona la práctica?, ¿los/as profesionales se harán una pregunta respecto a la práctica?, ¿podrán pensar a nivel macro social la práctica?, ¿se entenderá la relación que existe entre aquello que condiciona la práctica de una/o como estudiante y que luego es arrastrado al campo de salud?, ¿cuál es la relación entre el campo de la salud y el campo académico?, ¿Qué se entiende por género? Dichas preguntas en la medida que iba desarrollando los conceptos teóricos, fueron herramientas para pensarme en situación y poder pensar a otros/as.

Por otro lado, y pensando en lo que fue el segundo objetivo de la investigación, *dar cuenta de políticas públicas de salud con perspectiva de género*, me surgió pensar, si la salud es un derecho fundamental de las personas, ¿toman los profesionales dimensión de las políticas públicas de salud como herramientas que enriquecerían la práctica?, ¿existe conocimiento de dichas políticas de salud?, ¿se entienden a las políticas públicas en salud como un medio para contribuir a la garantía de los derechos de los pacientes? Y debo admitir que dicho objetivo fue uno de los que más me costó terminar de desarrollar, dado que fue un proceso en lo personal, comprender, automatizar o vincular a las políticas públicas de salud con perspectiva de género como herramientas dentro de la práctica en el primer nivel de salud, con lo cual en las dos primeras entrevistas quizás no indague en mayor profundidad.

Por último cuando planteaba *la importancia de la perspectiva de género en la práctica de las psicólogas en el primer nivel de atención*, planteaba, si uno/a no toma dimensión de las realidades sociales con las cuales está trabajando, la práctica desde mi punto de vista queda obsoleta. Y en este sentido resulta importante como profesionales de la salud pensar la práctica desde la perspectiva de género, de lo contrario se continúan naturalizando ordenadores de sentido heteronormativos que invisibilizan y violentan la diferencia. Hoy en día las realidades sociales son diversas, con lo cual, los abordajes deben ser diversos, más allá de que el análisis y el dispositivos de abordaje se piense en el caso por caso, no se puede ignorar que como psicólogos/as estamos exigidos a replantearnos el mismo.

En sentido amplio el objetivo general de la tesis tiene por finalidad enmarcar los objetivos específicos y a su vez es el punto de partida para pensarme a mí misma, pensar que me convoca de estas temáticas como sujeto de esta sociedad. Para ello fue fundamental entender mi relación con dichas temáticas: ¿Por qué estoy acá?, ¿Qué me interpela como sujeto de esta sociedad?, ¿Qué herramientas pongo a trabajar para pensar la realidad?, ¿Cómo pienso dichas herramientas?, ¿Mi recorrido académico condiciona la elección de las herramientas de la práctica?, ¿La realidad interpela la práctica?, ¿Por qué la elección de la perspectiva de género?, ¿Por qué el primer nivel de atención?, ¿A qué me habilita como profesional el primer nivel de

atención?, ¿Cuáles son las consecuencias de tener, o no tener perspectiva de género para la práctica?, ¿Qué condiciona el armado de los dispositivos de salud en el primer nivel de atención?. A grandes rasgos esos interrogantes me acompañaron durante todo el recorrido.

Por su parte la elección de la perspectiva institucional, tiene como principal objetivo poder pensar aquello que condicionaba la práctica de las/os psicólogas/os en los momentos de las intervenciones, a que instituidos sobre género apelaban como ordenadores de sentido, que práctica configuraban o a qué habitus respondían dentro del campo de la salud. Pero el trabajo previo fue entender o pensar cuales eran mis instituidos o mis supuestos básicos subyacentes sobre género, que era lo que yo pensaba respecto al género y de qué modo ello me hacía pensar las intervenciones en la práctica de una u otra manera.

Desde mi punto de vista y a los fines de la realización de mi tesina, la perspectiva institucional fue una herramienta que me permitió preguntarme ¿Qué relación tengo con esto que estoy estudiando?, ¿por qué instituciones soy hablada?

Puedo decir que soy mujer, soy universitaria y soy feminista. Esas son las instituciones que enuncié en el análisis de implicación de la tesina. Me sirvieron a modo de brújula para comprender de dónde vengo y hacia dónde voy.

Soy mujer, y es en esencia lo que me llevó a pensar esta tesis. Como mujer que ha sufrido y sufre el peso de la hegemonía patriarcal desde muy chica.

Soy universitaria, de hecho soy la primera universitaria de mi familia. La universidad como institución académica me permitió el acceso al conocimiento y al entendimiento, me permitió mirar críticamente la realidad, de la mano de herramientas que en lo personal sirvieron para la deconstrucción de saberes preestablecidos y poco cuestionados. Aunque me gustaría aclarar dos cosas desde mi punto de vista, no todo lo que una/o estudia en la facultad se vuelve automáticamente una herramienta para la práctica profesional, y es esencial dar cuenta de las lógicas del campo académico para pensarse atravesada/o por el mismo. Lo académico a su vez me abrió las puertas al feminismo.

Soy feminista. Saberme atravesada por el patriarcado, me ayuda a levantar la bandera feminista más y más alto. La deconstrucción de las consecuencias de las lógicas patriarcales a nivel social, contribuye a la construcción de un feminismo que ha venido para quedarse. Un feminismo que en lo personal sirve de andamio para pensar la práctica desde la perspectiva de género y diversidad. ¿Por qué enuncio esto? Porque son los organizadores de sentidos que me permiten pensarme y pensar la práctica. Y porque ante todo para pensar la práctica es importante desde mi punto de vista pensarse una/o.

A su vez, anteriormente mencioné que el armado de la tesina tuvo tres momentos, los cuales voy a enumerar y explicar ahora.

El primer momento se da cuando percibo y me percato que sin la perspectiva de género desde mi punto de vista, la práctica resulta obsoleta. Que existe una realidad social, muy diversa que exige ser visibilizada y reconocida.

Un segundo momento cuando entiendo a partir de la lectura de trabajos de investigaciones previas, que el modelo medico hegemónico de salud es un obstáculo para pensar la salud desde la perspectiva de género. No es en sí el modelo el problema, si no la prevalencia

del rasgo biológico como el dominante que termina por invisibilizar los componentes sociales e históricos de la salud.

Por último el tercer momento y el más emancipador fue el momento en que entendí que si bien hay un componente institucional, posible de elucidar a partir de la perspectiva institucional que contribuye a visibilizar los modos en que las instituciones en sentido amplio, las configuraciones del campo tanto de salud como académico o los dispositivos de poder condicionan la práctica de los psicólogos, uno/a tiene la responsabilidad subjetiva y profesional de realizar una elucidación crítica de la práctica. Dar cuenta de la realidad social existente, hacernos eco de los reclamos mencionados previamente y mediante la práctica desde la perspectiva de género garantizar el derecho a la salud a partir del acceso al sistema de salud.

Me gusta citar esta pequeña oración de Castoriadis, quien dice "*la institución produce individuos, quienes por construcción, son no solamente capaces de reproducir la institución sino que están obligados a reproducirla*" (1988, p.67). Pero de todos modos no recae todo en los condicionamientos institucionales como dije previamente, cabe decir que es responsabilidad de nosotros una lectura crítica y ética de nuestra posición subjetiva cuando de la práctica se trata.

La práctica implica deconstruirse en función de la constante relación con un contexto que es cambiante y que no está determinado y en este sentido es importante tomar en cuenta los condicionantes socio-históricos que arman subjetividad para todos.

La práctica es con otros.

Sexta Jornada de Psicología Institucional

“Perspectiva institucional en el análisis de las prácticas”

Edición bienal, Número 6, Cuarto número en línea, ISSN 2313-9684, 1 de septiembre de 2018

Ampliando los recursos de la perspectiva institucional

Las poéticas del aula universitaria: una mirada curiosa sobre los cuerpos en la experiencia"

Cegatti, Julia; Cocha, Trinidad; Jesiotr, Malena; De Raco, Paula Paulette y Ayza, Carmen

Mail de contacto: juliacegatti@hotmail.com

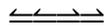
Resumen

En esta ponencia las autoras nos proponemos compartir algunas ideas centrales del proyecto de investigación ProInPsi "Las corporeidades en la experiencia de enseñanza aprendizaje en instituciones educativas de nivel inicial y superior de CABA", iniciado recientemente. A partir de los interrogantes que lanzamos al campo fuimos relevando diferentes modos de intercambiar con los estudiantes los contenidos de Psicología Institucional, materia de la que somos docentes. En esta oportunidad sistematizamos estos primeros pasos poniendo el foco en las nociones de corporeidad y experiencia, núcleos centrales de nuestra investigación.

Nos aproximarnos al acto pedagógico, entendiéndolo como un acontecimiento susceptible de ser creado a través de metodologías propias del arte, dando especial atención a la relación entre los cuerpos presentes allí.

En este sentido nos preguntamos cuáles son las estéticas presentes en los diversos modos de conocer. Nos interpelamos acerca de nuestras propias formas de aprender y de crear, de forma tal que en el proceso de enseñanza- aprendizaje haya lugar para la propia elaboración y para la curiosidad respecto de nuestra relación con la creatividad.

También nos interrogamos acerca de las implicaciones éticas que acompañan estas elecciones estéticas del acto pedagógico entendiéndolo que son gestos que se enmarcan en un devenir histórico-social.



Introducción

En esta ponencia las autoras nos proponemos compartir algunas ideas centrales del proyecto de investigación ProInPsi "Las corporeidades en la experiencia de enseñanza aprendizaje en instituciones educativas de nivel inicial y superior de CABA", iniciado recientemente. A partir de los interrogantes que lanzamos al campo fuimos relevando diferentes modos de intercambiar con los estudiantes los contenidos de Psicología Institucional, materia de la que somos docentes. En esta oportunidad sistematizamos estos primeros pasos poniendo el foco en las nociones de corporeidad y experiencia, núcleos centrales de nuestra investigación. Para ello, relataremos brevemente el desarrollo de algunas experiencias que se dieron en el marco de dos comisiones. Una de ellas despliega el trabajo de campo que se desarrolla durante el cuatrimestre en torno al tema "Arte y transformación social" y la otra "La institucionalización de proyectos colectivos".

Colonialidad del saber: cuerpos educados

Desde finales del siglo pasado, asistimos a un nuevo despertar en el pensamiento y la filosofía latinoamericana reforzado por el llamado giro des-colonial o proyecto de investigación modernidad/colonialidad/decolonialidad (MCD). El giro ha significado sin lugar a dudas un tiempo de renovación para las ciencias sociales y humanas en América Latina y en otras regiones periféricas a nivel mundial.

Siguiendo a Yudersky Espinosa, para entender la propuesta y la línea interpretativa de la línea de investigación MCD es necesario partir de la categoría de colonialidad del poder, central a su base explicativa.

La idea de colonialidad del poder fue propuesta por el sociólogo peruano Aníbal Quijano en 1992 para señalar el patrón de poder que ha operado a escala mundial durante los últimos cinco siglos y que se constituye como la cara oculta de la modernidad. La categoría permite establecer la relación intrínseca entre conquista y colonización de "América", la producción de la idea de "raza", el surgimiento del capitalismo y la modernidad.

Enfatiza que la cuestión del eurocentrismo como perspectiva hegemónica del conocimiento es fundamental para comprender la colonialidad del poder. De esta manera la colonialidad del poder incluye y necesita de una colonialidad del saber.

En función de lo antedicho, consideramos que experimentar el cuerpo como centro puede tener la potencia de una revolución copernicana (Tolja, 2006). La relación hegemónica de la cabeza como núcleo creador y el cuerpo que sigue y obedece desde la periferia es un instituido que se reproduce en todos los aspectos de la vida cotidiana, incluyendo entre ellos la educación.

En la práctica académica de investigación y docencia, la inmensa gama en la que se manifiestan las corporeidades se suele ver reducida a la preminencia de una postura (sentada), dos sentidos (oído-vista) y un lenguaje (el verbal), en sus modalidades oral y escrita.

Estas exclusiones y hegemonías de las potencias de la corporeidad no solo han sido herederas del pensamiento dualista del racionalismo y los disciplinamiento biopolítico de la modernidad occidental, sino también del régimen geopolítico más amplio que lo sustentó: el de la colonialidad y sus múltiples violencias. que desde el siglo XVIII lo han convertido en el único modelo válido de producción de conocimiento, dejando por fuera cualquier otro tipo de epistemes.

Para Silvia Citro en este movimiento de prescindencia de esos otros saberes colonizados se excluyó la posibilidad de considerar la corporeidad como una vía legítima en la producción de conocimiento desde una perspectiva que resalta la importancia de la observación, la escucha y la distancia como fuentes de una supuesta objetividad. Y subraya que incorporar otras vías de conocimiento, permitiría no solo ampliar el potencial heurístico de nuestras investigaciones y reflexividades, así como sus modos de enseñarlas y difundirlas, sino que también contribuiría a cuestionar y renovar nuestros habitus académicos y docentes. (Citro, 2009).

Autores como Descartes serán claves en la definición y caracterización de esta mirada que se plasma en un método concreto de validación del saber: el método científico. El saber que produce este método de acuerdo a sus proponentes está separado y es de otro orden que el saber de la vida y de la práctica, o el conocimiento obtenido a través de la experiencia. Para Descartes la certeza del conocimiento requiere la distancia entre sujeto conocedor y objeto conocido, así como un ambiente incontaminado por lo empírico.

En el proyecto de investigación, hemos partido del supuesto de considerar que es en el nivel inicial en donde las prácticas de formación conciben las corporeidades como un factor central en la planificación de estrategias didácticas y que su valor se va modificando en la medida en que se avanza en los siguientes niveles educativos. Este tránsito por las instituciones

educativas acarrea, como una de sus consecuencias, la disociación entre mente y cuerpo en el proceso de producción de conocimiento en el que quedan legitimadas determinadas racionalizaciones, asociadas a la producción mental, que se erigen como verdades por sobre las percepciones sensoriales y emocionales, asociadas al cuerpo que quedan desestimadas o reservadas al ámbito de lo íntimo

Actualmente, en las aulas nos encontramos con la fuerza de la colonialidad del saber en el modo en que delimita nuestras prácticas, configura los modos de vincularnos entre los docentes y con los estudiantes, inscribe un sistema de valores que pondera y excluye determinados modos de expresión del conocimiento, programa lo que es válido y lo que no lo es, gesta un modo de mirar, entre algunos de sus efectos. Creemos que es necesaria una reflexión respecto de este paradigma que actualmente nos sujeta a prácticas áulicas que obstaculizan el protagonismo de los estudiantes en la creación de conocimiento. En ese devenir también se ven desestimadas o ausentes estéticas del acto pedagógico que creemos que, de verse habilitadas, enriquecerían nuestros intercambios.

Para ello se inscribe como necesario enfocarnos en nuestros propios obstáculos a la hora de crear. Confiar en esos otros modos de conocer que han quedado históricamente subalternados al eurocentrismo y darle lugar a la simultaneidad epistémica que efectivamente nos constituye.

Enfatizando la importancia de esta reflexión Enrique Dussel nos advierte acerca del origen de La Modernidad. Plantea que se originó en las ciudades europeas medievales, libres, centros de enorme creatividad. Pero "nació" cuando Europa pudo confrontarse con "el Otro" y controlarlo, vencerlo, violentarlo; cuando pudo definirse como un "ego" des-cubridor, conquistador, colonizador de la Alteridad constitutiva de la misma Modernidad. Dirá que ese Otro no fue "des-cubierto" como Otro, sino que fue "en-cubierto" como "lo Mismo" que Europa ya era, dando origen a un modo de violencia sacrificial que será la base de los modos modernos de dominación propios de la sociedad occidental europeo centrista.

En este sentido nos preguntamos: ¿Qué saberes son los dominados? ¿Cuáles los dominantes? ¿Quiénes poseen ese capital? ¿Qué modos de inscripción de poder implica? ¿Cómo se juega en los cuerpos? ¿Qué relatos crea respecto de la comunión con los otros? ¿Y con el entorno? ¿Qué trato le da a lo extranjero? ¿Cuál es el valor otorgado a la experiencia? ¿Cómo se evita la domesticación del aula?

Educarnos desde la experiencia como apertura a las poéticas del aula universitaria

Desde la Perspectiva Institucional entendemos que entidades como la razón o el cuerpo, son conceptos relacionados con la historia, con las tradiciones, con la estructura del poder, con la defensa de posiciones.

"Toda teoría todo conocimiento... están ineludiblemente contaminadas por nuestra experiencia, por la nuestra y por la de nuestros antepasados y contemporáneos que configuran la tradición simbólica en la que hemos nacido (Melich, 2002, pág. 76).

Para dar cuenta de la relación cuerpo-experiencia-educación Csordas habla de los modos somáticos de atención, los cuales define como modos culturalmente elaborados de prestar

atención a, y con el propio cuerpo, en entornos que incluyen la presencia corporizada de otros. Estos amplían el campo en el cual se pueden mirar los fenómenos de la percepción y la atención, y sugieren que prestar atención al propio cuerpo puede decirnos algo sobre el mundo y sobre los otros que nos rodean; lo cual es fuertemente influenciado por nuestro ser-en-el mundo (Csordas, 1994). Los modos en que prestamos atención a nuestro cuerpo no son arbitrarios ni están biológicamente determinados, sino que se encuentran culturalmente formados.

Hemos considerado como un aporte para esta investigación el sentido de experiencia, en atención al armado de la escena educativa. Coincidimos con Jorge Larrosa, en el lugar asignado a la experiencia en los modelos educativos predominantes. El autor, nos invita a pensar que la educación suele pensarse desde el punto de vista de la relación entre ciencia y técnica o, a veces, desde el punto de vista de la relación entre teoría y práctica. Propone explorar desde una tercera perspectiva "...otra posibilidad... más existencial (sin ser existencialista) y más estética (sin ser esteticista), a saber, pensar la educación desde la experiencia" (Larrosa, 2006, pág. 166). El pensar, desde esta perspectiva, no se inscribe sólo como el razonar o argumentar sino, sobre todo, como la instancia en que se da sentido a lo que somos y a lo que nos pasa.

En este sentido proponemos entender a las corporeidades o cuerpos en experiencia como la condición existencial en la que se asientan la cultura y el sujeto.

