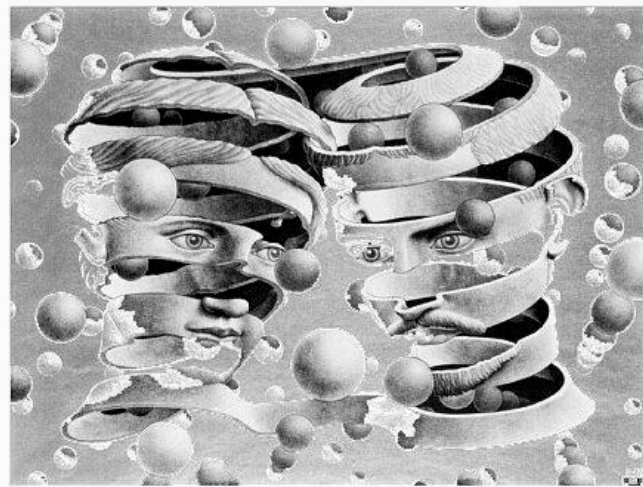


MEMORIAS

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





ÍNDICE

Salud, equinoterapia y discapacidad: un análisis institucional <i>Aguiar, Karen Angélica</i>	5
La experiencia del optimismo práctico en una institución carcelaria <i>Andino, Francisco; Curzel, Julieta; García, Magalí; Roitstein, Gabriela; Soria, Lucía; Tarodo, Paula (Facultad de Psicología, UNLP)</i>	12
“Cortar por lo sano” una experiencia de intervención institucional en una residencia médica <i>Barrientos, Jazmín</i>	21
Reflexiones en torno a la producción colectiva del cuidado de las opciones de vida trans <i>Borakievich, Sandra</i>	30
Armar y rearmar... Un trabajo continuo <i>Carrera, Sol; Gazzano, María Florencia; Moreno, Verónica; Oyhanart, Sheila</i>	38
Enlazadas Una experiencia educativa junto a la comunidad <i>Carrizo, Nieves; González, Fernanda</i>	47
Las bandadas de pájaros <i>Castro Ferro, Gabriela</i>	55
Cuerpo, experiencia y educación <i>Cegatti, Julia; Cocha, Trinidad; De Raco, Paula Paulette; Jesiotr, Malena; Arcangeli Arias, Eduardo; Ayza, Carmen</i>	67
“Cuando la autoridad suspira...” Fragmentos de intervención <i>Chairo Luciana; Maletta Francisco y Rossi Lorena</i>	76
Danza Comunitaria, promoción de la salud y construcción de subjetividad <i>Chillemi, Aurelia; Pansera, Claudio; Coïdo, Andrea</i>	84
Análisis de las prácticas de formación universitaria como modo de construir y gestionar lazos con la comunidad <i>Cocha, Trinidad; Gabriela Furlan</i>	91
Cuerpos y Pasiones Alegres en la formación de futurxs psicologxs. <i>Corino, Carolina; Frydman, Maximiliano; Borakievich, Sandra</i>	102
Frente de Artistas ¿del Borda? <i>D’Elia, Agustina; Moreno, María Soledad; Gambini Adrián José</i>	110
Las violencias invisibles. “Lo echaron por ñoqui” hermano del “algo habrá hecho” y primo del “no te metas” <i>D’Agostino, Agustina María Edna; Ruiz, Celeste</i>	119



Intervención Institucional En Un Organismo Gubernamental Que Deviene Y Se Entrelaza En Una Intervención Comunitaria <i>del Cueto, Ana María</i>	126
Dispositivos de devolución en el análisis institucional. El caso de la primera cohorte de la carrera de Posgrado Especialización en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo <i>Mgter. Ficcardi, Ana Marcela; Mgter. Elgueta, Víctor Martín</i>	133
La Educación Sexual Integral en la escuela media y las tensiones ante prácticas instituidas <i>González, Daniela Nora; Florentín, Irma</i>	141
Repensar el acompañamiento a Personas en Situación de Calle <i>Iglesias, Carlos; Oberhofer, Pablo; Pagotto, María Alejandra; Viviani, Gustavo</i> ..	147
Problemáticas de la “Institución Residencia en Salud Mental”. Algunas reflexiones <i>Lic. Koltan, Marta; Lic. Orquera, Marina; Lic. Barrientos, Jazmín</i>	159
Intervenciones interinstitucionales: necesidad y posibilidad de instituir nuevas lógicas en la práctica docente <i>Ledwith, Andrea; Martedi, Marcela</i>	167
Movimiento, Esferodinamia y Vinculo Singular como núcleo/puente del trabajo de Círculo en Red. Secretaria de Niñez Adolescencia y Familia de la Nación <i>Lozano, Anabella; Genissel, Verónica</i>	178
SABERES MENORES Y OFERTA ACADÉMICA. Avioncitos de papel en la Expo Carreras UNLa 2015 <i>Makrucz, Gustavo; Oro, Mariano</i>	185
ATRAVESANDO UNA FORMACIÓN DISCIPLINAR. Enseñanza y experimentación del Análisis Institucional en la Lic. en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Lanús <i>Makrucz, Gustavo; Sanchez, Nadia</i>	191
El Programa de “Mentorías Entre Pares” de la Universidad Nacional de San Martín y “los inicios” en la universidad: reflexiones sobre el intervenir, el formar y el investigar. <i>Mancovsky, Viviana; Lizzio, Gabriela</i>	198
Como puede un analista institucional operar en momentos de crisis social <i>Marazina, Isabel</i>	205
La devolución: un espacio y un tiempo que siempre nos interpela <i>Markwald, Diana; Pancani, Marilín; Soro, Andrea; Serarols, Nayla; Canal, Ana</i> ..	210
Instituciones presentes en las prácticas de lecto-escritura en un hogar de niñas y niños <i>Martínez, Carolina; Ugo, Florencia</i>	218



Rudimentos de abordaje para la ciberneticización de la psicología institucional.