Mike Boxhal sugiere en sus reflexiones sobre los modos de enseñanza, que no tenemos que "intelectualizar o racionalizar la forma que asume la inteligencia" (Boxhal, 2011, pág. 47) y propone observar con asombro la expresión de sinergia de todas las formas de la corporeidad confiando en que el aprendizaje viene, en gran medida, de las experiencias del alumno.

Desde la perspectiva institucional se subraya la importancia de ayudar a los estudiantes a entender el significado generalizado acerca de sus experiencias de aprendizaje, esto implica centrar la atención sobre la manera de aprender realizando un trabajo colectivo de análisis y conceptualización de las prácticas de formación, en sus múltiples dimensiones. Se trasciende la adquisición de conocimientos y actitudes profesionales y pone en juego la relación con las instituciones, con el saber y con los otros (Cegatti, Cocha y Schejter, 2016).

En este sentido consideramos de gran aporte lo que Larrosa plantea que se necesita para que se genere la experiencia: "...un gesto de interrupción, requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar y escuchar más despacio, pararse a sentir, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio" (Larrosa, 2006, pág. 171).

Las poéticas del aula

En el trabajo docente establecemos vínculos con los estudiantes que nos exigen escoger modos de construcción del conocimiento que resulten más eficaces cada vez y que permitan la construcción de una relación basada en la confianza. Las experiencias relatadas a continuación fueron surgiendo en el devenir de las conceptualizaciones sobre experiencias propias, educando y creando, y de la constante preocupación por incentivar el aprendizaje integrado a una práctica

que tenga a los estudiantes como protagonistas en la producción de conocimiento. Es en este marco que nos preguntamos qué formas adquiere la relación entre educación y corporeidad. También cuáles son los lenguajes que despiertan el interés en los estudiantes y cómo estar permeables a aquellos que aportan los estudiantes por sus propias trayectorias intra y extra áulicas y que pueden enriquecer nuestro aprendizaje.

En relación con la temática Arte y transformación social, algunas de las preguntas con las que la docente suele acercarse son: ¿Qué es el Arte? ¿Podemos pensarlo como una herramienta transformadora? ¿Cómo podemos pensar a partir de él la creatividad la capacidad creadora? ¿Cómo se dan los procesos de creación colectivos? ¿De qué manera se construye el lazo social? ¿Cómo se insertan en la comunidad esas creaciones colectivas? ¿De qué manera están presentes en ese proceso las sensaciones, las emociones y los pensamientos? ¿Cómo se pone en juego el cuerpo allí?

A partir de trabajar esta temática y pensando el trabajo de campo de la materia como una instancia de aprendizaje desde la experiencia fuimos incorporando a la cursada algunas de las propuestas que relataremos a continuación.

El encuentro con una organización implica para los estudiantes el encuentro con lógicas diferentes a las propias y la necesidad de trabajar qué es lo que de ellas se está poniendo en juego en esa situación. Habitualmente, a la hora de ir a hacer una observación, imaginan su rol allí como observadores externos esto se refleja en experimentar esta instancia aquietando el cuerpo ubicado en un rincón distante desde el cual observa y anota. Este gesto es asociando a una mirada científica en tanto aséptica, es decir, desprovista de afectaciones. Muchas veces las organizaciones los invitan a observar y participar para "vivir la experiencia" porque hay algo que no se puede transmitir en una entrevista. Ir a ver el espectáculo que brinda la organización para "sentirlo", participar en la organización de una actividad junto con los miembros, ser parte. Esto en muchos casos entra en colisión con lo que creen que es el rol del psicólogo y también de un estudiante de psicología haciendo un trabajo académico.

En una oportunidad un grupo de estudiantes se acercó a la casa de una provincia argentina y decidió hacer el trabajo acerca de un taller de danza folklórica propia de la provincia. Ante el pedido de las estudiantes de hacer una observación del taller la propuesta de sus integrantes fue que bailaran junto a ellos porque la "la danza se siente" y entendían que esa era la mejor manera de conocerla. Esta idea de sentir para conocer no pudo ser escuchada por las estudiantes que inmediatamente dijeron que no, que se quedarían a un costado observando y anotando, impulsadas por la idea de que esa no era su función allí, que no debían interferir o modificar la escena.

Luego de trabajar esto en clase con docentes y demás estudiantes y explicitar y revisar estas creencias, decidieron aceptar la propuesta de baile en el siguiente encuentro. Bailar les permitió conocer a la organización de una manera diferente: vivieron aspectos técnicos de la danza, posibilidades de creación que ella aporta, modos en que se daban los vínculos entre los participantes a través del cuerpo en movimiento, emociones que se despiertan, entre algunos de los descubrimientos. Bailar les permitió comunicarse a través de un lenguaje que no es el académico sin por ello perder la posibilidad de producir conocimiento a partir del posterior

análisis de la experiencia. Y lo que fue más rico para el grupo: siendo protagonistas en el proceso.

En otra ocasión, en una instancia en la que nos interesaba generar un espacio de intercambio entre estudiantes de la comisión en que cada grupo pudiera hacer aportes al desarrollo del proceso de trabajo de campo de otros, les propusimos relatar algo del proceso transitado hasta ese momento y que lo hicieran a través de alguna producción artística colectiva. Las respuestas fueron de lo más variadas. Uno de los grupos hizo una dramatización de un programa de radio en el que se parodiaban a sí mismas en las entrevistas hechas a la organización, hicieron una canción utilizando una música conocida y creando una letra acerca del proceso transitado. Otro grupo hizo una serie de "memes" que transmitían, en tono humorístico, diversas cuestiones que el grupo fue viviendo. Otro de los grupos realizó una presentación en PowerPoint, mucho más ligada a lo que ellas mismas ubicaban dentro de lo esperable para la facultad, y allí incluyeron fotos y video de su experiencia con la organización en el trabajo de campo. Luego de ello propusieron que todos cerraran los ojos y escucharan y sintieran la música propia de la organización con la que estaban trabajando.

En todos los casos lo primero que generó la propuesta fue entusiasmo, alegría, disfrute, despliegue de la creatividad, cuestiones que ellos mismos decían no siempre asociar a un trabajo académico. El lenguaje académico se representaba como rígido, serio, en donde ellos mismos se ubicaban como reproductores y no como productores de conocimiento. El lenguaje artístico les permitió hablar en primera persona, expresar no solo desde el pensamiento racionalista sino también desde el sentir, el percibir liberando la creatividad.

Referencias bibliográficas

- Boxhal, M. (2011). *La Silla vacía*. Barcelona: El Grano de Mostaz.
- Bretón, L. (2000). *El cuerpo y la educación*. Revista complutense de Educación. Vol II. Cachorro, G. (2006). *Cuerpo y Subjetividad*. La Plata: Edulp Colección Estudios Sociales.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad Vol 1*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Cegatti, J., Cocha, T., y Schejter, V. (2016). *Asambleas Clínicas: espacio de análisis de las prácticas de formación*. 2015: Cegatti, Julia; Cocha, Trinidad; Schejter Virginia. "Asambleas Clínicas: espacio de análisis de las prácticas de formación" En el Nº 18 de Intersecciones Psi. Revista Digital de la Facultad de Psicología de la UBA. <http://interseccionespsi.uba.ar>.
- Citro, S. (2009). *Cuerpos Significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Caba: Biblos.
- Csordas, T. J. (1994). *Embodiment and experiencia: The existencial ground of culture and self.*. Cambridge: Cambridge University press.
- Deleuze, G. (. (1994). *La imagen del movimiento.* En E. Matoso, *El cuerpo territorio de la Imagen.* CABA: Cátedra.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar : nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Gadamer, H. (1997). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- Hanna, T. (1994). *Conciencia corporal*. Mexico DF: Yug S.A.
- Larrosa, J. (2003). *Experiencia y pasión*. En J. Larrosa, *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. (págs. 165-178). Barcelona: Laertes. Obtenido de <http://www.revistamalgama.com/#!Experiencia-y-pasion%C3%B3n/cb42/B283B502-FE32-449E-BFF0-524B77A26944>
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Obtenido de <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>
- Melich, J. C. (2002). *Experiencia en Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Miñosa Espinosa, Yudersky <http://virtual.flacso.org.ar/course/view.php?id=8301§ion=3>
- Schejter, V. (1998). *Amparo y desamparo, esperanza y desesperanza, crédito y descrédito en las instituciones*

Sexta Jornada de Psicología Institucional

“Perspectiva institucional en el análisis de las prácticas”

Edición bienal, Número 6, Cuarto número en línea, ISSN 2313-9684, 1 de septiembre de 2018

educativas. Jornadas Violencia y desamparo. Fronteras de la Subjetividad. Buenos Aires: Biblioteca del Congreso de la Nación.

Tolja, J., y Speciani, F. (2006). Pensar con el cuerpo. Buenos Aires: Editorial del Nuevo Extremo.

Anexo

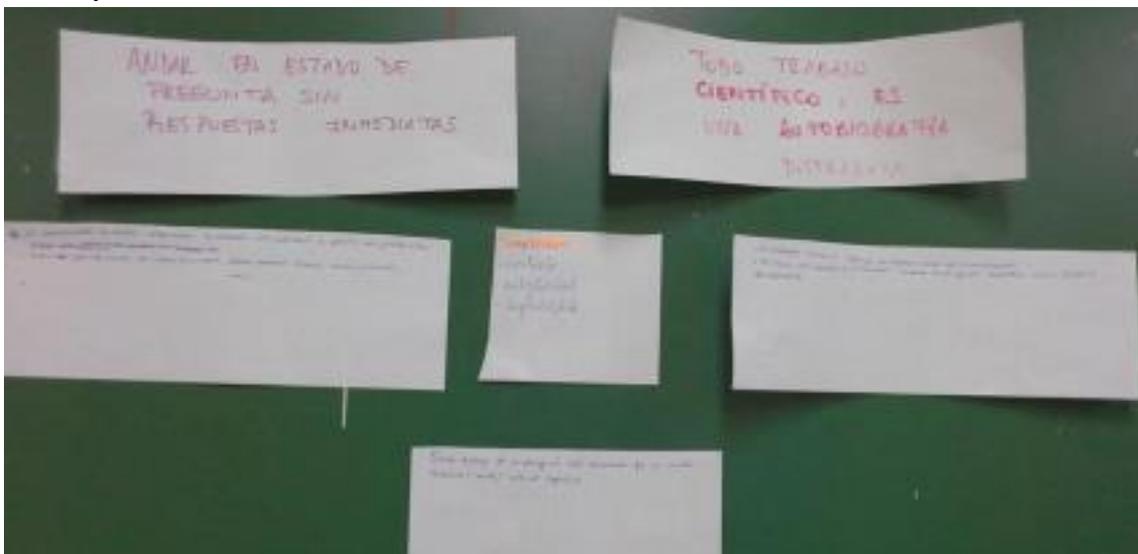
Foto 1



Foto 2



Fotos 3 y 4



Sexta Jornada de Psicología Institucional

“Perspectiva institucional en el análisis de las prácticas”

Edición bienal, Número 6, Cuarto número en línea, ISSN 2313-9684, 1 de septiembre de 2018

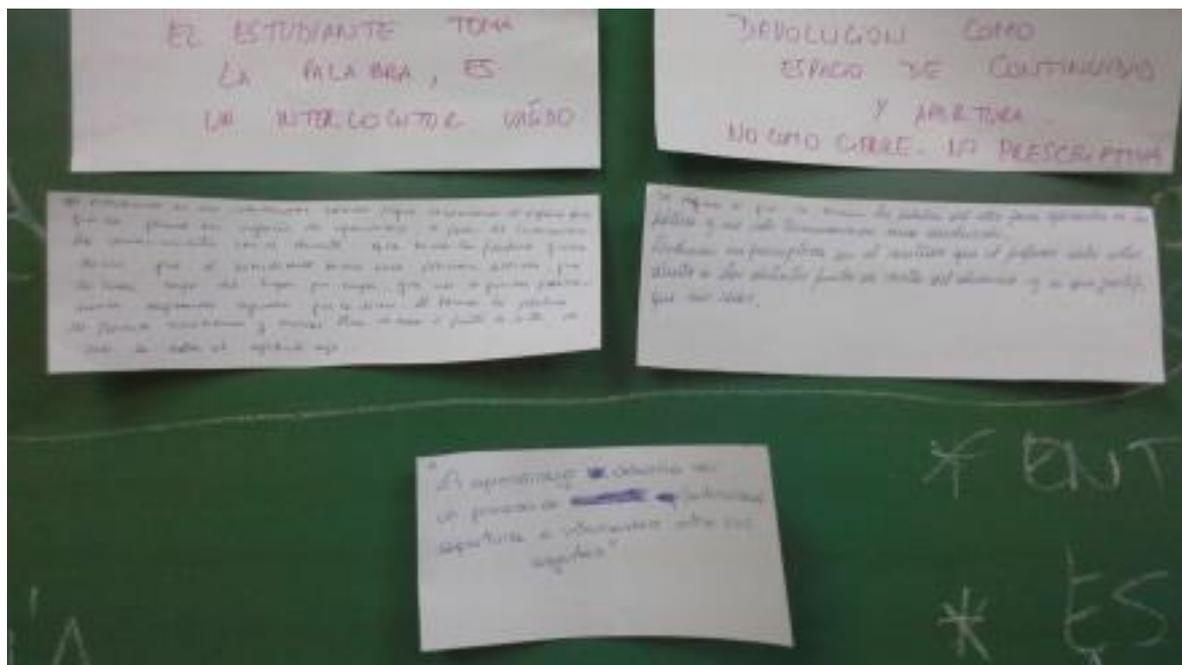


Foto 5



Sexta Jornada de Psicología Institucional

“Perspectiva institucional en el análisis de las prácticas”

Edición bienal, Número 6, Cuarto número en línea, ISSN 2313-9684, 1 de septiembre de 2018

Foto 6



Especialización en Psicopedagogía Institucional, acerca de sus inicios en una Universidad del norte argentino

Durán, Ariel Alfredo y Soria, Gabriela

Mail de contacto: ariel.alfredo.duran@gmail.com

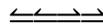
Resumen

La Jornada, resulta oportuna para compartir las experiencias que origina la apertura de la carrera de Especialización de Psicopedagogía Institucional (Res. 990/2015), en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta.

Nuestra Universidad ha desarrollado desde sus inicios una formación comprometida en el campo de las ciencias pedagógicas y psicológicas, contando con Institutos y Programas de investigación en dichos campos del conocimiento. Tanto en su Sede Central como en sus Regionales, en ciudades importantes del interior provincial, y en localidades del interior rural e intercultural, se han desarrollado propuestas de articulación y formación que se constituyen en un valioso antecedente de la presente carrera.

En el presente año, luego de un prolongado proceso académico-administrativo, emprendimos la "Especialización en Psicopedagogía Institucional", única en el NOA argentino, atendiendo no sólo a la jurisdicción, sino también a las provincias vecinas, con el propósito de formar especialistas en Psicopedagogía Institucional capaces de investigar e intervenir en diferentes campos profesionales, desde un encuadre teórico-metodológico complejo, multirreferenciado y actualizado, ampliando la formación profesional inicial, tendiente a realizar análisis de sus propias prácticas y desde las corrientes del movimiento Institucional.

El inicio de la carrera nos interpela desde distintos trayectos formativos por ello buscamos compartir esta experiencia a modo de iniciar intercambios que nos permitan aportes y análisis de nuestros propios procesos como responsables de la carrera.



Presentación

La Especialización en Psicopedagogía Institucional se nutre de experiencias académicas: que nos remontan al año 2003, cuando en la Sede central de la UNSa., la Escuela de Ciencias de la Educación desarrolló una licenciatura en Psicopedagogía, también con la modalidad "de articulación" para egresados de Instituciones de Educación Superior, como oportunidad de formación universitaria mediante la firma de un Protocolo de Articulación con el Ministerio de Educación de la Provincia de Salta. Esto correspondía a un anhelo de los psicopedagogos salteños del Nivel Terciario no universitario, quienes en reiteradas oportunidades manifestaron la necesidad de contar con formación de grado universitario.

Por otro lado, durante los años 1998 y 2002, nuestra universidad coordinó a nivel nacional, una carrera de Especialización en Análisis y Animación Socio Institucional destinada a docentes de Institutos de Formación Docente de todo el país, la que luego se articuló con la Especialización de Postgrado en Análisis Institucional, y contó con un importante número de egresados.

En otras instancias, el Colegio de Psicopedagogos de la ciudad de Salta, manifestó a la Universidad Nacional de Salta su interés por la creación de una carrera de postgrado que permita la intervención en distintos campos institucionales, con una formación sólida y de

excelencia académica. Asimismo, los docentes del área psicológica y pedagógica de la carrera de Ciencias de la Educación y graduados de la carrera, han orientado su trayecto de desempeño profesional en el campo de lo institucional, de la psicopedagogía, pedagogía y psicología, que fundamenta esta carrera.

En respuesta a estas demandas y antecedentes, proveniente de distintos sectores de la comunidad salteña, elaboramos la propuesta de "Especialización en Psicopedagogía Institucional", única en el NOA argentino, atendiendo no sólo a la jurisdicción, sino también a las provincias vecinas.

De la propuesta curricular

La Especialización en Psicopedagogía Institucional propone profundizar el análisis y la comprensión institucional en el campo psicopedagógico. La formación demanda la convergencia epistemológica y metodológica de varias disciplinas en un campo de intervención complejo, la educación en sentido amplio. Esta formación requiere, al decir de Castorina, *"un ejercicio crítico sobre sus instrumentos y teorías, que enriquecerán su propia práctica, ya que mejorarían el rigor de sus intervenciones y las situaría en un campo acotado conceptualmente, aumentarían el poder explicativo de sus hipótesis, la precisión de sus técnicas y encararían mejor su apertura a la articulación interdisciplinaria"*⁴⁵.

En tal sentido, el plan de estudio analiza las cuestiones institucionales que, en contextos de cambios estructurales, atraviesan a las organizaciones públicas, estatales y privadas, que son efectoras de servicios educativos, sociales, de salud y judiciales y donde son requeridas las intervenciones psicopedagógicas. También, se desarrollan cuerpos de conceptos teóricos y técnicas institucionales para analizar tanto las familias, las escuelas y las comunidades como los contextos de vida de aquellos sujetos que demanden asistencia psicopedagógica.

En consecuencia, los conceptos institucionales son esenciales para comprender las lógicas singulares de estas organizaciones y para fundamentar estrategias y técnicas diagnósticas sobre sus condiciones, su dinámica, su funcionamiento y sus posibilidades, facilitadoras o no, para las intervenciones psicopedagógicas con los sujetos que en ellas viven, trabajan, se educan o se curan⁴⁶.

Como sostiene Garay⁴⁷

"el dominio de los saberes sobre lo institucional en relación a las prácticas profesionales del psicopedagogo opera como conocimientos auxiliares, aunque no por ello menos imprescindibles, si los miramos en relación a las asignaturas específicas de su formación. Sin embargo, desde hace más de una década, se ha configurado una línea de trabajo denominada Psicopedagogía Institucional. La misma interroga, evalúa y se propone intervenir sobre la calidad de los climas institucionales, de las relaciones y los vínculos con dispositivos pedagógicos que permitan a los sujetos, los grupos o los colectivos

⁴⁵Castorina J. A. (1989): *Obstáculos epistemológicos en la constitución de la Psicopedagogía en Problemas en Psicología Genética*, de Castorina J. A., Aisemberg B. y otros. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires.

⁴⁶ Garay L. (2011): Fundamentos del programa del Seminario a su cargo: "Lo institucional", de esta Especialidad.

⁴⁷ ibídem

institucionales encontrar formas de actuar y relacionarse más sanas, creativas y productivas".

Problemáticas actuales, de dramáticos efectos sobre los sujetos y el propio funcionamiento institucional, como la convivencia, los comportamientos violentos, la discriminación o las problemáticas de la integración pueden ser encarados desde un encuadre psicopedagógico en tanto siempre se necesita reaprender. Para ello, los cuerpos teórico-técnicos de las corrientes institucionales en relación al análisis de las prácticas son herramientas heurísticas y operativas para conocer, diagnosticar, evaluar y diseñar estrategias de intervención y cambio.

Planteado brevemente algunos aportes desde donde diseñamos la Especialización en Psicopedagogía Institucional, la misma se estructura en torno a referentes teórico-metodológicos multirreferenciales dado que se trata de un campo complejo que requiere múltiples miradas disciplinares para el análisis y un desempeño ético-profesional acorde a los objetivos de esta carrera.

Asimismo, la Especialización en Psicopedagogía Institucional se organiza en 470 horas, 380 horas presenciales y 90 horas prácticas en Instituciones. La implementación está organizada en diez seminarios y dos talleres, distribuidos en tres ejes curriculares:

- EL CAMPO DE LA PSICOPEDAGOGÍA INSTITUCIONAL

La Psicopedagogía configura un campo interdisciplinario donde confluyen psicología, pedagogía y otras disciplinas humanas y sociales. Por ser un campo interdisciplinario complejo, diverso y heterogéneo, la formación para el análisis e intervención psicopedagógica institucional requiere convergencia disciplinaria teórica y práctica. La perspectiva institucional enriquece el trabajo psicopedagógico en las instituciones y comunidades, abordando sus problemáticas desde distintas perspectivas que abren un campo de estudio plural, histórico, actualizado y contextualizado.

- ENCUADRE TEORICO-METODOLOGICO PARA EL ANÁLISIS E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA INSTITUCIONAL

El encuadre teórico metodológico se sustenta en las distintas corrientes del Movimiento Institucional que procuran una mirada plural, reveladora, crítica e interpretativa del sujeto en relación a las instituciones internas y externas que lo atraviesan, enfocadas al estudio e intervención en el campo psicopedagógico. Un abordaje institucional implica la definición de la institución como objeto de análisis, de investigación y/o de intervención. La definición de ellas da lugar a abordajes expresados en una lógica cualitativa que enfatiza la comprensión, la interpretación, el descubrimiento de teoría, la heurística, la inducción analítica y la búsqueda de verdades hipotéticas apoyadas en lo singular.

- LA PRÁCTICA INSTITUCIONAL EN EL CAMPO PSICOPEDAGOGICO

La praxis psicopedagógica institucional se fundamenta y sostiene en cuerpos teóricos y técnicos interdisciplinarios y complejos. También, en un compromiso ético de responder a las

necesidades y demandas de los sujetos, desde la escucha, el análisis y la intervención calificados por la formación profesional e institucional. La intervención psicopedagógica institucional parte de considerar, como su principal instrumento, el trabajo sobre sí mismo del profesional interviniente, profundizando en cada caso las cuestiones teóricas y metodológicas pertinentes así como el análisis de las implicaciones y problemas de la identificación, diseño y uso de dispositivos y herramientas de intervención coherentes con las necesidades derivadas del diagnóstico y con las buenas prácticas y la ética que rige el campo de cualquier intervención institucional.

Del objetivo general de la carrera y perfil del egresado

El objetivo general de la Especialidad tiende a:

- ✓ Formar Especialistas en Psicopedagogía Institucional capaces de investigar e intervenir en diferentes campos profesionales, desde un encuadre teórico-metodológico complejo, multirreferenciado y actualizado, ampliando la formación profesional inicial.

En cuanto al perfil del egresado:

Se espera que los Especialistas en Psicopedagogía Institucional:

- ✓ Analicen profesionalmente las dimensiones psico-afectiva, socio-comunitaria, cultural y educativa de las instituciones sociales que operan en la constitución de los imaginarios, que sustentan la comprensión del trabajo psicopedagógico.
- ✓ Identifiquen las problemáticas institucionales en sus niveles explícitos y no explícitos para aportar una comprensión analítica de los procesos emergentes.
- ✓ Aborden el análisis de la propia posición en el proceso y lo orienten hacia la consideración de las dificultades y la toma de decisiones desde las corrientes institucionalistas.
- ✓ Integren teorías y técnicas institucionales que contribuyan al análisis de la dinámica institucional, atendiendo a los sujetos, a los condicionamientos y a los resultados institucionales.

De los cursantes de la Especialidad y sus expectativas

La Especialización en Psicopedagogía Institucional está destinada a egresados del nivel superior de educación, interesados en el campo de la Psicopedagogía Institucional. En particular la carrera está dirigida a graduados universitarios y a egresados de carreras de nivel superior con cuatro años o más de duración, del campo de humanidades y de las ciencias sociales.

Para ingresar a la misma los /las destinatarios son evaluados en base a su currículum vitae y a una entrevista con el Comité Académico de la carrera. Se prevé casos de excepcionalidad, de acuerdo a lo establecido por Res. CS N ° 326/05 de la Universidad Nacional de Salta.

Actualmente, la 1era cohorte de la Especialidad está integrada por 76 estudiantes, cuyas titulaciones varían entre Psicopedagogos, Lic. en Psicología, Prof. en Ciencias de la

Educación y algunos cursantes que fueron admitidos excepcionalmente mediante entrevista: Lic. en Comunicaciones Sociales, Lic. en Sociología, Lic. en Filosofía, Técnico Informático con formación Pedagógica.

Se trata de un grupo, mayoritariamente conformado por mujeres, algunos/as con más de 20 años de trayectoria, otros/as iniciándose profesionalmente.

Consultados los /las cursantes de la 1era.cohorte, por las inquietudes que traen a la Especialidad, algunos/as mencionan:

"Traigo malestares culturales e institucionales, buscando nuevos sentidos ...con el deseo de hacer investigaciones en el campo..." Claudia

"Los que hacemos la Especialidad no cursan por el título o un papel más, sino porque realmente buscamos herramientas que mejoren nuestra práctica, buscamos formación profesional ..." Lorena

"Siempre pienso en clave psicopedagógica y en ese sentido estoy aquí en la búsqueda de posibilidades que me lleven a nuevos horizontes..." Carlos

"Creo que es posible cambiar o mejorar las instituciones, por eso estoy aquí..." Elizabeth

"Estamos cansados de ser los bomberos o salvavidas de las instituciones, de que con un tallercito tengamos que dar respuesta a todo, por eso estoy aquí, para encontrar otras formas de estar en las instituciones, para que las instituciones no nos fagociten..." Gabriela

"Podríamos pensar juntos en qué lugar estamos como psicopedagogos?" Maritza

"Estoy aquí para pensar-me en lo personal y en lo profesional ..." Milena

Las voces de los/las cursantes dan cuenta de las amplias expectativas y deseos que traen a la carrera y el desafío que implica poder acompañarlos en la respuesta a las mismas.

De lo vivido y posibilidades

Como ya anticipamos, se trata de una Especialidad en curso, iniciada en mayo del corriente año. A la fecha se desarrollaron cuatro Seminarios: Debates actuales de la Psicopedagogía, Contexto socio-histórico de la práctica psicopedagógica, Las culturas en los contextos locales de vida y los Nuevos sujetos de la Psicopedagogía. También recientemente se dictó el Taller 1: Análisis y diagnóstico psicopedagógico institucional del campo de desempeño.

Próximamente se dictará el seminario: La problemática del sujeto y el aprendizaje. Ocasión en la que también está prevista el iniciar el ciclo de Foros de la carrera. Se trata de un espacio donde se abordarán temas o problemas vinculados al campo psicopedagógico, contando con la participación de Psicopedagogos /as del Colegio de Psicopedagogos de la ciudad de Salta, en carácter de invitados. Apostando por un espacio inter-institucional, propiciando la articulación e integración entre dicho Colegio y la Universidad.

Hasta aquí compartimos el camino inicial de una Especialidad en curso, en una Universidad del norte argentino. Las posibilidades de crecer y fortalecernos en el andar, se nutre de la presencia de cada uno / una de los que nos acompañan.

Sexta Jornada de Psicología Institucional

“Perspectiva institucional en el análisis de las prácticas”

Edición bienal, Número 6, Cuarto número en línea, ISSN 2313-9684, 1 de septiembre de 2018

Referencias bibliográficas

Acevedo, María José. *Aportes sobre las corrientes del movimiento institucionalista*. Extraído de “Teorías y Técnicas en Psicología Clínica. 20 miradas institucionales”. 2009. San Luis. Argentina.

La práctica institucional como práctica clínica: interpelada

Markwald, Diana y Pancani, Marilín

Mail de contacto: dianamarkwald@gmail.com

Las autoras de este texto venimos compartiendo espacios docentes y fuimos detectando ciertos imaginarios que circulan tanto en la facultad como fuera de ella, con relación a distintas cuestiones de la práctica en psicología institucional.

En anteriores escritos intentamos problematizar sentidos naturalizados acerca de la "intervención" y de la "devolución".

En esta oportunidad y en continuidad con esas reflexiones, ponemos a jugar otra pregunta: ¿es la práctica institucional una práctica clínica?

A partir de nuestro trabajo con estudiantes, colegas y actores de diversas instituciones, observamos una insistencia en los decires donde pareciera que los profesionales de la psicología pueden dedicarse a **la clínica** o sea "atención de pacientes" y si **no a trabajos comunitarios y/o institucionales** como si fueran mutuamente excluyentes.

A partir de instalar la pregunta, queremos compartir con Uds. un recorrido que fuimos haciendo que incluyó, además del mate, intercambios entre nosotras, lectura de algunos textos, ejemplos de nuestra práctica docente y así intentar dar cuenta que cualquier práctica profesional que realicemos con sus diferentes abordajes, metodologías, marcos referenciales, puede ser una práctica clínica en tanto lo que se juega es **una posición, un modo de mirar, escuchar e intervenir.**

Ambas pertenecemos en la actualidad a la Cátedra I de Psicología Institucional. Ésta viene sosteniendo un enfoque clínico en el análisis de lo institucional que se fue problematizando y complejizando a lo largo del tiempo.

Testimonio de esta perspectiva son tanto el marco teórico, la bibliografía del programa de la materia, como la propuesta metodológica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, entendidos en sí mismos como procesos de intervención institucional. Asimismo, diversas producciones escritas de nuestros compañeros afirman y dan cuenta de una práctica clínica en sus experiencias de intervención institucional, incluidas las propias prácticas docentes.

En el encuentro con los estudiantes reconocemos la insistencia y persistencia de la clínica asociada fuertemente a la psicopatología y en general a los tratamientos individuales. Estas representaciones suelen operar como obstáculos a la hora de poner a jugar y recrear las herramientas conceptuales y metodológicas con las que llegan y enriquecerlas con otras conceptualizaciones y modos de hacer que, por distintos, **no dejan de fundamentarse en una perspectiva clínica.**

A modo de ejemplo algunas frases que solemos escuchar al inicio del cuatrimestre: *"Me gustaría dedicarme a la clínica, curso esta materia porque es obligatoria"; "Hasta ahora me gustaron más las materias clínicas, aunque no descarto alguna experiencia en el ámbito comunitario"; "Nunca me interesó la clínica, por eso disfruto mucho cuando puedo cursar materias como esta".*

Aun al finalizar la cursada, estas representaciones pueden seguir insistiendo, al estilo de: *"Gracias por haberme ayudado a descubrir que además de la clínica, existen otras prácticas en psicología como ser la investigación, los trabajos comunitarios, la psicología institucional"*.

Asimismo, no dejamos de notar que –aún reconociendo la propia práctica profesional como clínica, más allá de reduccionismos que acotan el término a un ámbito de inserción o a cierto dispositivo de intervención psicológica– nosotros mismos somos muchas veces portadores de ese discurso, cuando coloquialmente decimos frases como: *"Aunque se dediquen a la clínica, la dimensión institucional siempre estará presente"*.

Son estas insistencias, que a veces parecen resueltas en lo teórico, pero persisten en la jerga profesional-académica, las que nos llaman la atención y nos parece que **funcionan como un analizador de la formación**.

Insistencia y persistencia que consideramos se naturaliza en el discurso académico y se reproduce en las prácticas de los psicólogos, al estilo freudiano de comenzar cediendo en las palabras y terminar cediendo en las cosas, los hechos, las prácticas...

Desde estos observables y reflexiones iniciales, nos propusimos revisar algo que nos resultaba "obvio": la práctica institucional como práctica clínica. ¿Qué entendíamos nosotras por clínica en la práctica institucional? ¿De qué modos transmitíamos este saber/práctica a los estudiantes? ¿Con qué herramientas teóricas lo fundamentábamos? ¿Qué de nuestras experiencias daba cuenta de todo esto?

Teniendo presente, como ya dijimos, que entendíamos lo clínico como un enfoque de intervención/investigación que alude a cierta posición, mirada y escucha, fuimos trabajando "ideas sueltas", al igual que cuando proponemos a nuestros estudiantes pensar y explicitar/se los propios supuestos sobre alguna cuestión a analizar.

De ese modo, aparecieron las siguientes ideas:

- Una mirada y una escucha clínica apuntan a reconocer y producir lo singular distinguiéndolo de lo individual.
- Perspectiva clínica que podemos diferenciar de las asistencialistas, normatizadoras, funcionalistas, adaptacionistas, objetivistas, en tanto apunta a procesos de creación, transformación y autonomía.
- Posición implicada que incluye un trabajo constante de análisis de la propia subjetividad, de los imaginarios que atraviesan nuestras maneras de pensar y hacer, nuestro lugar en las relaciones de poder, estando atentos a ese entramado del que formamos parte cuando intentamos conocer y transformar las situaciones en las que intervenimos.
- Co-producción conjunta con los actores/objeto de la investigación/intervención

Al mismo tiempo, fuimos haciendo un recorrido por diferentes autores. Los iremos nombrando y compartiendo algunas de sus ideas:

Eugene Enriquez: Lo clínico, son sentidos para ser buscados, para ser construidos en el tiempo. Es una manera de abordar los problemas donde no puede haber conocimiento del

objeto sin intervenir sobre el mismo y sin su colaboración activa. Es así, que tanto el interviniente-investigador y el grupo colectivo de la investigación están en una situación de paridad, aunque el trabajo de cada uno no sea el mismo. Lo clínico requiere reconocer que el psiquismo y la personalidad de ambos se movilizan durante la intervención.

Viviana Mankovsky: Nos aporta de una manera llana, que el enfoque clínico requiere no cerrar sentidos inmediatamente y en sus palabras *"aceptar andar, por largo tiempo en estado de pregunta"*

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.

María José Acevedo: Pone el eje en el posicionamiento. Con sus propias palabras *"El posicionamiento clínico del psicólogo es reconocido en función de características bien precisas: la atención a la singularidad de cada caso, la escucha de las interpretaciones que los sujetos mismos hacen de las situaciones que los aquejan, la consideración del nivel inconsciente de los hechos analizados, el propósito de promover la emergencia de los múltiples sentidos atribuibles a esos hechos, el compromiso expreso de contribución al cambio"* (Acevedo, 2016).

Habla de construcción conjunta e incluye la idea de deconstrucción de significaciones estereotipadas y mecanismos inconscientes *"que atrapan a los sujetos en alienaciones que los limitan a nivel del pensamiento y de los actos"*

Jacques Ardoino: Parte de una posición ética que toma en cuenta la reciprocidad entre intervinientes e intervenidos, que no por eso son idénticos. El consultado ofrece un acompañamiento que no es autoritario, ni modelizante y que supone reconocer la alteridad y sus potencialidades.

Marcelo Percia: Plantea las dificultades de una clínica institucional. En sus palabras: *"Cómo hacer escuchar lo que dicen, lo que no dicen, lo que insinúan, lo que esconden, lo que entienden, lo que no entienden."* A su vez, mientras otros saberes se preocupan por los "hechos", una clínica institucional debería poder ocuparse de los "desechos", de los restos, de lo que queda por fuera de los hechos. Aborda una diferencia entre "resolver casos" y "atender acontecimientos". Creemos las autoras de este trabajo que muestra de manera casi provocadora una diferencia entre la perspectiva institucional y otras más cercanas al mundo de las recetas universales.

La mayoría de estas herramientas conceptuales forman parte del material que trabajamos con nuestros estudiantes. Entonces, se nos ocurrió plantear otras búsquedas que nos permitieran hacer visibles otros modos en que la formación académica va cimentando representaciones sobre la clínica.