Melera, Gustavo, Larrea, Nicolás 225

Registros ecológicos, enlace ético-político y producción de subjetividades

Montenegro, Roberto R. 232

De andamios y palmeras: una intervención institucional en el ámbito escolar

Pérez, Analía; Villar, Federico 238

El pensamiento con otros como condición de conceptualización

Rivero, Néstor; Zappino, Alicia 245

Aspectos de nuestro rol acompañando un encuentro entre pares

Ugo, Florencia; Villar, Federico, Hamra, Julieta; Jesiotr, Malena 251



Salud, equinoterapia y discapacidad: un análisis institucional

Aguiar, Karen Angélica

karenaguiar@live.com.ar

Resumen

El presente trabajo surge de la necesidad de retomar una producción colectiva realizada en el marco de la cursada de Psicología Institucional. El mismo intentará producir un análisis sobre las prácticas instituidas en una organización dedicada a brindar Equinoterapia a personas que padezcan algún tipo de discapacidad. Es así que se retomarán algunos datos o aspectos de la organización y su funcionamiento desarrollándose a continuación algunas conceptualizaciones para su articulación desde la perspectiva de la Psicología Institucional; entendiéndose a esta como "el campo específico de la Psicología que se ocupa de las instituciones, las organizaciones y las prácticas humanas, teniendo en cuenta que dichas formaciones sociales intervienen de modo decisivo en la producción de subjetividad." (Melera, 2013, p. 2-3)

Con respecto a la equinoterapia; se desarrollará un breve estado del arte para conocer cómo y en qué contexto se institucionalizó esta práctica como una práctica humana terapéutica. Las preguntas que surgieron son: ¿Desde cuándo se la empezó a considerar como una práctica beneficiosa para la salud humana? ¿Cómo se lleva a cabo esta práctica en dicha institución? Luego se trabajará con la noción de la "discapacidad" como una de las instituciones principales que atraviesan esta organización trabajando con la Ley 22.431. ¿Qué entiende la Ley como persona con discapacidad? ¿Qué se entiende por prestaciones de rehabilitación y porque esta institución sería una? Cuando un sujeto no presenta una mejoría en su tratamiento ¿Qué actitud deontológica tiene que brindar el profesional de la Salud (médico, neurólogo, etc.) y porque debe guiar a el sujeto y/o las familias a otro tipo de servicio acorde a las necesidades del sujeto?

Luego se desarrollarán algunas conceptualizaciones con sus respectivas articulaciones esta vez pensando el surgimiento de la organización y los atravesamientos institucionales de lo familiar, la salud, la discapacidad, la educación y el trabajo del voluntariado. Los vínculos "familiares" dentro de la organización. El lugar del niño/a y de su familia ¿Cómo son pensados los chicos y en dicha institución? ¿De qué forma las representaciones pueden ser un obstáculo? La producción de subjetividad: El rol de los voluntarios AD HONOREM. ¿Qué efectos provoca las rotaciones de los mismos? ¿Hay un espacio para trabajar la frustración causada por el trabajo? ¿Cómo pensar los grados de afectación de los actores institucionales con su lugar de trabajo, con su tarea, con los animales, en suma con la institución misma de la Equinoterapia? ¿Qué grados de afectación surgieron en la propia práctica institucional vivida?

¿Cómo surgió la noción de la "animalidad" como lo característico de este análisis institucional? La animalidad como tecnología viviente y su relación con lo específicamente humano, (ya que sin ellos no habría terapia posible en esta



organización, en tanto recursos de trabajo, son humanizados). También se analizará la posible noción de "Alianza terapéutica animal-persona" debido a que esta tecnología viviente adquiere en esta institución atributos de persona y como animal terapéutico forma una alianza con el individuo en el ejercicio de la equinoterapia. A modo de cierre se invitará a repensar una metáfora extraída de una entrevista realizada a uno de los miembros de dicha institución: *"el motor son los chicos, el caballo es como el combustible."*

Preguntas clave: 1) ¿Desde cuándo se la empezó a considerar como una práctica beneficiosa para la salud humana? ¿Cómo se lleva a cabo esta práctica en dicha institución?

2) Con respecto a la Ley 22.431. ¿Qué entiende la Ley como persona con discapacidad? ¿Qué se entiende por prestaciones de rehabilitación y porque esta institución sería una?

3) ¿Qué actitud deontológica tiene que brindar el profesional de la Salud (médico, neurólogo, etc.) y porque debe guiar a el sujeto y/o las familias a otro tipo de servicio acorde a las necesidades del sujeto?

4) El "niño": ¿Cómo son pensados los chicos y en dicha institución? ¿De qué forma las representaciones pueden ser un obstáculo?

5) Ayudantes AD HONOREM: ¿Qué efectos provoca las rotaciones de los mismos? ¿Hay un espacio para trabajar la frustración causada por el trabajo?

6) ¿Cómo pensar los grados de afectación de los actores institucionales con su lugar de trabajo, con su tarea, con los animales, en suma con la institución misma de la Equinoterapia? ¿Qué grados de afectación surgieron en la propia práctica institucional vivida?

7) Con respecto a los equinos: ¿Cómo surgió la noción de la "animalidad" como lo característico de este análisis institucional?