Este otro sendero, nos llevó a realizar una tarea que también solemos proponer a los estudiantes: "googlear". Actividad que nos permite buscar datos y lecturas posibles sobre las temáticas que abordamos, encontrar información de las instituciones, explorar las noticias que puedan ampliar nuestra percepción del contexto sociohistórico-económico-cultural que

implica a las instituciones con las que trabajamos, que nos implican a nosotros y nuestras instituciones. Asimismo, suele ser un recurso útil para rastrear imaginarios sociales instituidos, representaciones naturalizadas y formas novedosas de pensar y hacer las cosas... De este modo, en la barra del buscador tecleamos "clínica". Y Wikipedia nos dice: "Clínica: diagnóstico realizado al pie de la cama del enfermo a través del relato de su sintomatología y de los signos obtenidos en la exploración física"

Esta caracterización remite a la idea de padecimiento y al intento de producir un conocimiento sobre el mismo a partir de la escucha de un "relato" y la mirada que explora buscando signos. Asimismo, sugiere la finalidad de tratar el malestar.

Salvando algunas distancias, estos sentidos no nos resultan ajenos en la clínica institucional. Sin embargo, se aleja de la noción de clínica tal como la venimos intentando conceptualizar en tanto se sostiene en un vínculo asimétrico, donde uno es el que sufre y el otro es el que sabe.

Algo de esta definición que encontramos en Wikipedia creemos que aún se reproduce con diversos ropajes en la formación de los psicólogos. Por ejemplo, en las representaciones sobre salud y enfermedad, el modo de concebir el tratamiento, el lugar del experto, la pasividad de quien consulta (sea este un sujeto, un grupo, una institución, una comunidad). Salud y enfermedad como estados absolutos en lugar de pensar en términos de procesos, asimetría entre profesional y consultante acerca del saber y el poder sobre el malestar, esa oposición que notábamos entre "clínica-otras prácticas". La clínica como ámbito de inserción, como estudio y tratamiento de psicopatología individual.

Siguiendo con nuestra búsqueda, intentamos acercarnos más a las características propias de la formación. Consultamos el Plan de Estudios de la carrera de Psicología. De ese modo, recordamos que en el Ciclo Profesional las materias obligatorias distinguen entre materias clínicas (hay dos: Clínica de Adultos y Psicoterapias, tal como se las suele llamar) y materias tales como Psicología Educativa, del Trabajo, Jurídica, Institucional. Esta diferenciación pareciera confundirse muchas veces con ámbitos profesionales aislados, e inclusive no tomando en cuenta que la educación, el trabajo y lo jurídico se plasman en instituciones.

Algo similar ocurre con las "Prácticas Profesionales", que se dividen según Áreas, tales como: Clínica, Jurídica, Educativa, Social-Comunitaria.

No estamos juzgando aquí la transmisión que cada docente pueda hacer de estas ideas sino intentando analizar el modo de organización de la carrera. Es decir, pensar la lógica del diseño curricular y sus posibles efectos en las representaciones que se reproducen sobre la práctica profesional de la psicología y en este caso sobre la concepción instituida de "clínica".

Mientras intentábamos darles forma escrita a estas observaciones, nos fuimos preguntando: ¿por qué nos parecía relevante revisar la idea de práctica institucional como práctica clínica?

Tal vez se trate, por un lado, de seguir revisando y revisándonos en los modos de hacer docencia, y por otro, como un modo de resistir. Resistencia, que no se cierra a lo novedoso

pero que intenta diferenciarse de la búsqueda de eficiencia "a cualquier costo" y de las ofertas enlatadas.

Referencias bibliográficas

- Enriquez, E. (2003). El análisis clínico en Ciencias Humanas en J.Barceló (comp.). Sociología clínica. Montevideo. Universidad de la República.
- Acevedo, M. J: (2014). Salud Mental y trabajo: pertinencia de los abordajes clínicos preventivos. Ponencia presentada en las IV Jornadas de Psicología Institucional. Pensando juntos como pensamos. Un análisis de las prácticas instituidas. Facultad de Psicología. UBA.
- Ulloa, F. (1995). *La novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Paidós.
- Enriquez, E. (1998). La aproximación clínica: génesis y desarrollo en Francia y en Europa del Oeste en Benedetti, Ruiz y Secco (comp.). Materiales de sociología Clínica. Montevideo.
- Mancovsky, V. (2011). El enfoque clínico en Ciencias sociales. La sutil diferencia entre la búsqueda y el hallazgo. Ponencia presentada en el VIII Congreso Internacional de Psicosociología y Sociología clínica. Montevideo. Uruguay.
- Acevedo, M.J (2016). Una psicología institucional de perspectiva clínica en subjetividad y procesos cognitivos. Versión On line. Volumen 20.
- Percia, M. (2001). Ideas que responden, preguntas que no cesan. Para una clínica de las instituciones en *¿Dónde está la escuela?* de Silvia Duschatzky y Alejandra Birgin (comp.). Ed. Flacso Manantial.

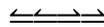
Etnografía y colaboración entre investigadorxs

Milstein, Diana y Carrera, Cecilia

Mail de contacto: diana_mils@yahoo.com.ar

Resumen

Desde el año 2016, constituimos de manera formal la Red Internacional de Etnografía con Niños, Niñas, adolescentes y Jóvenes (RIENN) entre investigadores e investigadoras de distintos países de América. Esta experiencia que comenzó hace 10 años es el resultado del trabajo colaborativo entre investigadorxs que realizamos etnografías con niños, adolescentes y jóvenes. Desde el inicio coincidimos en que las investigaciones sociales son procesos colectivos de producción y en que era un desafío interesante trabajar colaborativamente entre investigadorxs con distintas formaciones académicas, intereses, historias personales, temas y contextos de trabajo diversos. Uno de los retos interesantes que nos planteamos tiene que ver con cómo construir prácticas de producción colectiva a través de relaciones horizontales en el proceso de investigación y producción de conocimiento social con enfoque etnográfico. Este desafío lo abordamos atendiendo a la creación de espacios de intercambio y producción conjunta entre investigadorxs, y entre investigadorxs y niños, adolescentes y jóvenes que colaboran en las pesquisas. En este escrito narramos momentos de esta experiencia, a fin de identificar cómo esta modalidad de trabajo que desarrollamos en RIENN ha modificado aspectos de nuestras propias prácticas de investigación en el caso de las autoras de este trabajo.



Una experiencia en movimiento

Desde 2016, constituimos de manera formal la Red Internacional de Etnografía con Niños, Niñas, adolescentes y Jóvenes (RIENN) entre investigadores e investigadoras de instituciones universitarias y ONGs de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador Estados Unidos de América, Inglaterra, México y Uruguay. Esta experiencia colaborativa en red surgió en 2008 a partir de la iniciativa de Ángeles Clemente, Alba Guerrero, Michael Higgins y Diana Milstein. Lxs cuatro investigadorxs que trabajaban en 3 lugares diferentes de Latinoamérica, comenzaron a esbozar esta idea ante las coincidencias que percibieron entre sus trabajos que conocieron por primera vez en las presentaciones que hicieron en la Conferencia de Etnografía y Educación en Oxford, Reino Unido. El eje central de estas coincidencias era la búsqueda de estrategias de trabajo de campo compartido con niños, niñas y jóvenes y la "necesidad de discutir la voz activa y la agencia que lxs niños y adolescentes desarrollan en los diferentes espacios educativos y sociales donde se encuentran" (Milstein y otrxs; 2011: 12). Coincidimos también en la relevancia de organizar un encuentro académico en Buenos Aires para entrar en contacto con otrxs investigadorxs con experiencias, preocupaciones e intereses similares. En 2009 entre los 4 colegas y con el sostén, apoyo y acompañamiento del Grupo de Estudio y Trabajo "Antropología y Educación" del Centro de Antropología Social del Instituto de Desarrollo Económico y Social de Buenos Aires, que integra Cecilia Carrera, organizamos en I Simposio Internacional "Encuentros Etnográficos con niños y adolescentes". Los simposios continuaron realizándose cada 2 años en Bogotá, Oaxaca, Foz de Iguazú y este año en Resistencia; y para dar continuidad al encuentro e interlocución entre investigadorxs

de estos simposios y desarrollar y difundir esta práctica de etnografía colaborativa, publicamos 2 libros compilados y está en marcha el 3ro.

La palabra *movimiento* fue utilizada desde nuestra primera publicación colectiva para describir una dimensión del proceso de nuestro modo colaborativo de trabajo en investigación que nos permitía dar cuenta de varios niveles de colaboración superpuestos y articulados. En un primer nivel distinguimos cómo se mueven en los espacios/tiempos que estudiamos lxs niñxs, adolescentes y jóvenes, cómo enseñan y aprenden, cómo en sus maneras de hacer y decir emergen dinámicas hegemónicas de relaciones sociales y formas de enfrentarlas, impugnarlas, resistirlas y aceptarlas. En un segundo nivel, reconocimos la existencia de diversidad inagotable de enfoques y estrategias para lograr encuentros etnográficos productivos en términos de conocimiento con niñxs, adolescentes y jóvenes. En un tercer nivel entendimos que en el tipo de investigación etnográfica que practicábamos “era imprescindible que lxs participantes [niñxs, adolescentes, jóvenes] tomen una parte activa en el movimiento de investigación, es decir, que ellos también hagan preguntas y que les sean contestadas, que participen en la toma de decisiones sobre qué se incluye y que se deja fuera de lo que ellos mismos hacen y que además se cree un diálogo intenso para la co-interpretación de la información recabada, incluyendo la percepción que ambos (investigadorxs y participantes) tienen de la localidad que ambos están compartiendo.” (Milstein y otrxs; 2011: 22) El cuarto nivel se refería a la escritura, edición y publicación, *movimiento* en el que desarrollamos y fortalecimos, de manera creciente, el trabajo colaborativo tanto entre investigadorxs —más y menos experimentados, con formaciones muy diferentes, interesados en temas diversos e insertos en contextos diferentes— como entre investigadorxs y niñxs, adolescentes, jóvenes y adultos “nativos”.

¿Cómo construir prácticas de producción colectiva a través de relaciones horizontales en el proceso de investigación y producción de conocimiento social con enfoque etnográfico?, fue un tema que atravesó desde el inicio la constitución de red. En este escrito abordamos esta cuestión a través del relato de dos experiencias en las que participamos las autoras.

Etnografía y colaboración

La Etnografía está atravesada por historias individuales de investigadores que han realizado trabajos de campo y han publicado resultados de sus investigaciones. Sin embargo, cuando leemos esas publicaciones y/o tenemos acceso a documentos del trabajo de campo advertimos rápidamente que los individuos etnógrafos estaban acompañados por mucha gente que colaboró y cooperó activamente en los procesos de investigación —tanto “nativxs” como colegas, parejas, amigxs—. Este tema ha generado desde hace varias décadas discusiones muy interesantes que dieron origen a experimentar modalidades explícitamente colaborativas de investigación etnográfica y revisar críticamente los vínculos entre etnógrafxs y “nativos”. Algunas de estas experiencias y discusiones alimentaron las bases y principios sobre las que conformamos nuestra red RIENN. El plus que agregamos al debate en esta red es que incorporamos a nuestros equipos a niñxs y adolescentes como colaboradorxs e investigadorxs y que priorizamos la creación y recreación de modalidades colaborativas entre

colegas para generar conocimiento. En esta presentación intentamos mostrar cómo las modalidades colaborativas de trabajo etnográfico modificaron aspectos de nuestras propias prácticas docentes y de investigación.

Relato 1: La elaboración de un estado del arte

Yo, Cecilia, en el año 2016 participé en la elaboración de un proyecto de trabajo que asumimos colaborativamente entre colegas de Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador que consistió en elaborar un estado del arte sobre Etnografía con niñxs, adolescentes y jóvenes en los cuatro países. Procuramos así contar con una aproximación lo más completa posible de los resultados de investigaciones etnográficas en colaboración existentes en estos países entre 1995 y 2016. Para llevar a cabo este proyecto los equipos se constituyeron por país y comenzamos trabajando sobre cómo debíamos elaborar un estado del arte que, además, produjera conocimiento sobre cómo otrxs investigadorxs y grupos de investigadorxs realizan etnografía con niñxs, adolescentes y jóvenes y problematizan fenómenos educativos, culturales, sociales, políticos.

El trabajo del grupo en el que participé[i], indagó lo producido en la Argentina. Realizamos un detallado relevamiento de publicaciones de distinto tipo. Elaboramos documentos en los que íbamos registrando las discusiones y las decisiones tomadas, una "planilla de relevamiento" en la que establecimos categorías (entre otras, "objetivo del artículo", "preguntas de investigación", "dónde está lo etnográfico", "estrategias de trabajo de campo") para registrar aspectos de cada trabajo leído; ese registro nos permitiría luego recuperar información sobre cada publicación sin volver a leerla. En un informe que escribí con otra compañera reconstruimos algo del trabajo conjunto que involucró elaborar esa planilla: realizamos ejercicios para comparar las maneras en que completábamos la planilla de relevamiento. La propuesta del ejercicio fue la siguiente: teniendo dos artículos [ya seleccionados para que ingresen a la línea de base], todos los integrantes del equipo [los] leímos individualmente y completamos sin diálogo previo la planilla teniendo en cuenta las indicaciones del documento que se venía elaborando sobre criterios de inclusión de artículos en línea de base y de completamiento de planilla de relevamiento. Para trabajar en la reunión confeccionamos un mismo documento (...) que permitiera (...) comparar [lo hecho por cada uno]. Allí comenzamos a ver algunos problemas o dudas que surgían: sucedió que para una misma categoría, había variabilidad considerable entre lo que habíamos hecho, o que había categorías que en general no habíamos entendido a qué se referían o habíamos entendido cosas distintas.

Las reuniones de trabajo se convirtieron en situaciones en las que compartíamos cómo cada uno de nosotrxs estaba entendiendo el trabajo de campo etnográfico, qué es "el campo" en una etnografía, cómo definimos el objeto de conocimiento de una investigación. De esas discusiones surgieron varios documentos. Uno, que recorría cada categoría de la "planilla de relevamiento" indicando cómo había que completarla, dice en un pasaje:

Estrategias de trabajo en campo: incluir una muy breve descripción de lo realizado -en cuanto a modalidades de observar y participar, de establecer interlocuciones, de registrar, de recorrer, de analizar —en lugar de enumerar técnicas (por ejemplo: “entrevistas”; “observación”)—. Nosotros necesitamos hacer un panorama de cómo se está trabajando en investigaciones que incluyen la colaboración de niños y adolescentes y para eso lo mejor es evitar los términos que se usan para enumerar técnicas. Recordar retomar las maneras en que lxs autorxs presentan sus estrategias de trabajo de campo.

De modo que el trabajo de discusión, registro y toma de decisiones lo realizamos mientras leíamos las publicaciones a relevar, tratando de no perder de vista el objetivo del proyecto general. Al intentar producir colectivamente una mirada para recuperar el conocimiento etnográfico y las perspectivas sobre la etnografía con niñxs, adolescentes y jóvenes que esxs investigadorxs estaban construyendo, también fue necesario revisar aspectos de nuestras prácticas como etnógrafxs. Aprendí en ese proceso un poco más sobre cómo una diversidad de investigadorxs de Argentina hace etnografía y también sobre cómo nosotrxs la hacemos. Y pude conocer más sobre las prácticas, experiencias y perspectivas de niñxs, adolescentes y jóvenes que son parte de fenómenos sociales, culturales, políticos, de construcción de identidad, entre muchos otros. Esto modificó bastante mi mirada de algunos temas que enseñé en la materia Pedagogía en la universidad, y por ello modificó la manera en que los enseñé, en que hablo sobre ellos con los estudiantes y con mis compañerxs docentes. ¿Cómo participan lxs niñxs de la construcción de identidades étnicas y cómo esa construcción se vincula a procesos educativos? ¿De qué hablamos cuando decimos “diversidad” y “alteridad”? Así, este proceso contiene para mí también, el desafío de mirar como etnógrafa los temas y problemas a los que me había acercado como pedagoga: preguntar por los sentidos que construyen las personas que se involucran en procesos educativos, preocuparme por conocer sus perspectivas y sus experiencias, por describir las situaciones cotidianas en que esas experiencias tienen lugar.

El trabajo colaborativo que describí brevemente forma parte de un conjunto de actividades, experiencias y aprendizajes que contribuyen a producir mi pasaje de pedagoga a etnógrafa.

Relato 2: Elaboración y presentación de un curso-taller de Etnografía

Yo, Diana, como parte del equipo de RIENN participé en varios proyectos colaborativos con niñxs y adolescentes y con colegas. Elegí para este trabajo la experiencia de ser parte de un equipo docente^[ii] de la red —Ángeles Clemente y Alba Guerrero—, con quienes dictamos un curso-taller que titulamos “Investigación etnográfica con niños, niñas y jóvenes: más allá de los ámbitos académicos” en Buenos Aires en 2017^[iii]. Se trató de una actividad que desarrollamos durante seis horas como parte de un Seminario que se extendió durante 2 jornadas y al que asistieron alrededor de 70 personas. La destinamos a público interesado en general en conocer en qué consiste la investigación etnográfica con niños, niñas y jóvenes. La convocatoria no ponía límites en cuanto a tipo de trabajo, de formación, de estudio, de institución, etc. Nuestro interés era “mostrar cómo esta perspectiva de producción de

conocimiento colaborativo tiene potencial para transformar visiones incorporadas al sentido común acerca de la niñez, la infancia, la adolescencia y la juventud, y capacidad para impactar en procesos de innovación y reformas vinculados a programas educativos, de salud, de derechos, etc. relativos a la transformación de la vida social e individual". Desde que comenzamos a planearlo consideramos que para alcanzar esa meta era indispensable que las personas que participaran como público pudieran vivenciar de algún modo en qué consistía la etnografía colaborativa. Inesperadamente se anotó mucho más público del previsto — esperábamos 30 personas— y como no habíamos puesto cupo, todxs fueron aceptadxs. Nos planteamos cómo hacer para que tantas personas en pocas horas pudieran vivenciar algo de la etnografía en colaboración con niñxs y jóvenes. Estábamos convencidas que no lo lograríamos narrando nuestras investigaciones, dando conferencias, conversando en una mesa redonda o algo similar, porque era indispensable que cada uno y una tuviera participación activa. Y el tiempo que teníamos disponible no alcanzaba para que intervinieran con voz y agencia todxs.