Salud, equinoterapia y discapacidad: un análisis institucional

Aguiar, Karen Angélica

karenaguiar@live.com.ar

El presente trabajo surge de la necesidad de retomar una producción colectiva realizada en el marco de la cursada de Psicología Institucional. El mismo intentará producir un análisis sobre las prácticas instituidas en una organización dedicada a brindar Equinoterapia a personas con discapacidad: en su mayoría niños, algunos adolescentes y adultos. Es así que se retomarán algunos datos o aspectos de la organización y su funcionamiento desarrollándose a continuación algunas conceptualizaciones para su articulación desde la perspectiva de la Psicología Institucional; entendiéndose a esta como "el campo específico de la Psicología que se ocupa de las instituciones, las organizaciones y las prácticas humanas, teniendo en cuenta que dichas formaciones sociales intervienen de modo decisivo en la producción de subjetividad." (Melera, 2013, p. 2-3)

Por otra parte, es importante destacar que en esta Organización Civil no gubernamental sin fines de lucro, el análisis no pudo ser posible sin tenerse en cuenta el marco temporal y espacial donde se lleva a cabo las prácticas humanas (y no humanas), ya que en esta organización, la equinoterapia como servicio brindado a la comunidad es sostenido y llevado a cabo por los ayudantes AD HONOREM, quienes trabajan sin recibir recompensa económica por su labor. Ellos se tienen que adaptar a las condiciones de un ambiente que puede ser placentero y hostil, acogedor y áspero, donde el trabajo de la **"alianza terapéutica animal-persona"** se ve influenciada por el ecosistema. Adaptarse a los factores ambientales y las condiciones del terreno no es una tarea fácil, más allá de que se cuenta con un quincho en el lugar para llevar a cabo la actividad durante los días de lluvia, muchas veces la inundación imposibilita el acceso a la misma. Las características físicas del terreno influyen en la práctica y la alimentación de los caballos.

A la hora de realizar una clasificación y definir con qué tipo de institución nos encontramos (Melera, 2013) teniendo en cuenta el funcionamiento y la estructura de esta institución, se podría afirmar que la misma tiene características tanto democráticas como autogestivas. Ya que la misma cuenta con un organigrama formal, pero que no da cuenta de cómo funciona la misma actualmente. Es como una gran familia, no hay un organigrama dividiendo roles y funciones, porque los roles no están definidos, ya que al tener tan pocos recursos todos realizan y comparten las tareas. (menos las administrativas, que están asignadas a los fundadores de la misma.) Mientras que los rasgos autogestivos los podemos acentuar en ciertos roles con funciones rotativas, en las acciones que llevan a cabo para seguir sustentándose y en la autonomía con la que inician sus eventos para recolectar fondos. También no podemos negar la existencia de cierta horizontalidad entre los miembros, cuyo vínculo es cercano, hogareño, "casi familiar". Esto influye en los nuevos vínculos que se siguen generando en la misma, en sus valores,



costumbres, sus chistes relacionados muchas veces a los animales, los modos de llevar a cabo las tareas y los modos de trabajo en equipo.

Haciendo una clasificación con respecto al individuo, podríamos inferir que esta institución se ocupa: 1) Del hombre enfermo y disminuido, ya que mejora directamente la calidad de vida de personas con discapacidad e indirectamente la calidad de vida de sus familias. 2) Del hombre aprendiendo, ya que la mayoría de los voluntarios que realizan las tareas del lugar son estudiantes de carreras que tienen relación con la discapacidad y con los caballos o animales de granja. 3) Del hombre trabajando, ya que es un lugar donde se enseña a la gente a trabajar con la discapacidad a través de la práctica. Es una oportunidad de ida y vuelta de obtener una práctica profesional gratis y a la vez ayudar en la institución como voluntario. 4) Del hombre y su tiempo libre, ya que los voluntarios AD HONOREM, el resto de los integrantes de la institución y las familias que concurren al lugar lo realizan en sus días y horarios libres. (Ulloa F., 1969)

Al realizar un breve estado del arte sobre las prácticas llevadas a cabo con los equinos a lo largo de la historia como instrumento de guerra, medio de transporte, herramienta de trabajo rural, recurso para la caza de animales, también podemos corroborar que inclusive desde la antigüedad encontramos a médicos como Hipócrates, Asclepiades de Prusia que sostenían que montar a caballo regeneraba la salud e inclusive el ánimo de quienes no podían curarse mejoraba con la equitación ¿Pero cuando se lo comenzó a utilizar y/o considerar como un animal terapéutico?

Institucionalmente, fue en el contexto de la Primera Guerra Mundial donde en las búsquedas de nuevas alternativas de rehabilitación; una mujer inglesa llamada Olive Sands ofreció sus caballos al Hospital Ortopédico de Oswestry. Por sus resultados satisfactorios, más tarde en el Hospital Universitario de Oxford se implementa la práctica de la equinoterapia para atender discapacitados y/o heridos de guerra. Ahora podríamos pensar ¿Cómo se lleva a cabo esta práctica en dicha institución?

En esta **"granja terapéutica"** se realiza recurriendo al equino con las características que sean más favorables o propicias para las características y el tipo de discapacidad del individuo, el cual, para realizar la actividad debe utilizar ropa cómoda y un casco. La práctica de rehabilitación terapéutica requiere de tres coayudantes que acompañan al niño por la pista, aquí es donde intervienen los voluntarios AD-HONOREM que colaboran en la institución. Algunos son estudiantes de carreras afines como veterinaria, psicología, psicomotricidad, terapeutas ocupacionales y estudiantes que están estudiando para maestros especiales; cuya vocación es el trabajo con la discapacidad, otros simplemente vienen por el amor que le tienen a estos animales.

Las personas que debido a su discapacidad física no pueden tener una postura correcta tienen la "monta asistida", esta consiste en una silla de montaje especial que se le agrega al caballo, de esta manera, el niño sube sobre una base más segura. Además se estimula a que el niño acaricie al caballo, sienta sus impulsos rítmicos, el calor y sus movimientos. Las técnicas orientadas al tratamiento de la discapacidad que utilizan se basan en la **"equitación terapéutica"** y la



"hipoterapia". La existencia de otros animales en la granja terapéutica tales como ovejas, cabritos, perros, gatos y gallinas sirven para que el encuentro con el caballo no sea tan brusco.

Es una organización que surgió de una combinación entre los caballos y la discapacidad en la cual es imprescindible para la colaboración en este centro la paciencia, la solidaridad, la habilidad y la tolerancia con las personas discapacitadas. Promueven la vida, el cuidado, el vínculo con el animal. Institucionalmente limitados en muchas cosas.

Las problemáticas que atraviesa esta organización son: el obstáculo que genera no tener un plantel fijo de voluntariados; ya que sin ellos no pueden realizar la monta asistida. Este es el punto donde se plantea la problemática de que trabajar gratis es limitarse a los horarios libres, como una limitación interna. Otra limitación es la escasa gente capacitada o interesada en la discapacidad, la poca información sobre la equinoterapia, los problemas económicos para mantener el lugar y los caballos y la equinoterapia en sí, ya que se trata de una terapia costosa la que ellos ofrecen a la comunidad. La mínima cuota que cobran es para mantener el lugar, comprar la comida de los animales y mantenerlos sanos. Se podría inferir entonces que su problema central está en el plano económico, ya que no reciben ayuda de ningún subsidio, todo lo donado tiene una placa. Actualmente quieren crecer y ofrecer más días de terapia, aceptar mas familias cuyos miembros tengan alguna discapacidad y mejorar la pista donde realizan equinoterapia. Ellos definen que lo ideal sería no estar preocupados por si el caballo necesita comida o no, o si la pista esta embarrada. Lo ideal para ellos sería centrarse en la terapia.

Con respecto a la problemática con el voluntariado, hay voluntarios que están por pocos días o meses y se van sin avisar previamente, otros van creando un sentimiento de doble pertenencia a la organización, ellos son parte de la misma y la misma les pertenece como tal, se apropian de las costumbres, valores, modalidades de comunicación, trabajo y vinculación. Muchas veces aquel que no cumple con ello se siente ajeno y no dura mucho tiempo como miembro, otros abandonan el voluntariado por razones laborales. Sería oportuno repensar: ¿Qué espacios existen dentro de la institución para trabajar la frustración causada por el trabajo diario?

Una de las instituciones principales que atraviesan esta organización es la noción de la **"discapacidad"**. ¿Qué entiende la Ley como persona con discapacidad? La Ley 22.431; artículo 2º considera discapacitada *"a toda aquella persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, motora, sensorial o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral."* En la misma ley, en su Artículo 12 detalla que cuando en el marco institucional del servicio hospitalicio se detecta la detención y/o estancamiento en el tratamiento del individuo, el equipo interdisciplinario deontológicamente tiene el deber de orientar y recomendar otro servicio que ayude a su superación y acorde a las necesidades de rehabilitación del sujeto.

Y es así como encontramos que muchas de las familias que llegan a esta institución, por recomendación de profesionales de la Salud. El Artículo 15 de la



misma ley, entiende por prestaciones de rehabilitación a aquellas que en un proceso continuo, coordinando metodologías y técnicas instrumentado por un equipo interdisciplinario tiene como objeto la adquisición y/o restauración de aptitudes e intereses para que una persona con discapacidad alcance el nivel psicofísico y social más adecuado para lograr su integración social, a través de la recuperación de todas o la mayor parte de sus capacidades motoras, sensoriales, mentales utilizando todos los recursos humanos y técnicas necesarios. Se podría pensar entonces que esta institución sin fines de lucro es una prestación de rehabilitación. ¿Por qué? Porque su objetivo es el cambio en la vida de las personas que sufren de algún tipo de discapacidad y a sus familias, quienes frecuentemente piden una evaluación del progreso a la psicomotricista del lugar.

Es inevitable repensar la noción de "**Salud**" y como está atravesada en el establecimiento de la mano de la noción "**discapacidad**", la OMS la define a la salud como un estado de completo bienestar físico, mental y social, del individuo y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades (Constitución de la OMS, 1946). Entonces se podría repensar esta definición junto al artículo 15 de la Ley 22.431, para justificar que esta institución busca el máximo nivel de salud, psicofísico y social posible en aquellas personas que sufren algún tipo de discapacidad, promoviendo mediante todas las "**herramientas vivientes**" disponibles en la "**granja terapéutica**" este objetivo deseado. Durante el análisis institucional se detectaron evoluciones en el habla de sujetos que nunca establecieron vínculos, los cuales primero crearon lazos importantes con el caballo y luego los ayudaron a desenvolverse. También se detectaron mejoras físicas y motoras en otras personas.

Los padres generalmente llegan "de boca en boca" y se encuentran fortalecidos porque encuentran a padres en la misma situación, se ayudan y se dan contención mutuamente. No es un dato menor que la organización haya surgido de un proyecto familiar, que se ve reactualizado en ese sentimiento de familia entre sus miembros.