Para que la práctica de enseñar y aprender investigación colaborativa, fuera en colaboración, invitamos a que cada unx de lxs asistentxs enviaran dos semanas antes un texto corto, de 400 palabras, sobre la base de los cuales organizaríamos el plan de clases. Podían elegir entre tres opciones:

1. Una transcripción de un diálogo o conversación entre un/a adulto/a y un/a NNJ (niño, niña o joven) o entre dos o más NNJ. Al principio del diálogo describir brevemente la situación en la cual ocurrió el diálogo y al final añadir la razón por la cual lo escogió el/la participante.
2. Una narración sobre la intervención de un/a adulto/a en una situación que involucre NNJ. Por ejemplo, la corrección de un adulto/a de una conducta de NNJ dentro del ámbito escolar. Al final poner un comentario personal sobre el evento.
3. Una descripción sobre algo en particular que involucre NNJ (conducta, pensamiento, creencia, etc.) que le haya sorprendido al participante. Explicar su punto de vista sobre la situación descrita.

La mayor parte de las personas que los habían escrito no eran etnógrafxs ni habían realizado investigación —esto lo conocíamos por los datos de las inscripciones—. Los relatos y diálogos que nos llegaron eran estupendos para enseñar y aprender etnografía en colaboración con niñxs. En primer lugar advertimos que era necesario poner la Etnografía en sintonía con todxs y con nosotras mismas. Mientras leíamos los relatos, recordábamos escenas y diálogos vividos por nosotras y así nos dimos cuenta que para comprender el enfoque etnográfico teníamos que buscar el modo de ponerlo en sintonía con nuestras experiencias profesionales, académicas, historias de vida y contextos o situaciones. Era indispensable sintonizar entre las tres y con lo que queríamos compartir en el curso y para eso nada mejor que trabajar como etnógrafas. Claramente era un "como si": jugamos a que los relatos que nos habían enviado eran documentos y los leímos y trabajamos como si fueran registros etnográficos. Utilizamos cuanta estrategia se nos ocurrió para interrogarlos, problematizarlos, reconstruir perspectivas de actores, etc. Tomamos notas, clasificamos y

categorizamos para compartir con lxs asistentxs lo que hacemos cuando desarrollamos trabajo de campo. Y esta forma de preparación nos dio la oportunidad de una experiencia nueva para las tres por las discusiones que generaba la lectura de los relatos. ¿Cómo lidiar con los desacuerdos que surgían en aspectos de la Etnografía que creíamos coincidir?, ¿cómo acordar sin imponer modos de decir y hacer?, ¿cómo hacer para pensar un curso jugando a que es una investigación? La puesta en práctica de este curso nos ofreció más desafío en esta misma dirección. Alcanzamos momentos en que las tres percibimos una suerte de plenitud en la producción colectiva por el modo en que pudimos entendernos y conocernos a nosotras mismas. Esta comprensión nos permitió crecer en las posibilidades del extrañamiento y la familiarización, indispensables para la práctica de la Etnografía y diversificar las estrategias para desplegar la reflexividad.

Nota para un final abierto

Elaborar estos relatos de experiencias da lugar a otro *movimiento* en este proceso de pensar y producir colaborativamente en tanto impulsó la objetivación de un modo singular de percibir y producir conocimientos que nos coloca frente al espejo de nuestros procesos incesantes de formación y socialización.

Referencias bibliográficas

Milstein, D., Clemente, A., Dantas, M., Guerrero, A., Higgins, M. (2011). *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Buenos Aires: Miño y Dávila y CAS-IDES.

[i] En este grupo participaron: Analía Meo, a cargo de la coordinación de la tarea, Silvina Fernández, Jesús Jaramillo y Georgina Andrada.

[ii] Esta actividad se realizó en dos oportunidades; en 2017 en Buenos Aires y en 2018 en Bogotá. Del equipo participé junto a Ángeles Clemente y Alba Guerrero en Buenos Aires y junto a Alba Guerrero, María Dantas y Regina Coeli da Silva en Bogotá.

[iii] En Buenos Aires se desarrolló en el -CIS-CONICET-IDES y fue subsidiada por el Fondo Fiduciario Pérez-Guerrero del PNUD. En Bogotá se realizó en la PUJ y fue subsidiada por la PUJ.

Sexta Jornada de Psicología Institucional

“Perspectiva institucional en el análisis de las prácticas”

Edición bienal, Número 6, Cuarto número en línea, ISSN 2313-9684, 1 de septiembre de 2018

Dispositivos en análisis: Presentación de experiencias en diferentes ámbitos

El "cuidado de sí" desde la perspectiva psicosociológica clínica

Acevedo, María José

Introducción

El concepto *cuidado de sí* está directamente referido a prácticas de configuración de la propia subjetividad que se inician con la búsqueda de conocimiento de uno mismo. El sujeto se construye tomándose por objeto de análisis e, inquietándose por la permanencia y la salud de su ser material y espiritual, lleva adelante prácticas concretas destinadas a resguardarse de los peligros que obstaculizarían el goce de una vida plena.

La preocupación por el cuidado de sí nace en el seno de la disciplina madre de las Ciencias Humanas y Sociales como es la Filosofía y el sentido de las prácticas que las distintas escuelas filosóficas proponen para tal fin se vincula a la concepción de sujeto que cada una de ellas sostiene.

Si nos remontamos a la antigua Grecia podemos tomar como ejemplo al epicurismo, escuela filosófica creada por Epicuro (340-270 a.C.) quien funda en Atenas la academia denominada El Jardín cuya característica, extraña a la época, era la participación de mujeres y esclavos. Epicuro elaboró su doctrina a partir del rechazo del temor a los dioses, los cuales serían indiferentes a la vida de los hombres, como así también a la muerte, circunstancia que no merecería atención puesto que de ella no tendremos registro sensorial. Aconseja entonces la conquista de la *ataraxia* como ausencia de la preocupación y del dolor y la procuración de un placer no meramente material, sino espiritual y afectivo. Para Epicuro, el placer obtenido a través de los sentidos, la belleza y también la virtud, serán benéficos en la medida que otorguen serenidad, de lo contrario deberán ser rechazados. La clave consiste en el buen uso y jerarquización de los placeres, los cuales requieren moderación ya que su exceso puede tornarse doloroso. El *placer reposado* al que se refiere el epicurismo no es de índole sensual, se refiere a un estado de equilibrio general producto de la combinatoria entre la salud del cuerpo y el ejercicio intelectual permanente, un ejercicio destinado a evitar la contradicción ente el pensamiento y la acción. Desde esa perspectiva la medicina es presentada como un arte de cuidado del cuerpo que no pretende solamente la prevención de la enfermedad sino que, mediante el uso de saberes y técnicas, busca el logro de un estado de equilibrio definido como felicidad. La práctica médica dirigida al cuidado de sí implicaba asimismo un conocimiento práctico surgido de la relación médico/paciente. Instruir a este último sobre su mal suponía la escucha previa del trabajo memorístico que se le exigía para la elaboración del diagnóstico, y luego un diálogo, argumentaciones capaces de persuadirlo respecto de las prescripciones. Un intercambio entonces en que el paciente adquiriría saberes acerca del cuidado de sí pero a su vez, en ese diálogo posibilitaba que el médico se convirtiera en un ser virtuoso al impulsarlo a desarrollar su capacidad de observación y de aplicación de la teoría universal a la singularidad de cada caso. Estamos así frente a un dispositivo de configuración del sujeto que combina acciones concretas referidas al cuerpo y un trabajo sostenido de reflexión dirigido al conocimiento de sí mismo. Ese doble ejercicio conducirá —como

confirmaría más tarde Aristóteles— a la formación ética del carácter y, por esa vía, al logro de la *vida buena*. El acceso a la sabiduría que propone Epicuro implica un retraimiento, un desapego respecto de los avatares de la vida política que despiertan ambiciones y promueven rivalidades, atacando los lazos comunitarios fundados en el principio ético de vivir sin temor ni ilusión de placeres ilimitados, principio que aseguraría la salud individual. El repliegue sobre sí mismo que el epicurismo le propone al sujeto para contemplar la realidad y contrastar sus pensamientos y sus actos con los principios filosóficos que conoce, no tiene por finalidad el descubrimiento de las zonas más profundas u oscuras de su personalidad. El objetivo perseguido no es el desciframiento de lo oculto y reprochable, sino que en la medida en que el sujeto se esfuerce por explicarse aquello que lo ha llevado a apartarse de las reglas verdaderas, ampliará su conocimiento de la verdad y estará protegiendo y constituyéndose como un sujeto libre.

Fue Michel Foucault quién se interesó por la manera en que ciertas escuelas filosóficas helenísticas —como el epicurismo al que acabamos de referirnos— construyeron dispositivos particulares de subjetivación a partir de la meditación, el examen de sí a partir del diálogo con un maestro y, eventualmente, comunicado a través de la escritura, esto es, por la implementación de una técnica a la vez voluntarista, mnemónica y retórica. Foucault se encarga luego de diferenciar dichos dispositivos del elaborado por el cristianismo. Aclara Foucault en su obra *La hermenéutica del sujeto* (1982), que mientras el cuidado de sí de los griegos antiguos pasaba por una observación de sí tendiente al logro del dominio de sí y de la autarquía, el examen de conciencia que el cristianismo propone como práctica saludable de subjetivación es un trabajo hermenéutico, el desarrollo del arte de interpretarse y elaborar un discurso acerca de sí mismo dirigido a un pastor al que se debe obediencia. El acto de confesión de los primeros cristianos —plantea Foucault— suponía por lo tanto una renuncia a la propia voluntad sometiéndola a la autoridad de ese otro.

Las Confesiones de San Agustín es el relato autobiográfico que marca, al decir del sociopsicoanalista Gérard Mendel, la entrada del sujeto a la modernidad. Si la confesión ante el ser supremo es el camino elegido por Agustín para profundizar en el conocimiento de su propia interioridad, si esa práctica de auto-análisis, tan intelectual como afectiva, lo guía en su búsqueda de la verdad salvadora, también es cierto que la escritura es la estrategia mediante la cual el cuidado de sí individual se extiende al cuidado de los otros; el destinatario final de sus confesiones son *los otros hombres*, quienes, inspirados en el relato de su experiencia mística, podrían optar por convertirse.

Hasta aquí la evocación, extremadamente sintética, de las raíces filosóficas más lejanas del concepto de *cuidado de sí*. Nos centraremos ahora en la cuestión desde la perspectiva de la psicología clínica y sus diversas corrientes, las cuales constituyen nuestro marco teórico-metodológico de referencia. Y dado que los análisis realizados por todas ellas parten del trabajo en terreno, las consideraciones que expondremos a continuación son también el producto de la implementación de un particular dispositivo de intervención, a partir de la demanda planteada por un equipo interdisciplinario de las denominadas *profesiones del cuidado*.

Las profesiones del cuidado y el dispositivo de intervención

Las Clínicas del Trabajo, que como el resto de las corrientes que integran el amplio abanico de la psicología clínica, tienen en el Psicoanálisis un referente fuerte, han denominado *profesiones del cuidado* a todas aquellas que se dedican a la atención de las necesidades de un cierto colectivo social. En la mayor parte de los casos se trata de personas a las que Robert Castel calificó como *desafiliados*, esto es, individuos cuya situación de vulnerabilidad producida por la enfermedad, la pobreza extrema, las adicciones, la desocupación, situaciones de violencia u otros males, es agravada por la ausencia de redes familiares y sociales de contención. Los(las) trabajadores(as) sociales son el ejemplo más prototípico de esta categoría profesional, que no incluye exclusivamente a quienes en nuestro país reciben tal diploma universitario, sino a profesionales de distintas disciplinas cuya práctica responde al tratamiento de las problemáticas citadas. Los numerosos estudios llevados a cabo por nuestros equipos de investigación en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, y a partir de nuestras respectivas intervenciones acompañando grupos de este tipo de profesionales, han ratificado las causas de sufrimiento en el trabajo investigadas por las Clínicas del Trabajo desde hace varias décadas, mostrando asimismo las atribuibles a las singularidades de nuestros contextos. Cuando nuestra intervención responde a la demanda de un equipo profesional —como es el caso al que nos referiremos— de un acompañamiento para analizar su práctica cotidiana, proponemos un dispositivo de *análisis de las prácticas* que se diferencia de la clásica supervisión por no circunscribirse a la dimensión técnica del trabajo. La reflexión grupal no está dirigida prioritariamente a la evaluación de la eficacia de los actos profesionales, aunque ese aspecto será evidentemente considerado, sino al impacto que tienen en la subjetividad de cada uno(a) el encuentro con el desvalimiento y sufrimiento de las personas que solicitan su asistencia. Decíamos antes que el Psicoanálisis forma parte del marco teórico para la comprensión de esas situaciones pero en este tipo de dispositivo el mismo es utilizado por el equipo interviniente para analizar internamente las distintas instancias de proceso puesto en marcha; las interpretaciones psicoanalíticas sólo son utilizadas en el campo cuando surgen resistencias grupales que obstaculizan la continuidad del trabajo de reflexión. Otra característica importante de este dispositivo es que la transferencia sobre la figura del(la) analista es desalentada en beneficio de las transferencias horizontales y sobre el dispositivo mismo. Esto significa que el(la) analista no se ubica en posición de experto(a,) sino de acompañante, instruido, de un proceso dirigido a favorecer la apropiación por parte del grupo de sus propias problemáticas. Esto es, la comprensión de la complejidad de los factores que conforman las situaciones penosas y la recuperación del poder de actuar sobre ellas, transformándolas.

La demanda

La misma provino de un equipo interdisciplinario femenino, perteneciente a un Centro de Asistencia a la Víctima, dependiente de un Departamento Judicial de provincia. Ese trabajo de escucha y contención de sujetos vulnerados física y psicológicamente, resultaba productor de una altísima carga psíquica para las profesionales. Las situaciones más penosas estaban vinculadas a la recepción de un número creciente de casos que superaba la capacidad de tratamiento del equipo. Los expedientes se acumulaban a pesar de la dedicación horaria ilimitada que se les consagraban. La *urgencia* que implica el abordaje de situaciones en las que la seguridad, e incluso la vida, de personas desvalidas se encuentra en riesgo, estaba continuamente presente en la preocupación de estas profesionales, despertando en ellas ansiedades intensas frente a las cuales respondían con el uso de mecanismos defensivos individuales. Cuando los mismos resultaban fallidos surgían cuadros de insomnio, trastornos psicosomáticos, tensiones que derivaban en la imposibilidad de coordinar adecuadamente acciones con otras organizaciones, integrantes de lo que debía ser una red de atención al problema de la violencia pero que no lograban responder a criterios comunes. La hostilidad producida por la carencia de los recursos necesarios y la falta de colaboración inter-institucional, el sentimiento de culpa ante la incapacidad para resolver situaciones graves de las que se sentían particularmente responsables, no encontraba otra salida que la represión. El *cuidado del otro* victimizado requiere la construcción de un vínculo de confianza y una escucha empática que no admiten estados de ánimo depresivos ni beligerantes. A esa situación ansiógena se agregaba un elemento, no menos crítico, el temor frente al riesgo real de un eventual ataque por parte de los agresores de las personas asistidas.

Las problemáticas expresadas por estas profesionales presentaban rasgos singulares por la temática trabajada por ellas, pero otros ligados a condiciones institucionales adversas que hemos reencontrado a lo largo de más de veinte años de intervenciones de campo. Esa experiencia nos ha demostrado que los(las) *profesionales del cuidado* se hacen cargo de un mandato social que las desafía, desde la formación misma de grado, a enfrentar eficazmente el dolor, la enfermedad y la miseria del prójimo aún en ausencia de los recursos necesarios para hacerlo. Ellos(ellas) asumen esa responsabilidad *poniendo el cuerpo*, impulsados(as) por esa fantasía inconsciente de salvación que, al decir de Ricardo Malfé, anima este tipo de elección profesional. Exponen así un cuerpo que difícilmente consiga protegerse de la enfermedad. Decíamos antes que este caso tiene puntos en común con otros trabajados por nosotros, si lo elegimos aquí fue por la particular enunciación de la demanda.

Del cuidado de los otros(as), al cuidado del nosotros(as)

Indagadas acerca del motivo de la consulta, estas *profesionales del cuidado*, respondieron textualmente: "Necesitamos empezar a cuidarnos. Nadie nos cuida". Debo decir que nos sorprendió el grado de consciencia que el grupo tenía de la necesidad común, claridad que atribuimos al hecho de que ellas habían podido constituirse efectivamente como un grupo homogéneo de *trabajo* (Mendel, 1995; Prades, 2018) a pesar de sus diferentes procedencias disciplinares. En lo que concierne a la cuestión específica del cuidado de sí, diremos que todos(as) los(las) profesionales que ejercen su práctica en el campo de la salud,

de la educación, la acción social... son formados(as) para que su escucha y su mirada, sus saberes y técnicas, estén al servicio de las necesidades del otro. La vuelta sobre sí mismo(a), la revisión de la propia subjetividad investida en los actos profesionales, exigida por el cuidado de sí, no es contemplada en las formaciones de grado, y sólo excepcionalmente en la formación continua. Ese proceso requiere de un espacio y un tiempo propicios para la reflexión. Un tiempo que no admite urgencias ya que la respuesta frente a ellas es reactiva, no permite la necesaria elaboración de situaciones conmocionantes, cuando no traumáticas. La urgencia a la que se responde exclusivamente desde el saber hacer de la experiencia, o haciendo uso del ingenio creativo frente a situaciones inéditas, no permite la construcción de un saber de oficio que sea reconocido como socialmente valioso, o que pueda ser legado a las futuras generaciones de colegas. Un espacio propicio además para que el cuidado de sí mismo se instale como práctica legítima que, contrariando la lógica del sistema imperante en nuestra época, instituya una cultura grupal protectora de la salud física y psíquica del conjunto, permitiendo el desarrollo de un proceso de subjetivación fundado en el *cuidado del nosotros(as)*.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, MJ. y de Anquin, A. (2014). Violencia, reconocimiento y poder en las profesiones "femeninas". V Congreso Universitario Internacional. Universidad de Sevilla.
- Acevedo, MJ., Bianco Dubini, G. y Gunther, E. (2018). Vicisitudes del reconocimiento institucional en la práctica del Trabajo social. 1ras Jornadas "Las instituciones, sus mandatos, desafíos y tendencias". Universidad Nacional de Jujuy.
- Aubert, N. (2003). *Le culte de l'urgence. La société malade du temps*. Paris: Flammarion.
- De Gaulejac. (2009). *Qui est "je"?* Paris: Éditions du Seuil.
- Dejours, Ch. (2006). *La banalización de la injusticia social*. Buenos Aires: Topía.
- Lévy, A. (1997). *Sciences cliniques et organisations sociales*. Paris: PUF.
- Lhuillier, D. (2006). *Cliniques du travail*. Paris: Érès.
- Malfé, R. (1995). Fantasmata. *El vector imaginario de procesos e instituciones sociales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mendel, G. (1995). *La sociedad no es una familia*. Buenos Aires: Paidós.
- Mendel, G. (2004). *Construire le sens de sa vie. Une anthropologie de valeurs*. Paris: La Découverte.