En la organización, coloquialmente llaman "niño" a todo aquel concurrente que asiste. No se realiza una diferenciación con respecto a la edad, teniendo en cuenta que en la misma asisten individuos de entre 2 a 50 años. ¿Cómo esta representación de categorizar a todo aquel concurrente puede llegar a ser un obstáculo teniendo en cuenta que en toda organización hay contenidos manifiestos y latentes? ¿Hay alguna intención manifiesta de querer ayudarlo a ser un individuo capaz de desenvolverse por sí mismo y al mismo tiempo un contenido latente de seguir conservándolo como si fuera un niño incapaz, frágil, detenido en el tiempo? (Bleger, 1966) Esto demuestra el compromiso emocional que está en juego y como en esta lectura familiar el concurrente es recibido como el niño pequeño, miembro de la familia organizacional.

El concepto de la "**animalidad**" surgió del análisis propio de esta organización; debido a que el equino es la base de la práctica en esta granja terapéutica. Lo entienden como una "herramienta viviente" de trabajo que genera un vínculo de gran magnitud entre ellos y los concurrentes. Ellos resaltan que este vínculo es importante para trabajar con la discapacidad. La misma es entendida como un aspecto posible de mejorar, ellos cuentan como los chicos van mejorando con el



tratamiento. Se refuerza el vínculo, logran una monta independiente, mejoran la postura, algunos chicos comienzan a hablar otros mejoran su habla. Creen firmemente que se puede mejorar. Es aquí donde se podría pensar en la noción de **"Alianza terapéutica animal-persona"** debido a que esta tecnología viviente adquiere en esta institución atributos de persona, cada caballo tiene su "singularidad", su carácter, temperamento y su historia de vida, y como animal terapéutico forma una alianza con el individuo en el ejercicio de la equinoterapia. Se comenzó a brindar equinoterapia con dos caballos. Ofrecimientos de caballos hay miles, la mayoría son caballos destinados a ser sacrificados, pero no hay muchos ofrecimientos de comida. Muchos caballos fallecieron porque en el momento en que los rescataron estaban frágiles físicamente por distintos motivos. Un fragmento que se puede recuperar de una de las entrevistas, al hablar de esta temática es la siguiente: *"Es como si fuera que te regalan un auto y vos no tengas como ponerle combustible. Con la diferencia que al auto lo puedes tener parado, al caballo no."*

Con respecto a los grados de afectación de los actores institucionales con su lugar de trabajo, con su tarea, con los animales podríamos pensar que la misma tiene una connotación familiar, debido a que *"no todos participan por igual, unos hacen más, otros menos. Siempre hay una que limpia, otro que desordena. Otro que aparece y desaparece."* Con respecto a la propia práctica institucional vivida se pudo observar algunos problemas de comunicación de la institución hacia nosotros en la concreción de las entrevistas, sus días y horarios, mas allá de que fue un obstáculo a la hora de realizar el análisis institucional se trató de no realizar prejuicios negativos que pudieran obstaculizar posteriormente el análisis. Tuvo lugar en la implicación personal, las instituciones que atraviesan el establecimiento como lo es lo familiar y la salud, y surgió cierto interés en el trabajo interdisciplinario que se realiza para abordar la discapacidad. Personalmente, luego del análisis de una entrevista realizada a uno de los miembros de la institución pude corroborar que hay una cierta equivalencia: al igual que en una terapia, el que realiza todo el trabajo es el paciente y no el psicólogo, de esta misma manera *"el motor son los chicos, el caballo es como el combustible."*

Bibliografía

- Bleger, J. (1966): "Psicohigiene y psicología institucional". Buenos Aires: Paidós, pp. 43-79.
- Falke G. (2009): Revista de la Asociación Médica Argentina. En http://www.terapiaambcavall.com/wp-content/uploads/2011/11/Equinoterapia_Falke.pdf
- Kaës, R. (1989): "Realidad Psíquica y sufrimiento en las instituciones", en Kaës et al. (Comps.) La Institución y las Instituciones. Buenos Aires: Paidós, pp. 15-67.
- Melera, G. (2013): Instituciones y subjetividades. Una mirada desde la psicología institucional psicoanalítica. En www.psi.uba.ar
- Ulloa, F. (1969): "Psicología de las instituciones; una aproximación psicoanalítica", en Revista de Psicoanálisis, Vol. XXVI, Nº 1. Buenos Aires: APA
- <http://www.lanacion.com.ar/1759354-caballos-que-sanan-la-equinoterapia-una-alternativa-para-curar>
- <http://www.veterinariargentina.com/revista/2011/04/historia-de-la-equinoterapia-en-el-mundo/>
- OMS (Definición de salud)
- http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf
- LEY 24.901
- <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/45000-49999/47677/norma.htm>
- LEY 22.431
- <http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/20000-24999/20620/texact.htm>



La experiencia del optimismo práctico en una institución carcelaria

Andino, Francisco; Curzel, Julieta; García, Magalí; Roitstein, Gabriela; Soria, Lucía; Tarodo, Paula (Facultad de Psicología, UNLP)
paulavtarodo@hotmail.com, franciscoandino@hotmail.com

Resumen

El presente constituye un escrito de elaboración colectiva que toma como disparador, para la reflexión y el análisis, el armado y desarrollo de un proyecto de extensión dependiente de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), titulado “Un sujeto posible en instituciones cerradas” (2014-2015). Se trató de una primera experiencia de intervención de un equipo conformado por psicólogos y estudiantes avanzados de la carrera de Psicología, en una institución carcelaria de la provincia de Buenos Aires, que contó con la participación voluntaria de un grupo de sujetos allí detenidos. Los objetivos propuestos en el proyecto se vertebraron en torno a la búsqueda de atenuar los efectos deteriorantes que sobre la subjetividad tienen las dinámicas iatrogénicas propias de las instituciones totales.