La perspectiva institucional en la elaboración de políticas públicas y la organización de servicios: redefinición de la cronicidad en salud mental

Castro Ferro, I. Gabriela

Mail de contacto: gcastroferro gmail.com

Cronicidad y peligrosidad funcionan como significaciones imaginarias sociales instituidas históricamente vinculadas al padecimiento psíquico. Sin embargo, diferentes investigaciones y la práctica profesional en el marco del modelo comunitario de atención, ponen en cuestión este enlace.

El presente trabajo aborda en primer lugar a una de ellas: la cronicidad, y propone reformular su consideración corriendo el acento desde la dimensión psicopatológica hacia la dimensión de la organización de servicios y las prácticas instituidas cristalizadas tanto en acciones como en omisiones.

Diferentes estudios han puesto en cuestión que los padecimientos mentales "evolucionen" hacia el deterioro y que por lo tanto las personas que los portan estén destinadas a la cronicidad. Queda cuestionado lo que nos han enseñado como "evolución natural" de la enfermedad. Ha quedado invisibilizado en la enseñanza el contexto institucional en el que los estudios han sido realizados: las personas con padecimientos mentales han sido tradicionalmente observadas, estudiadas y clasificadas en el ámbito de las instituciones monovalentes. La dimensión institucional de lo observado, es decir cuánto de la institución manicomial está presente en los signos recortados, ha quedado elidido.

Saraceno (1992) nos indica que el hecho de que las enfermedades se vuelvan crónicas y que exista un empobrecimiento global del funcionamiento de las personas, no es intrínseco a los padecimientos mentales en sí, sino a una constelación de variables que pueden ser modificadas y orientadas.

Entre esas variables se encuentran la situación familiar, las características de la comunidad, el grado de densidad de la red social de apoyo de la persona y el modelo de atención vigente.

Saraceno (1992) nos dice que el estancamiento y la pobreza de los tratamientos es una variable fundamental de las situaciones de cronicidad.

Las evidencias que presenta al respecto son una invitación, una convocatoria a revisar el modelo atención y por lo tanto las prácticas instituidas.

Algunos autores (Spivak, 1987) describen a la cronificación como un proceso en el que intervienen la persona, sus referentes afectivos y los profesionales de la salud. En este proceso, el estigma tiene un lugar central.

Por su parte Ciompi (1992) afirma que el proceso mediante el cual los trastornos mentales se vuelven crónicos, constituye un artefacto social. Nos dice que al considerar la cronicidad como artefacto social surge una responsabilidad.

Una pregunta de uno de los expertos que hace tiempo ha guiado mi trabajo es: ¿Cuáles son las **variables reales** que cambian realmente la vida de personas reales? Tomo esa

pregunta y la reformulo para compartir en el marco del escrito: ¿Cuáles son aquellas decisiones que cotidianamente debemos tomar desde el lugar que cada uno/a ocupa para escapar de prácticas cronicantes para las personas con las que trabajamos y para los/as trabajadores/as?

B. Saraceno nos dice que entre todas las variables intervinientes es la de correspondiente a la organización de servicios, aquella que tiene un peso preponderante en la determinación del curso de una enfermedad. Caracteriza a los servicios de salud, define su funcionamiento de modo tal que propicien la integración de las personas en la comunidad.

Nuestra ley nacional de salud mental establece la necesidad de desarrollar una **red de servicios con base en la comunidad** sustitutiva, de manera progresiva, a las instituciones monovalentes.

El Modelo Comunitario de Atención implica el trabajo y la conformación de una red de servicios con base en la comunidad. "Los efectores conforman una red funcional por la cual transitan los/as usuarios/as según sus necesidades. También los profesionales se desplazan de un efector a otro asegurando la continuidad de la atención". (OMS, 2009)

Constituye un proceso revisión de las prácticas instituidas en el campo de la salud aprender a trabajar sin instituciones monovalentes de salud mental y a acompañar el sostén de las personas en la comunidad.

La Red de Servicios con base en la Comunidad se integra a los servicios de salud general y se desarrolla en articulación intersectorial. Este modelo se indica para los tres subsectores de la salud e implica el desarrollo de diferentes efectores articulados en red: equipos de salud mental interdisciplinarios en los centros de salud del primer nivel de atención; servicios de salud mental en los hospitales generales, sanatorios y policlínicos (con atención ambulatoria, atención de la urgencia las 24 horas, interconsulta e internación); centros de día comunitarios; diferentes modalidades de dispositivos para la inclusión socio laboral y dispositivos habitacionales con diferentes niveles de apoyo. Se entiende comunidad en tanto espacio común y general de los intercambios sociales y se sostiene que "Sólo en la comunidad las personas pueden desarrollar libre y plenamente su personalidad" (Declaración Universal de los DDHH, 1948).

Las políticas públicas en salud mental y los documentos que las soportan deben dar cumplimiento al artículo 27 de la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657, el cual establece la prohibición de crear en todo el territorio nacional "nuevos neuropsiquiátricos o instituciones de internación monovalentes, públicos o privados", tales como colonias, asilos, comunidades terapéuticas, clínicas psiquiátricas. En caso de los existentes, se deben adaptar a los objetivos y principios de la mencionada ley y a la sustitución paulatina y definitiva de los mismos por una red de servicios con base en la comunidad.

El desarrollo de la Red de Servicios sustituye, de manera progresiva, a las instituciones monovalentes que existen en la actualidad: la Red descrita no es complementaria a ellas.

Las estructuras de la Red de Servicios deben contar con los recursos necesarios para su funcionamiento: recursos humanos, psicofármacos, equipamiento, insumos, etc. Estos recursos provendrán tanto de un mayor presupuesto asignado para el sector, así como de la

descentralización de los recursos existentes al día de hoy en las actuales instituciones monovalentes. En el caso del proceso de descentralización de los recursos humanos desde la institución monovalente de salud mental hacia las estructuras comunitarias, deben realizarse los actos administrativos necesarios para la designación de los recursos en dichas estructuras.

Resulta necesario operacionalizar estos lineamientos en documentos públicos que cumplen con la función de rectoría de la Dirección Nacional de Salud Mental. Entre estos documentos se encuentran las Directrices de organización y funcionamiento de los servicios de salud y las Recomendaciones para la implementación de las redes integradas de salud.

Las Directrices funcionan como lineamientos marco para el desarrollo de la red de servicios en todo el país. En ellas se establecen cuáles son las estructuras que forman parte de la red y cuáles no. Además las define, las caracteriza, establece y describe sus prestaciones mínimas, indica los recursos humanos requeridos y recomendados y criterios para el inicio y finalización del trabajo con cada persona, cuando corresponde. Estas Directrices son el marco de referencia para las habilitaciones de efectores de salud en cada jurisdicción.

Por su parte las Recomendaciones son más amplias y constituyen el soporte para la capacitación en las jurisdicciones del país. Este trabajo se centrará en recomendaciones.

La elaboración de estos documentos ha de implicado una serie de toma de decisiones que han tenido como eje ordenador el derecho inherente a todas las personas a vivir en la comunidad, y de hacerlo evitando los procesos de cronificación.

Estas decisiones implican el diseño y desarrollo de la mencionada red de servicios y consideran diferentes aspectos: arquitectónicos, prestacionales, administrativos, etc. En definitiva, todos ellos políticos.

Tomaremos para este caso las Recomendaciones para dispositivos de Inclusión Habitacional.

En primer lugar se realizó la revisión de documentos existentes con anterioridad y se realizaron las siguientes observaciones con las consecuentes decisiones:

Se adopta una denominación más amplia como "dispositivos habitacionales" dado que incluye un abanico de respuestas a lo habitacional.

Se reduce el número indicado para personas convenientes: de 16 a 5, por tratarse de un número elevado que entre otras características hace que el dispositivo pueda funcionar como un pequeño monovalente.

Los "Lockers", la medicación a resguardo de personal de salud, office para el personal, etc. se considera que no son pertinentes para el dispositivo.

Lo mismo sucede con los llamados "Depósitos de medicación con cerradura.

Sanitario para personal diferenciado del de los usuarios, office de alimentación del personal o sector diferenciado para tal fin, etc. son decisiones arquitectónicas que se alejan de las características de un dispositivo de inclusión habitacional.

Las cocinas "industriales" se consideran constituyen equipamiento inapropiado para este espacio.

Algunos aspectos de las Recomendaciones elaboradas:

-Se considera a la vivienda en tanto derecho al que acceder.

- Los dispositivos deberán estar integrados al tejido comunitario, por lo que se descarta que se encuentren en zonas alejadas de la vida social. Así mismo, se descarta que estén insertos o próximos a instituciones monovalentes de salud mental.
- Acceso a la atención en salud (incluyendo los tratamientos de salud mental) en el hospital general (o la institución de salud polivalente que corresponda) y/o en el centro de salud más cercano al domicilio del dispositivo de inclusión habitacional.
- Se requiere la conformidad de la persona para ingresar y permanecer en el dispositivo, teniendo en cuenta la voluntad de retirarse del mismo por decisión propia. Así mismo, cada usuario/a dispone en la cotidianeidad respecto a su entrada y salida, teniendo como referencia el cuidado y respeto por las demás personas convivientes.
- En cada dispositivo habitacional convivirán personas que requieran diferentes grados de apoyo y diferente tiempo de permanencia. Se implementará un sistema de apoyos flexible.
- Los dispositivos habitacionales presentarán las mismas características que una vivienda convencional.
- Los dispositivos habitacionales tendrán capacidad para albergar a 5 personas y a un máximo de 7. También pueden contemplarse situaciones de menor cantidad de personas convivientes.
- La conformación del grupo conviviente será heterogénea en relación al género y al tipo de padecimiento. Preponderantemente se respaldará la mutua elección de las personas convivientes.
- Habitaciones individuales y dobles
- El equipo de salud tendrá dependencia del hospital general, del centro de salud o será designado directamente a un programa habitacional del sector salud. La inscripción institucional y administrativa del equipo queda sujeto a decisión de cada jurisdicción, siempre y cuando la misma no sea en la institución monovalente de salud mental. En el caso del proceso de descentralización de los recursos humanos desde la institución monovalente de salud mental hacia las estructuras comunitarias, deben realizarse los actos administrativos necesarios para la designación de los recursos en dichas estructuras. Ni los recursos humanos, ni las estructuras de los dispositivos habitacionales dependerán de las instituciones monovalentes de salud mental existentes.

Cada dispositivo de la red de servicio presenta su propia inercia institucional. En el caso de los dispositivos habitacionales el riesgo es la tendencia a la internación y a la "monovalentización"; por tal motivo resulta necesario tomar decisiones de diferente orden que contribuyan al alejamiento de esa tendencia. A su vez, y tan necesario como lo anterior, resulta fundamental la revisión de las prácticas y la implementación de aquellas que impliquen la consideración de los/as usuarios/as en tanto sujeto de derechos.

Institucionalizar dispositivos de acompañamiento. ¿Un imposible necesario?

López, Andrea y Mora, Fernando

Puede y debe haber una praxis histórica que transforme al mundo, transformándose ella misma, que se deje educar educando, que prepare lo nuevo rehusando predeterminarlo, pues sabe que los hombres hacen su propia historia.

Castoriadis, 1975

Introducción

En la medida que los jóvenes transitan por dispositivos creados para alojarlos, acompañarlos, velar por sus derechos, se van cristalizando prácticas y discursos que, lejos de institucionalizar una respuesta definitiva para las demandas que presentan, nos devuelven, a quienes trabajamos en este campo, preguntas abiertas que ameritan respuestas, aunque provisionarias, sobre cómo acompañar a nuestros jóvenes.

En el marco del Sistema de Protección Integral de Derechos de NNyA se confronta diariamente con situaciones complejas que requieren la intervención de los equipos profesionales. Dichas situaciones presentan indisociadamente al campo del derecho, la asistencia, la educación y la salud. Definir las modalidades y el objeto de intervención, junto con otros, de manera interdisciplinaria, contemplando y articulando la dimensión institucional, forma parte de la compleja labor cotidiana.

Pero, no es sin la intensión de sortear dicha la complejidad, propia de lo institucional volcado en las prácticas, que se favorece la concreción de intervenciones entendidas como encuentros singulares, únicos e irrepetibles, y no como una reproducción en serie de modelos preestablecidos.

De modo que, en el presente trabajo nos proponemos indagar desde la perspectiva institucional, acerca de la necesidad y también la complejidad que implica formalizar coordinadas de los dispositivos de acompañamiento y sus intervenciones, procurando institucionalizar prácticas y discursos, que favorezcan el despliegue, parafraseando a Spinoza, de la potencia de actuar de niños/as y adolescentes.

Partimos de la hipótesis que, en la medida que no se sortea dicha complejidad, que no se reflexione sobre la propia práctica, que no se trabaje sobre las significaciones sociales imaginarias que determinan creencias y discursos, se estructuran políticas de acompañamiento que disgregan y automatizan el accionar profesional, campo fértil para la discrecionalidad, con las consecuencias que ello trae en el devenir de los jóvenes que se acompañan.

De esta forma consideramos se corre el riesgo, en última instancia, que no sea posible sistematizar o institucionalizar un mínimo de aquellas marcas que produce un acompañamiento, considerando la importancia que puede tener para el sujeto particularmente en una época de declive de las instituciones modernas, cuando se configura

como un encuentro singular, que favorece el sostenimiento del lazo social, organiza la práctica, y que en definitiva vivifica las intervenciones.

Nos desafía e interpela cómo sostener modalidades de abordaje que contemplen singularidades pero que al mismo tiempo cristalicen prácticas que se inscriban institucionalmente, más allá de las evanescencias lógicas y necesarias, propias del encuentro con Otro.

Indagar desde la perspectiva institucional

Para empezar consideramos necesario dar cuenta, al menos brevemente, qué entendemos por *indagar desde la perspectiva institucional*. Para ello, primero, cabe preguntarnos qué entendemos por institución. Junto a Castoriadis podemos decir que la institución es aquella construcción social e histórica que estructura significaciones sociales imaginarias, instituidas e instituyentes, que establecen horizontes de sentido, con los cuales los individuos o grupos de trabajo se relacionan cotidianamente, determinando creencias, prácticas y discursos. En este sentido podemos pensar la niñez, la adolescencia, la familia, la escuela, las leyes de protección de la infancia y la política pública, entre otras, como significaciones sociales imaginarias instituidas que otorgan sentido pertenencia y referencia, favoreciendo la participación en proyectos institucionales, estableciendo miradas, discursos y prácticas. A su vez, no podemos dejar de contemplarlas también desde su dimensión instituyente, vinculada con la posibilidad de producir nuevas significaciones sociales imaginarias, que transformen los horizontes de sentido, por lo tanto, las miradas, las prácticas y los discursos, que circulan socialmente alrededor de la niñez, la adolescencia, la familia, la escuela, etc.

En este sentido, *indagar desde la perspectiva institucional* implica sostener una perspectiva de conocimiento que se propone conocer y revisar los imaginarios socialmente compartidos, que atraviesan y co-constituyen la subjetividad, determinando las prácticas colectivas, los modos de hacer y conocer.⁴⁸

Se trata de una modalidad de indagación que al mismo tiempo que produce conocimiento, da lugar a la reconstrucción del sentido de las prácticas, transformándolo, dado que lleva a imaginar otras formas institucionales posibles.

Nos estamos refiriendo a un modelo epistemológico que conjuga investigación e intervención, donde ambas dimensiones de la práctica se construyen mutuamente, ya que al indagar sobre una realidad institucional intervenimos sobre ella.

En nuestro campo de trabajo, donde aún se sostienen prácticas vinculadas al paradigma tutelar establecido por la Ley de Patronato de Menores (Año 1919) que no está en vigencia, consideramos que indagar desde la perspectiva institucional nos permite acompañar, e intentar consolidar, la transición hacia el paradigma de protección integral, establecido por las leyes de protección de la infancia vigentes (Ley Nacional 26061 Ley CABA 114). Dicha transición implica transformaciones en los modos de hacer, requiere investigar e

⁴⁸ Para esta definición seguimos la propuesta de la Catedra I de Psicología Institucional de la Facultad de Psicología de la UBA.

investigarnos en cuanto a las subjetividades que colaboramos en producir. Y también nos requiere imaginar nuevas formas institucionales posibles, donde se tienda a institucionalizar miradas y concepciones sobre la niñez y adolescencia, establecidas por las leyes vigentes, donde se pasa de un sujeto tutelado a un sujeto de derecho.

Consideramos que elucidar los imaginarios que atraviesan y determinan nuestras prácticas es tan necesario como fundamental para no reproducir concepciones, creencias y prácticas que empobrecen, en tiempos donde la pobreza es moneda corriente.

Formalizar dispositivos e intervenciones, una necesidad

En función de las transformaciones que hoy demanda nuestro campo de trabajo, nos parece necesario, al menos, interrogar al binomio investigación-intervención desde la esfera de la formalización con el interés de ir más allá de intervenciones en particular, procurando establecer conocimiento compartido, pasible de ser generalizado, fruto de la elaboración colectiva.

Tomamos esta iniciativa apostando que a partir de formalizar se puedan cristalizar otras formas institucionales posibles, que no reproduzcan miradas, prácticas y discursos que en lugar de empobrecer la potencia de actuar de los jóvenes, la incrementen.