Luego de señalar los interrogantes iniciales que movilizaron la propuesta, se aborda la reflexión que acompañó al desarrollo de la misma, signada por los avatares propios de la labor en una institución cerrada y por el encuentro con los límites de los marcos teóricos referenciales que orientaban nuestro quehacer. Se consideran, para ello, algunos puntos de inflexión que, durante el desarrollo, obligaron al relance reflexivo acerca de los objetivos del proyecto y el modo en que sostenerlos. Estos reajustes, que entendemos propios de un dispositivo de intervención-acción, llevaron a otorgar un especial lugar a los emergentes, a aquello que, siendo de la índole de lo imprevisto (lo no calculado), operó eventualmente como brújula en la revisión de la direccionalidad del proyecto.

Finalizado el paso por la institución, una de las apuestas del equipo de trabajo consistió en sostener la reflexión en torno a los efectos de lo acontecido, así como a los límites y las incomodidades halladas en el recorrido. Este ejercicio reflexivo, actualmente en marcha, llevó a dar especial relevancia a la noción de experiencia. Luego de situarla en su patria de origen (filosofía) y de relevar algunos de sus matices semánticos, el escrito se detiene a considerar el valor de su recuperación para la orientación de prácticas sociales situadas. Se propone que su potencialidad radica en tornar inteligibles, en este caso, algunas dimensiones de la intervención efectuada y de las modificaciones realizadas al dispositivo. Se argumenta entonces que esta noción presenta otra peculiaridad que resulta fecunda: su potencialidad para entrar en diálogo con los pilares del psicoanálisis. Además, se sostiene que ella se encuentra operando –de modo incipiente– en algunas publicaciones de orientación analítica.

A partir del entramado previo, se recuperan una serie de interrogantes que atravesaron, al modo de una constante, la marcha del proyecto. Los mismos se orientaron especialmente a cercar la especificidad de la intervención psicológica en estos espacios de trabajo “poco ortodoxos”, la racionalidad del quehacer en territorio, la particularidad del trabajo con sujetos privados de libertad, y los



miramientos éticos a privilegiar. El escrito incorpora, en este punto, algunos recortes de la experiencia y lo que ellos nos han permitido pensar.

El trabajo finaliza con la reflexión acerca de este particular y complejo entrecruzamiento que es situado como trama del oficio del psicólogo. Se brindan razones a favor de la reflexión y la transmisión de experiencias de trabajo destinadas a la recuperación de la dimensión subjetiva de los destinatarios de las intervenciones, con miras a aportar a los debates en torno a la especificidad de la mirada y la contribución del psicólogo (especialmente en el trabajo en instituciones), así como a servir de antecedentes para el diseño de dispositivos de intervención similares.

Preguntas claves: ¿De qué modo construir, en instituciones totales, dispositivos tendientes a propiciar el despliegue de la subjetividad y a atenuar los procesos deteriorantes del encierro?. ¿Cómo cernir los efectos de la experiencia? ¿Es posible delimitar claramente un principio y una finalización de la intervención?



La experiencia del optimismo práctico en una institución carcelaria

Andino, Francisco; Curzel, Julieta; García, Magalí; Roitstein, Gabriela; Soria, Lucía; Tarodo, Paula (Facultad de Psicología, UNLP)
paulavtarodo@hotmail.com, franciscoandino@hotmail.com

Introducción

Este escrito tiene varios propósitos. El primero reside en dar a conocer una experiencia en extensión desarrollada en una institución carcelaria de la provincia de Buenos Aires, en el marco de un proyecto de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) titulado “Un sujeto posible en instituciones cerradas” (2014-2015). En segundo lugar, intenta presentar algunas de las líneas de fuerza que orientaron nuestro quehacer en el dispositivo así gestado. Finalmente, se busca abonar a un espacio de discusión con otros, que no estuvieron directamente implicados en la experiencia. Para ello, recuperaremos los interrogantes y las conjeturas que atravesaron nuestra reflexión antes, durante y con posterioridad a la puesta en marcha del proyecto. Consideramos que poner a dialogar esta experiencia con otras similares podría ser de enorme fecundidad para el diseño de dispositivos de intervención en contextos de exclusión, donde nos topamos fácilmente con los bordes de las conceptualizaciones disciplinares. En nuestro caso, estas se hallaban sostenidas, además, en un entramado poco común: la criminología crítica y el psicoanálisis. Estos enfoques delinearon centralmente el campo de intervención y constituyeron, además, el fundamento ético de nuestro hacer.

La institución interpelada: punto de partida y puesta en marcha del dispositivo

El proyecto se originó a partir de la práctica de escucha de dos de las psicólogas que se desempeñan habitualmente en la institución carcelaria. En el decir de los sujetos detenidos se manifestaba el padecimiento al que inevitablemente conduce el encierro y –además– se oía el pedido de espacios y actividades distintos a los instituidos. Allí se localizó una demanda¹: la necesidad de otras vías para el despliegue subjetivo, para la circulación de cuerpos y de capital libidinal (de palabras, de afectos). Orientados por esta lectura, estos actores institucionales lograron encauzar la elaboración de un proyecto de extensión que contempló la propuesta de los internos e intentó favorecer dinámicas saludables, buscando atenuar el efecto iatrogénico institucional. El mismo contó con la participación de docentes, alumnos y graduados de la Facultad de Psicología de la UNLP, que trabajaron de manera articulada con las psicólogas de la institución para dar lugar a diversos espacios y actividades.