Nos toca habitar una época donde, siguiendo a autores como Dubet, las instituciones de la modernidad, como la familia o la escuela, presentan un declive en su función socializadora, con las consecuencias que ello trae hoy a los individuos, debilitando el lazo y el tejido social.

Al mismo tiempo habitamos una realidad institucional atravesada por políticas públicas con un Estado que se retira como garante de derechos; que se ven desbordadas por la demanda, porque, aunque se pretenda, los declives nunca son silenciosos o en todo caso se trata de silencios aterradores. Y, en este punto, quienes intentamos cuidar, somos los que confrontamos, queriendo o sin querer, cuerpo mediante, con el ruido propio del declive.

A quienes trabajamos en lo público estatal hoy nos toca convivir con analizadores⁴⁹ como: la falta de recursos materiales, la precarización laboral, el vaciamiento de sentido de los marcos normativos y cargos ocupados por funcionarios sin título profesional. Como dichas situaciones están repercutiendo hoy en el ejercicio de la tarea no es el objetivo de análisis del presente trabajo, pero sin duda los vacíos de sentido y la precariedad van dejando marcas en las instituciones que sostienen nuestras prácticas. En este sentido no nos resulta azaroso la emergencia en lo cotidiano de: miradas desinteresadas del otro, falta de redes, solicitud de derivaciones que se "adecuen" a requisitos preestablecidos, la creencia en la medicalización de la infancia o la juventud como única intervención posible, familias e individuos como únicos responsables de síntomas y malestares que pudieran presentar los niños, niñas y jóvenes.

En este sentido, y más allá de la coyuntura y las gestiones políticas, evaluamos como una necesidad la institucionalización de transformaciones que hoy requieren las intervenciones y los acompañamientos a la niñez y la adolescencia. Que inclusive están

⁴⁹ Siguiendo a Lapassade podemos decir que un analizador es toda aquella persona, situación o acción, que deconstruye lo instituido, que devela e interroga, a la institución y sus actores.

pautadas, como mencionábamos más arriba, por las leyes vigentes de protección de la infancia.

Creemos que resulta de gran importancia en este contexto procurar formalizar acciones, dar cuenta, elucidar, en función de institucionalizar de manera persistente y sistemática prácticas y discursos a los programas o proyectos vinculados con jóvenes, que tienen como horizonte garantizar sus derechos e incrementar su potencia de actuar.

Vivimos y trabajamos en un país donde uno de cada dos niños es pobre⁵⁰, con lo que ello implica en términos de dificultad en el acceso a bienes materiales y simbólicos. En este sentido consideramos necesario formalizar acciones, no para reducir o resolver la situación de pobreza que atraviesan tantos niños de nuestro país, objetivo más que lejano para los equipos profesionales, pero sí para no reproducir pobreza en nuestras intervenciones.

Si partimos de la premisa que las instituciones colaboran de manera eficiente en la producción de subjetividades y reproducen el contexto histórico y social en el que se desarrollan, la tarea de formalizar, elucidar, dar cuenta, se impone como necesidad, en la medida que, siguiendo la propuesta de Castoriadis, al pensar lo que se hace podremos saber lo que se piensa, y en definitiva podremos actuar o intervenir en consecuencia. Atendiendo a que las prácticas profesionales en nuestro campo no combinan con posiciones cínicas oportunistas o conformistas, ya que sostenemos que responden más bien a parámetros éticos, donde se reconoce al otro como semejante y como sujeto deseante.

Como señala Kantor, es necesario revisar lo que hacemos, como lo hacemos y hacia dónde vamos ya que consideramos que lo que hacemos es importante o puede ser importante para las vidas de tantos chicos y no tan chicos a quienes no les sobran oportunidades valiosas para su formación, espacios relevantes de pertenencia y referencias que acompañen y sostengan.

En definitiva, consideramos que la necesidad de formalizar se impone para no reproducir pobreza en un contexto donde la pobreza es moneda corriente, pero también como forma de vincularnos con lo posible, ya que a medida que formalizamos nuestra tarea y nuestras preguntas, nos entramos con otros y dejamos de poner el cuerpo en soledad frente a situaciones de extrema vulnerabilidad.

Conocimiento pasible de ser generalizado

A partir del trabajo cotidiano, interpelados por nuestra práctica, nos preguntamos de qué se trata aquello que es necesario sostener institucionalmente para que los jóvenes puedan construir experiencias significativas, acompañándolos desde el rol adulto y profesional. También, de qué se trata aquello que podría pensarse como posible de ser institucionalizado.

Compartimos con Markwald la preocupación por cómo atender a lo común encarnado en un proyecto institucional y a la vez dar lugar a los despliegues singulares.

⁵⁰ https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-03/Monitoreo-La_pobreza_monetaria_en_la_ninez_y_adolescencia_2017.pdf

En este sentido encontramos en la posibilidad de configurar *dispositivos* una manera de acompañar que recrea aquello común que instala la posibilidad del lazo. Que sostiene, reconoce e inscribe. Que procura construir experiencias significativas que vayan más allá de las situaciones de pobreza y que dinamizan procesos de subjetivación.

¿Qué entendemos por dispositivo? ¿Cómo pensamos su configuración con un sentido instituyente?

Siguiendo la noción inaugurada por Foucault entendemos al dispositivo como una instancia de producción y organización colectiva que pone a disposición de los jóvenes un tejido que abriga, interpela, interroga y trama junto con ellos. Donde, siguiendo a Schejter, los propios actores institucionales participan en indagar eso que no saben del todo y nos preguntan a nosotros.

Nos referimos a dispositivos que se configuran a partir de presencias persistentes. Absteniéndonos de respuestas punitivas y sanciones morales, garantizando la emergencia y tramitación de conflictos.

Presencias que observan activamente, que buscan singularidades y las ponen en juego. Que piensan a los jóvenes junto con otros, que construyen colectivamente las intervenciones, que intentan instalar preguntas abiertas que precipiten reflexiones que no recaigan en lo inmediato. Que sostengan una escucha que se coloque más allá de las palabras, que resignifican la tarea que a priori convocó a los jóvenes.

Nos referimos a una presencia, como indica Kantor, *no* como un mero estar ahí, sino teniendo en cuenta la forma en que se despliega y los significados que adquiere. Una presencia que porta leyes que estructuran, organizan y son valiosas. Presencias que amplían el horizonte de lo posible y que establecen límites, que permiten y que prohíben, que saben estar cerca y permiten nuevas distancias.

Hablamos de dispositivos que despliegan la posibilidad del encuentro como el devenir de una experiencia, entendiendo la experiencia como aquello que pasa y atraviesa la sensibilidad del sujeto, afectando su potencia de actuar. Y que luego de dicho tránsito el sujeto no es idéntico a sí mismo.

Dispositivos que habiliten tránsitos marcados por la política de la ternura y la ética del encuentro, que estructuren espacios de pertenencia, inscripción y reconocimiento.

Dispositivos como herramientas de filiación simbólica, que propongan y al mismo tiempo que apuesten.

A nuestro entender dichos lineamientos configuran un conocimiento pasible de ser generalizado, en tanto marco que organiza las prácticas y políticas de acompañamiento a jóvenes en el marco del Sistema de Protección Integral de NNyA.

Diariamente nos encontramos con lógicas de intervención que en lugar de leer e intervenir en clave de dispositivo realizan lecturas más bien en clave de casos individuales, situando las dificultades, facilidades o faltas del lado de los jóvenes. Sin desconocer su importancia en determinados momentos, terminan a nuestro entender atomizando y desarticulando la posibilidad de desplegar lógicas que tiendan hacia la configuración de un

sistema que sostenga dispositivos que persistan más allá de los individuos que circulan por ellos.

Complejidades a la hora de formalizar dispositivos e intervenciones

A modo de cierre, mencionaremos algunas de las complejidades que tenemos que desandar a la hora de formalizar, con miras a institucionalizar, dispositivos e intervenciones con jóvenes.

En primer lugar, en un campo de trabajo donde conviven diversos campos disciplinares, dar lugar a construcciones comunes, desandar clichés y construir acuerdos, está lejos de ser un proceso naturalizado. Implica muchas veces confrontar con sentidos comunes disciplinares, que recortan la mirada, sesgan el objeto de intervención, y obturan la emergencia de lecturas y acciones que pueden propiciar una dinámica institucional más acorde a la demanda.

Desde nuestra experiencia podemos decir que el sostenimiento de espacios comunes, donde se reflexiona y construye acuerdos en función de nuestra práctica, no es posible sin la incomodidad o la falta de certezas que trae aparejado no habitar territorios familiares, como pueden ser las disciplinas en las que cada uno está formado.

La misma lógica también se replica como complejidad en el encuentro con los jóvenes cuando lo que se pretende es intentar escuchar en función de acompañar. Entendemos que, para poder escuchar, es necesario problematizar imaginarios instituidos que nos habitan y modelan nuestra escucha. Prestablecen qué es un joven, qué se espera de él, etc. construyendo supuestos, que muchas veces sobreimprimen concepciones que no necesariamente reflejan necesidades e intereses de los jóvenes.

Por otra parte, al trabajar con demanda espontánea, no es sencillo generar estructuras de demora que permitan reflexionar respecto a la tarea. No disociándose las intervenciones de aquello que como actores podemos decir al respecto y que puede configurarse como preguntas de investigación respecto a nuestro campo de trabajo.

También no deja de presentarnos dificultades sostener lecturas en clave institucional, pensar en términos de agentes colectivos, ya que vivimos en tiempos donde lo individual generalmente termina imponiéndose por sobre lo colectivo, inclusive en las claves de lectura.

A partir de la experiencia podemos decir que en la medida que se configuran dispositivos, que puedan encerrar marcas, sutilezas o evanescencias propias de lo vincular, no es sencillo sostenerlos en el tiempo. Por lo que nos implica, en términos de persistencia, con las frustraciones que ello conlleva en un contexto de precariedad de políticas públicas. Más allá de la satisfacción de acompañar el devenir de los jóvenes, con las opacidades propias de la dimensión subjetiva que se ponen en juego.

Advertidos de las complejidades, hallamos en el desafío de instalar e instituir dispositivos que no reproduzcan un como si, un mero estar ahí o una seriación automática, una modalidad en la presencia, que precipita prácticas y discursos en clave de encuentros, en el plano de lo posible, que verifican los presupuestos de los marcos normativos vigentes. Que

como mencionamos, actualmente, no necesariamente se verifican en las prácticas y discursos cotidianos que circulan al interior del Sistema de Protección Integral.

Referencias bibliográficas

- Becerra, Manuel. Apología de la ternura. Disponible en: <http://www.revistaanfibia.com/ensayo/apologia-de-la-ternura/>
- Castoriadis, Cornelius. 2007. La institución imaginaria de la sociedad. Buenos Aires: Tusquets.
- Deleuze, Gilles. En medio de Spinoza. Editorial Cactus - Serie Clases. Buenos Aires, 2003.
- Dubet, F. (2006) El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. España. Gedisa.
- García Fanlo, Luis. ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben. Publicado en la Revista A parte reí. Revista de filosofía. Marzo 2011.
- Kantor, Débora. Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Del estante editorial, 2008.
- Larrosa, Jorge (2003). La experiencia y sus lenguajes. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf
- Leyes de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Ley Nacional 26061. Ley CABA 114.
- Markwald, Diana, 2007 ¿De qué se trata intervenir en el contexto actual de las instituciones?, Cuadernos de Campo, Año 1 N° 2, Campo Grupal pp.13 a 16.
- Schejter, Virginia. ¿Qué es la intervención institucional? Publicado en la Revista Clepios, volumen XI nro. Año 2005.
- Schejter, Virginia y Otros. El desamparo institucional en educación. La experiencia de Consultoría entre la impotencia y la globalización. Publicado en el sitio web de la Catedra I de Psicología Institucional.
- Zappino, Alicia. Socioanálisis - Análisis Institucional. Compilación de los principales conceptos según sus referentes centrales.

Contextos heterogéneos de acción institucional. Producción de significaciones y cuestiones de lectura

Montenegro, Roberto R.

Mail de contacto: rmontenegro@unq.edu.ar

Presentación

En este escrito subrayamos que en los procesos de *ontologización* de los espacios sociales, el orden jurídico asume relevancia fundamental, pues sus reglas son *constitutivas* de los distintos campos en que se despliegan las prácticas institucionales. En ese dominio adquieren relevancia las formas del Derecho, particularmente aquellas enlazadas al ejercicio de las tecnologías de gobierno, ya que el medio ambiente social propio del ejercicio de la *gubernamentalidad* se materializa en la estructuración de los ámbitos organizacionales, en los "conjuntos prácticos" que pertenecen a distintos órdenes institucionales –administración pública, escuelas, hospitales, juzgados, etcétera–.

El comportamiento de los sujetos en situaciones concretas no sólo reproduce las pautas estructurales, también genera y produce *inflexiones en las reglas y en las formas instituidas* –pautas valorativas, esquemas cognitivos, rejillas interpretativas, modos de proceder, pautas estéticas, formas de ser-estar, etcétera. A modo de muestra relacionada con esta problemática; tomaremos en consideración significaciones del orden jurídico que atraviesan distintos espacios institucionales *singulares concretos*.

El problema que presenta la indagación por las regularidades de las *Praxis* y sus distintos modos de existencia, como también los efectos de las fuerzas transversales que circulan en distintos contextos de acción nos ha llevado a indagar respecto a la validez de los estudios "transituacionales" para examinar las conexiones que postulamos entre dichos contextos.

Relevancia del Orden Jurídico y constitución de los campos sociales.

Los contextos de acción envuelven *problemáticas de orden jurídico*, ya que los comportamientos en situaciones de interacción se producen en espacios estructurados. El *socius*, la red molecular y molar de significaciones que entrama el tejido social, institucionaliza al conjunto de formaciones sociales y es la clave de la configuración de un dominio socio-histórico determinado. En él se sancionan las *reglas constitutivas* de las distintas instancias de la sociedad, se establecen las regulaciones que rigen las áreas de actividades particulares, y el accionar de sus agentes.

Las *tecnologías de gobierno*, a la que ya aludimos, de acuerdo a la tipificación que realizó Foucault —tecnologías de dominio de la naturaleza; tecnologías de gobierno y tecnologías del yo—, se corporizan en el entramado de los *conjuntos prácticos*, en las organizaciones particulares pertenecientes a distintos órdenes institucionales —agencias de gobierno, centros de atención de la salud, escuelas, hospitales, fábricas, etcétera—. Es el *medio ambiente social*, emergente *metaestable* propio del ejercicio de la gubernamentalidad.

En el caso de los *bio poderes*, sus tecnologías jurídicas y materiales son constitutivas de la institución de la salud, de la seguridad social, del salariado, de las prácticas de higiene, incluyendo las formas estéticas de la corporeidad. Como ha sido señalado, las organizaciones consideradas como *conjuntos técnicos* (para usar en este caso la noción de George Simondon) viabilizan las prácticas de gobierno, el despliegue de las “tecnologías de gobierno” antes mencionadas; cuyos vectores se expresan mediante el ejercicio de las políticas públicas.

Las normas y las reglas son efectuadas por los “actores en situación”, quienes las estatuyen de modo constante siguiendo procesos rutinarios de reproducción y de producción de prácticas y de formas simbólicas. Pero son esos agentes quienes, individual o colectivamente, en ejercicio del poder de la *agencia* humana, producen *inflexiones en las reglas y en las formas instituidas* —pautas valorativas, esquemas cognitivos, rejillas interpretativas, modos de proceder, pautas estéticas, formas de ser-estar, etcétera—. Estas inflexiones las pensamos en el sentido que se le da a los cambios morfológicos en las palabras pasibles de flexión; aquí el enunciado *producción de inflexiones* alude a puntos singulares que componen la especificidad de los pliegues institucionales, puntos en sus curvas de fuerza que son afectados y provocan que las mismas sufran todo tipo de interferencias y deslizamientos de significaciones.

En consonancia con la línea de pensamiento del último Foucault, sostenemos que la noción de *gubernamentalidad* pone de relieve la capacidad del individuo para constituirse como sujeto que ejerce su libertad. De ahí la pertinencia del concepto foucaulteano de *tecnologías del yo*, pues permite visibilizar las operaciones del individuo en la constitución autopoietica de sí. Una tarea ética.

Pero el campo de posibles para este ejercicio, que implica producción de subjetividad, demanda un mínimo de condiciones de existencia en lo social e institucional —recursos para el cuidado de la salud; de la educación formal; recursos laborales; herramientas para ejercer las técnicas del cuerpo, etcétera—. En una palabra, es condición necesaria para el Cuidado en general y para el “cuidado de sí” en particular, la existencia de un “orden de dominación legítima” que lo posibilite. Las expectativas en las formas de vida democrática están puestas en que la legitimidad del Estado se exprese en términos del cumplimiento efectivo de las tres generaciones de derechos humanos institucionalizados hasta hoy.

En las sociedades actuales el *derecho racional* asume carácter constituyente, transversal, de modo que el enunciado que dice: *donde hay sociedad, hay derecho* (“ubi societas, ibi ius”) enviado desde la tradición jurídica latina; en nuestros días alude al despliegue reticular de la norma entramada al *mundo-de la vida*. El considerar que este hecho socio-histórico implica una “colonización” del mundo-de la vida, como ya lo había señalado Weber y que volvemos a encontrar en el pensamiento crítico de autores contemporáneos, entre ellos Habermas, abre un campo polémico que es válido señalar para seguir sus debates; pero que aquí sólo lo consignamos como un “hecho social” cuya expansión planetaria es tan inédita como lo han sido las condiciones de emergencia del racionalismo en Occidente.

Señalado el horizonte socio-institucional en que nos encontramos enfocaremos, desde una perspectiva analógica, nuestra atención sobre las situaciones locales, subrayando

la eficacia simbólica de las *reglas constitutivas* que implican lo postulado por John Searle (1997); reglas que tienen poder para configurar campos de juegos particulares, definirlos y otorgarles una identidad.