1 La demanda supone una operación de lectura, en este caso, un recorte de significantes que se presentaban de modo recurrente en los sujetos detenidos. Creemos que es posible pensarla como un *analizador* institucional, al decir de Lourau: “aquello que permite revelar la estructura de la organización, provocarla, obligarla a hablar” (1970: 282).



Los objetivos del proyecto se elaboraron en base a fundamentos teóricos (y éticos) enraizados en el marco conceptual señalado, y atendiendo a diferentes voces: las de los sujetos detenidos y las del equipo de extensionistas (caracterizado por su heterogeneidad). Las actividades propuestas contemplaron, por un lado, el desarrollo de un ciclo de cine acompañado posteriormente de un breve espacio dedicado a comentarios y reflexión grupal (de frecuencia quincenal), y un segundo espacio, destinado a entrevistas individuales con los internos (opcionales, y que se intercalaban, también, quincenalmente).

Las actividades pautadas en el proyecto pudieron realizarse de manera altamente satisfactoria, contemplando algunas variaciones requeridas por los avatares del mismo. Hacia el final del proyecto se introdujeron algunas variaciones con el objetivo de atender a intereses de los participantes: se reemplazó el material fílmico por la lectura y audio de cuentos cortos (recibiendo una recepción especialmente positiva aquellos que apelaban al recurso del humor). Esto tuvo, seguidamente un interesante complemento: escritos realizados por los internos, que fueron compartidos con el grupo. Hacia esa dirección se orientaron los últimos encuentros, que nos permitieron compartir anécdotas e historias de vida. Estas actividades tuvieron un agregado, el objetivo de establecer una articulación con las iniciativas que se llevaban adelante en la escuela que funciona en la Unidad, dando así una vía de continuidad a la intervención.

Paralelamente a la intervención, el equipo extensionista sostuvo espacios de evaluación y reflexión, que se sostuvieron con posterioridad a la finalización del proyecto. Nos dejamos descolocar por la experiencia, no adoptamos una postura esquiva frente a la incomodidad intelectual a la que nos sentimos expuestos e intentamos cernir sus particularidades. Parte de estas reflexiones colectivas han propiciado la escritura del presente.

Fragmentos de una experiencia

Aludidos por los propósitos que nos convocan a participar de estas Jornadas, hemos seleccionado un fragmento que nos conmovió, nos interpeló y nos continúa interpelando.

Juan, un joven de 22 años que participó del proyecto, nos manifestaba no sentirse identificado con el estilo carcelario. Afuera –explicaba– le había ido bien, tanto en la vida como en los negocios. Se reconocía impulsivo y su detención era parte de esta historia en la que algo, una vez, por una mujer, “(le) salió mal”. Como saldo del hecho delictivo en el cual lo aprenden, Juan tenía un problema en una pierna; ello le dificultaba el desplazarse y hacía que debiera ser intervenido para que le colocasen una prótesis (que tenía ya comprada). No obstante, había decidido postergar la operación hasta el momento de su salida o hasta que surgiera la posibilidad de un traslado a un hospital “extra-muros”, debido a que no confiaba en los médicos de la Unidad.

En cuanto a su incorporación a las actividades del proyecto, podemos decir que Juan tuvo una participación activa en todos los encuentros a los que asistió. Era el que más conocía sobre películas, opinaba y reflexionaba sobre las actividades que realizábamos. A los espacios individuales quincenales también concurría y con



buena predisposición para conversar. En ese espacio, algo de su subjetividad pudo desplegarse, aunque sin que ello alcanzara a una interrogación e implicación sobre sus dichos. En tales encuentros, pudo mencionar uno de los temas que lo mantenía inquieto: el encontrarse en algunas situaciones en las que, a pesar de poner empeño en actuar "de la mejor manera" o acorde a "lo esperado", se adentraba en situaciones conflictivas. Sus interlocutores hallaban que le resultaba difícil registrar su parte de responsabilidad subjetiva en juego (en palabras de él: "Me metí en un bondi...").

La inclusión de Juan en el dispositivo –tanto grupal como individual– fue contemporánea a su "asignación" a un lugar especial en el pabellón: "El limpieza". En ese contexto y desde ese lugar, intervino en una situación golpeando a un compañero al punto de fracturarle la pierna. Esto no lo realizó sólo. Podíamos acceder a tantas versiones de los motivos de la "riña" como sujetos involucrados.

Como equipo, nos sentimos interpelados por esa situación ya que Juan iba a participar de la actividad recreativa final de nuestra intervención. El jefe de penal había decidido que no participara, ya que le preocupaba lo que podría transmitirse si el interno tomaba parte en una actividad recreativa inmediatamente después del suceso violento acontecido (en sus palabras: "¿Da lo mismo agarrar a piñas a otro y con otros... hasta facturarlo?"). Por otra parte, por el lugar en el que iba a realizarse la actividad en cuestión, el interno que había sido golpeado iba a poder observar la situación "festiva" a través de una ventana. Al respecto, continuaba el jefe del penal: "Cuando vea que el que lo golpeó está de festejo en el patio ¿Qué le digo?".