En nuestro programa de investigación sobre Cuidado y Calidad de Vida (UNQ I+D 2017-2019) indagamos marcos institucionales heterogéneos, a los que hemos incluido en una *configuración*, empleando este concepto en sentido aproximado al que le ha dado Norbert Elías (1989), de prácticas e instituciones a las que identificamos como propias de la institución del Cuidado. Las prácticas del Cuidado, que se caracterizan por ser multidimensionales, expresan la circulación y producción de efectos de materialidades significantes, de fuerzas semióticas y del entramado de atravesamientos discursivos y extradiscursivos que operan en los contextos de acción investigados. En ellos consideramos relevante al *orden jurídico*, dado su carácter fundante y porque inscribe sus marcas en todos los contextos situacionales. Orden jurídico y derecho codificado se escuchan coercitivamente en los universos de significaciones del trasfondo institucional.

Dado que normas y reglas tienen su dominio de existencia concreto en las prácticas que se realizan en los espacios institucionales, los trabajos de nuestro Programa de investigación muestran cómo se expresan allí estas formas y qué relaciones y movimientos tácticos realizan en relación con ellas las/los agentes en su interaccionar.

En tanto trazamos una distinción entre el dominio jurídico y la sistematización codificada que alcanza en el plano dogmático del Derecho. En la línea de pensamiento de Weber subrayamos en el orden jurídico la importancia de las tradiciones, de los valores y las normas sociales; el conjunto de reglas que brotan de los usos y costumbres y de las *convenciones* que se dan en ciertos medios sociales específicos (salud, educación, comunidad). Estas reglas sociales regulan las prácticas institucionales, aun cuando las convenciones no se encuentran directamente asentadas en aparatos coercitivos, como es el caso de las normas jurídicas incorporadas al plexo normativo del Derecho dogmático.

Nuestro interés es señalar situaciones en las que se expresan las tensiones y distancias entre líneas de fuerza divergentes. Como hemos dicho antes, por un lado debemos considerar significaciones de orden jurídico y reglas ancladas en el ordenamiento racional-legal de los espacios organizados en el campo de la educación, de la salud, etcétera. Por otro lado, identificamos construcciones de sentido orientadas por *habitus* arraigados que operan en los dispositivos de agenciamiento locales.

Las prácticas del Cuidado se realizan en espacios locales en los que se entran múltiples atravesamientos institucionales. Las normas y reglas tienen su dominio de existencia concreto en las prácticas que se realizan en esos espacios. Como muestran los trabajos de investigación de nuestro programa, se expresan allí estas formas y las relaciones y movimientos tácticos que realizan los agentes en su interaccionar. El Cuidado se despliega en diversos contextos situacionales, entre múltiples atravesamientos, entre ellos las pautas jurídicas y su dispositivo discursivo de carácter sistémico: el Derecho como *sistema social*. Orden jurídico y Derecho son potencias instituyentes de los espacios en que se realizan las prácticas objeto de nuestras indagaciones.

Contextos de acción, propiedades colectivas y reglas transituacionales.

Cuando las conexiones de sentido toman en consideración marcas inscriptas en distintos contextos de acción podemos realizar las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los efectos que produce la distinción entre contextos de interacción y espacio social? ¿Cuál es el tratamiento que han dado las Ciencias Sociales a esas problemáticas? ¿Cuál es la pertinencia que otorgamos al concepto de "transituacional"?

En la teoría social ha insistido la tensión entre la acción social localizada y las propiedades colectivas. Entre otras razones y como efecto de la retirada relativa del estructural-funcionalismo se desarrolló una concepción centrada en los espacios de acción localizados. Esta focalización en el estudio de espacios de acción alcanza incluso a los aportes del interaccionismo simbólico y a la etnometodología de Harold Garfinkel. Con diversos grados de intensidad en la focalización e investigaciones sobre los espacios de acción *in situ*, esta línea de concepción teórica ha escotomizado los vectores y elementos provenientes del contexto socio-institucional.

En la teoría social pos parsoniana se descuida la intervención de circunstancias colectivas históricas que intervienen en los cursos de acción; no se toma en consideración la presencia de propiedades propias de las colectividades. En el pensamiento pos estructuralista se pueden puntuar los intentos por trabajar con el concepto de propiedades colectivas; para lo cual se debe estudiar cómo se produce y reproduce antológicamente la vida social. La teoría de la estructuración de Giddens ha producido una respuesta teórica y metodológica pertinente para abordar la dicotomía entre acción, propiedades de contexto y problemáticas transituacionales.

En los marcos institucionales de las investigaciones en curso observamos que existen procesos y propiedades colectivas que pueden activarse o realizarse de múltiples maneras en ocasiones diferentes. Estas potencialidades son empíricamente irrefutables porque se formulan con independencia de sus manifestaciones en el transcurso empírico de los acontecimientos.

De modo que los modos singulares de producción-reproducción de significaciones que podemos identificar de acuerdo a los dispositivos de investigación en los escenarios locales muestran que la reproductibilidad de las situaciones, pueden ser explicadas interpretando de acuerdo a las nociones de *indexicalidad* y de *reflexividad etnometodológicas* aportadas por la etnometodología y tomando como referencia fundamentalmente instancias singulares, localizadas, de constitución de los espacios sociales. Sin embargo, siguiendo una teoría de la *Praxis* que pone en el centro de la atención el poder de la agencia humana —como acontece en el caso de la teoría de la estructuración de Giddens—; el reconocer y otorgar validez a las capacidades cognitivas de los agentes sociales nos lleva a identificar la presencia de *expresiones institucionales*, prácticas rutinarias relacionadas con pautas y reglas transituacionales.

Los procedimientos y acciones que expresan reglas transituacionales se caracterizan por los siguientes rasgos: a) la *reproducción rutinaria*, reconocida y legitimada por

determinado espacio colectivo y b) por ser rutinas y pautas que se efectúan de modo *insistente a lo largo del tiempo* y que son realizadas por una colectividad. Si se presentan estos rasgos las reglas de comportamiento que los guían pueden ser consideradas reglas transituacionales. A modo de ejemplo podemos señalar como transituacionales a los usos del calendario gregoriano, a la escansión del tiempo en la secuencia de actividades medidas por reloj; también las concepciones del espacio (racional, cartesiana); los dispositivos panópticos; los lenguajes de la administración y de las tecnologías (informática; burótica; orgware; tecnología jurídica; modelos organizacionales etcétera.); también consideramos transituacionales a las pautas interpretativas instituidas; a las relaciones que se han cristalizado en distintos tipos de vínculos —implicaciones epistemológicas; relaciones de los individuos con las normas, etcétera—. Allí se ponen de manifiesto y en relieve los elementos contextuales indexados en la constitución de los espacios.

A modo de conclusión provisoria.

Diremos que los modos en que se despliega el cumplimiento de nuevos derechos y normativas que expresan significaciones transituacionales del social-histórico actual demandan el sostenimiento puntual de los mismos mediante *procesos de reflexividad institucional sistemáticos*. Los dispositivos de intervención, que normalmente son guiados por los principios de la racionalidad instrumental, requieren una reorientación de sus objetivos y sus lógicas para que lleven a la práctica, e incorporen a la ecología de la Mente, en el sentido dado a este concepto por G. Bateson (1998), los logros alcanzados en el orden jurídico.

De modo que una interpelación significativa, en este caso, es la persistencia de tensiones y disyunciones insistentes entre los espacios de acción y las propiedades de contexto. Estas líneas de fuerza terminan incorporándose a los modos de ser-estar hechos *habitus* en los sujetos emergentes de los contextos de acción que ellos mismos han producido. Indeterminación, incertidumbre, y cierto grado de hibridación se inscriben en la red simbólica de los espacios institucionales. Se configuran así rasgos identitarios de una subjetividad de época que nos interpela para que pongamos en juego los recursos de una *reflexividad de segundo orden*, cuyas líneas de significación de carácter ético-político posibiliten la realización efectiva de normas y reglas emergentes del orden jurídico que potencian el Cuidado y posibiliten elevar la calidad de vida de la población.

Referencias bibliográficas

- Bateson, G. (1998). Pasos hacia una ecología de la mente, Buenos Aires, Lohlé-Lumen.
- Castel, R. (2007). Presente y Genealogía del Presente. Una aproximación no evolucionista al cambio social. Texto publicado en la obra colectiva *Au risque de Foucault*, Editions du Centre Pompidou, Paris, Tr. Julia Varela y F. Alvarez-Uría.
- Cohen, Ira J. (1991). “Teoría de la estructuración y Práxis social”, en Giddens y Turner *La teoría social, hoy*, páginas 358 y 370, México, Alianza Editorial.
- Elias, Norbert, 1989. *El Proceso de la Civilización*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1984). “Le souci de la vérité” (entretien avec F. Ewald), en Daniel Defert y Francois Ewald (dirs.), *Dits et Écrits*, tomo II, Gallimard, París, 2001.
- Geertz, Clifford (1987). *La interpretación de las culturas*, Mexico, Gedisa.

Sexta Jornada de Psicología Institucional

“Perspectiva institucional en el análisis de las prácticas”

Edición bienal, Número 6, Cuarto número en línea, ISSN 2313-9684, 1 de septiembre de 2018

Giddens Anthony (1995). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires, Amorrortu.

Lourau, René (1975). *El Análisis Institucional*. Buenos Aires, Amorrortu.

Luhmann, N. (1990). *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*. Barcelona, Paidós.

Montenegro, Roberto (2016). “Ámbitos del Cuidado: líneas de significación, disyunciones y tensiones”. En *Memorias del VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIII Jornadas de Investigación*, Buenos Aires.

Searle, John (1997). *Actos de Habla*, Madrid, Ed. Cátedra

Simondon, G. (2009). *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*. Buenos Aires, Ediciones La Cebra y Ed. Cactus.

Weber, M. (1983). *Economía y Sociedad*, México, FCE.

Dispositivo de trabajo con equipos de atención en adicciones: supervisión y análisis de la práctica

Pérez Sucunza, Daniel

Mail de contacto: pesucunza@hotmail.com

Experiencia de análisis de una institución que trabaja con toxicómanos

Recibo el pedido de revisión/supervisión de casos en una institución que atiende personas con uso problemático de drogas en un dispositivo de internación. Motiva el mismo, según refieren, que sabían de mi experiencia en instituciones de toxicómanos. Algo que me resulto distintivo que no desconocían mi formación relacionada con el psicoanálisis y la mayoría de los profesionales utilizaban marcos referenciales de otras perspectivas. Teniendo en cuenta que en la revisión de casos aparecían divergencias en los diferentes profesionales que participaban en el dispositivo incluyo la posibilidad de introducir la dimensión institucional en estas reuniones.

Se pauta reuniones semanales con todo el equipo terapéutico y en ocasiones con personal auxiliar en función de analizar la práctica. La dinámica de estas reuniones implica que voluntariamente se relate situaciones cotidianas profesionales y el objetivo es descentrar esa versión y permitir la emergencia de otras versiones, repensar la práctica, incluyendo no solamente aspectos de lo producido por los pacientes sino, y fundamentalmente su posición. En otros términos, el análisis de la contratransferencia y en términos más amplios su implicación.

De los integrantes del grupo y del animador se requiere una garantía que reposa sobre la confianza de no ser juzgado, permitiendo la reflexión conjunta de las dificultades, creando la posibilidad de la autocrítica. Desde estos momentos de instalación del trabajo trascurrieron más de una década de trabajo ininterrumpido, pero recontratado de año a año.

El objetivo de este trabajo es circunscribir dos aspectos preocupantes en el campo de la salud mental y por lo tanto merecen interés en función de dispositivos tendientes a alojarlos:

- a) El cuidado de los trabajadores de la salud mental que ejercen sus funciones en dispositivos de atención de pacientes toxicómanos.
- b) El respeto por los pacientes vinculados con equipos de trabajo, en estas problemáticas complejas.

Estas coordenadas se delimitan debido a que el equipo de salud está expuesto a un sufrimiento intrínseco a la tarea, parece ser un trabajo toxico, que intoxica, lo que hace pertinente una perspectiva de análisis de equipos de trabajo que se ocupen de estas problemáticas y el impacto tanto subjetivo como en la práctica profesional.

Dicho trabajo de análisis se realiza desde una posición y define el campo de intervención, que abarca la implicación del supervisor.

Es compartido que quienes nos ocupamos de la salud mental concebimos la práctica con ciertas prescripciones que posibilitan el ejercicio de la profesión:

- Trabajo sobre uno mismo y la propia estructura de personalidad.
- Formación teórica y clínica.
- Interlocución de colegas y revisión de casos.

El dispositivo de que presento tiene ciertas perspectivas teóricas que lo enmarcan y dan encuadre al trabajo, El socio análisis francés, la psicología institucional psicoanalítica y modalidades discursivas que apunten a favorecer el análisis de la práctica son recursos conceptuales de los cuales se nutre la experiencia que intento transmitir.

El primer encuadre posibilita acercarse a la institución social de la práctica y recorta un concepto acuñado por Lourau que es el de implicación, definida como las relaciones conscientes e inconscientes que un agente social establece con un sistema institucional y las significaciones prevalentes en una práctica, es decir las define como significación social. Nivel de análisis macrosocial y su gradiente de simbolización microsociales, es decir reproducción a nivel de las organizaciones y dispositivos.

La otra perspectiva es a nivel de las organizaciones y los dispositivos utilizados en la atención. Es en este nivel donde se despliegan sistemas de valores y creencias que organizan el pensamiento y las acciones, estructuras fantasmáticas que organizan y desprenden vertientes sufrientes y muchas veces sintomáticas en el agente de salud.

La tercera perspectiva es la introducida por el analista Michel Balint en relación a los dispositivos de análisis de la práctica médica, es decir poner en el eje de análisis la relación médico paciente, incorporando la posición de ambos en un proceso terapéutico. Ya no es solamente el análisis de la enfermedad y el enfermo sino que enfoca la relación como una unidad de análisis que contribuye al proceso terapéutico o lo obstruye.

Balint trataba de hacer trabajar a los médicos su relación con el paciente para que ellos entendieran como usaban su personalidad, sus conocimientos médicos, sus convicciones en práctica médica diaria.

Es el dispositivo de análisis conocido como Grupo Balint que se ha diversificado su uso a otras disciplinas, no solo la médica y fundamentalmente en prácticas muy exigentes para quienes la llevan adelante, donde la llamada gestión de afectos es central.

Incluyo la posibilidad de enfermar de profesionales y auxiliares que están en contacto con pacientes graves.

Hasta aquí generalidades que contribuyen a comprender el marco de estas experiencias y dan cierto sentido a instalarlas. De acuerdo a la modalidad de la demanda, en general se organiza el proceso.

A grandes rasgos implica trabajar con agentes institucionales (en diversos dispositivos creados a tal fin) con dinámicas aplicadas a la intervención psicológica en grupos humanos. Esquemáticamente, se puede configurar en los siguientes pasos:

- Demanda y análisis
- Diagnóstico institucional
- Diseño de dispositivos de intervención
- Evaluación de la intervención

Algunas cuestiones sobre la atención de las toxicomanías, presentaciones típicas

En principio quisiera fijar mi posición frente a la problemática. Considero que la atención de toxicomanías no puede considerarse una especialidad aunque tenga aspectos específicos, que funcionan como coordenadas en las consultas:

Generalmente, aunque sea en momentos de declinación de las satisfacciones tóxicas, los consultantes no llegan cuestionados a las consultas. Acceden a ellas por presiones familiares, laborales o de índole social.

Portan con un saber específico con relación a la satisfacción que encuentran en ellas y que no se puede compartir con otros. Le Pullichet habla de cancelación tóxica del dolor y realización alucinatoria del deseo en relación a los mecanismos que funcionan como Farmakon (remedio y veneno).

Encontramos con personas que fueron perdiendo lazo social y en situaciones de vulnerabilidad social extrema con un proceso de marginalización cada vez más claro.

Sostienen su identidad muchas veces en la posición de adictos y con una organización de la personalidad de características narcisistas, tendencia a la actuación, pocas posibilidades de introspección y cierta perspectiva de devaluación de las representaciones como modalidad de procesamiento psíquico. Ese es dentro de una generalidad muy extensa las coordenadas que se encuentra quien se ocupe en el trabajo con estas personas.

De una forma resumida plantearía los ejes del trabajo realizado:

- Procesamiento de las relaciones entre integrantes de diversos niveles de la institución: directivos, profesionales médicos y psicólogos, técnicos socioterapéuticos y personal auxiliar. En ese contexto fueron trabajando cuestiones de reproches históricos que no permiten establecer saberes diferenciales ni complementariedad en función del desarrollo de la tarea primaria.

Bleger afirmaba que las instituciones reproducen la problemática que atienden. A grandes rasgos puedo ubicar algunas insistencias: La instalación de mecanismos renegatorios que dificultan la ubicación de roles y responsabilidades y confusiones sincréticas con los usuarios del dispositivo.

- Procurar la tarea del pensamiento con relación al trabajo, siempre complejo, poniendo cierto coto a las actuaciones.
- Trabajo sobre las significaciones sociales sobre las drogas, los drogadictos y los propios prejuicios al respecto, analizando los efectos de la misma en la tarea terapéutica.

Para señalar situaría aspectos morales, condenatorios, rechazantes y no conscientes, que a veces perturban las eficaces decisiones profesionales.

- Trabajo sobre el impacto emocional y subjetivo que implica el trabajo diario con personas con dificultades muy severas.
- Revisión de casos clínicos, poniendo el acento en las intervenciones producidas. En este sentido se incorpora interrogaciones vinculadas a elaboración de diagnósticos, delimitación de encuadre de tratamientos, reformulaciones de estrategias terapéuticas, evaluación de riesgos.

Hasta aquí fue la descripción de cuál fue el proceso de construcción de una demanda de análisis de la práctica, como incidió la implicación del animador de las reuniones y significa presentar cierta modalidad de trabajo sin esperar que la demanda sea formulada sino ir al encuentro de ella.

Sirve pensarlo en términos acuñados por Ulloa que vincula la mortificación con la imposibilidad de buscar resoluciones a un sufrimiento acallado en los márgenes de la queja. A su vez es frecuente el desconcierto de los integrantes de las instituciones frente a no encontrar dónde y con quién trabajar sus dificultades, acostumbramiento mortificado del circuito que se repite.

Referencias bibliográficas

Blanchard Laville, C. (1996). *Saber y relación pedagógica*. ED Novedades educativas.

Loureau, R. (1980). *El análisis Institucional*. Amorrortu Editores.

Ulloa, F. (1995). *Novela Clínica psicoanalítica*. Paidós.