Juan había firmado (sin disconformidad) el acta que registraba la irregularidad cometida (sanción). Nuestro equipo decide, entonces, tener una entrevista con él. La inmediatez de la coyuntura atentaba contra nuestro trabajo de reflexión: nos veíamos en la posición de tener que tomar una decisión en ese preciso momento respecto a la participación de Juan en ese último día. A la par, mientras acomodábamos el espacio y comenzábamos a encontrarnos con los internos, un suboficial del área de vigilancia nos preguntó: "¿Bajamos a Juan?". Todo el personal de vigilancia estaba al tanto de lo acontecido; cuando le manifestamos que estábamos evaluando qué hacer frente a lo sucedido, nos responde "¿Por qué? Él estaba haciendo su trabajo".

Nuestra labor acontecía en una trama institucional de la que no escapábamos. Nuestra decisión iba a generar efectos en Juan, en aquel que había terminado lesionado, en los demás internos participantes y en el personal de vigilancia. Advertimos una lectura diferente entre el jefe del penal y otros integrantes de la misma área. Aparentemente el "poner orden" a los golpes estaba avalado por algunos sectores de vigilancia bajo la consigna de "es parte del trabajo". Más allá de lo controversial que nos resultaba que un interno debiera "poner orden", debíamos evaluar los efectos de la lectura que otros pudieran realizar de nuestra decisión en una compleja trama de sentidos y significaciones dispares. Inmersos en la dinámica institucional, nos encontramos ante la disyuntiva: "¿Qué hacer con Juan?".



La sanción que él había firmado parecía no alcanzar. La transmisión de un “mensaje” que sólo podía tomar forma a partir de disciplinar el cuerpo se nos presentaba insoslayable; dinámica de la que –por otro lado- Juan no había podido escapar, en la medida en que “puso orden” sirviéndose del cuerpo del otro hasta fracturarlo.

En un primer momento consideramos la posibilidad de incluir a Juan en la actividad de cierre. Ello condecía con el otorgar consistencia a la sanción escrita, que ya había tenido lugar. No obstante, dadas las consecuencias de la situación (una persona había sido severamente dañada) y la posición de Juan frente al hecho (que entraba en serie con otras, difícil de conmovir, y que no hacía lugar a la responsabilidad subjetiva) privilegiamos transmitir un mensaje ético (desde el respeto por el -cuerpo del- Otro) con el riesgo de operar bajo la misma lógica que pretendíamos visibilizar y, consecuentemente, dislocar. Es decir: la transmisión de un mensaje por fuera de las vías de la palabra. Resolvimos la situación bajo el apremio del tiempo, tensionados entre la paradójica transmisión de un mensaje ético desde el paradigma de los derechos humanos pero que sólo parecía podía adquirir su fuerza a partir de una transmisión que involucraba a lo corporal como vía privilegiada. Sin dudas, haciéndonos responsables de los efectos que pudiera tener nuestra resolución en los diferentes sujetos involucrados.

El conflicto, los modos de recepción subjetiva e institucional de lo acontecido y el desenlace de la “riña” en la que había participado Juan, tenía consecuencias que, como equipo, no podíamos invisibilizar. Por ello fue que decidimos tomarnos unos minutos antes de la actividad de cierre para hablar con él y manifestarle nuestro posicionamiento: un posicionamiento fundamentado desde la ética de los derechos humanos que le otorgaba consistencia a la decisión de que no debía participar en la actividad. La reacción de Juan fue primeramente de enojo, no entendía por qué no podía asistir a la actividad si él había hecho lo que le había sido asignado: “poner orden”. Finalmente aceptó no participar. Inevitablemente, al día de la fecha desconocemos si esta intervención ha tenido a posteriori otros efectos en su subjetividad.

El fragmento presentado porta diferentes aristas por recorrer. Hemos elegido detenernos en el modo en que nos topamos con un escollo, al involucrarnos en un *hacer* sin protocolos, un hacer moldeado por el saber y sus agujeros, que requiere de la invención pero no ahorra controversias y contradicciones de las más diversas.

La intervención interpelada: prolegómenos de una experiencia

Frente a los límites de nuestras referencias teóricas y en el *a posteriori* de lo realizado, nos propusimos retomar algunas nociones que habíamos explorado pero no incorporado de modo explícito en el texto del proyecto. Se trata de las nociones de experiencia y de acontecimiento, que sin muchos obstáculos (pero no sin tensiones) entendemos que logran enlazarse con los marcos teóricos que dieron forma inicial al proyecto.

Jorge Larrosa, filósofo contemporáneo, se propone recuperar el valor de la experiencia y su potencialidad teórica, crítica y práctica. Sostiene que no siempre que haya sujetos reunidos puede tener lugar una experiencia, y otorga a la noción un estatuto que posibilita pensar el “modo de estar en el mundo” (2011). Se trata



de un acontecer que se define por encuentros que propician efectos en la subjetividad. A la par, sostiene que resulta irreductible al acontecimiento (o suceso). La experiencia es siempre subjetiva y no se deja reducir al acontecimiento, que se presenta como exterior, ajeno. Aquella, entiende el autor, involucra la pasión, la apertura.²

Inspirados en la posición de Larrosa, consideramos que es posible imaginar dispositivos de intervención en contextos de vulnerabilidad que se orienten por una lógica distinta a la que ofrece el saber científico o profesional (que se define por aquello que sabe, bajo la lógica de la eficacia: problema-solución). En tanto psicólogos, docentes y estudiantes de psicología, nuestro hacer en el proyecto se acercó a la noción de experiencia bajo la constelación de la lógica del oficio.³ Entendemos en esa dirección al oficio del psicólogo, como aquel *personal de contacto* que no es ajeno a los procesos institucionales –y políticos– que lo atraviesan⁴.

Entendemos, además, que la noción de experiencia también ha sido utilizada en psicoanálisis en el intento por dar cuenta de la práctica, con una aproximación similar a la de Larrosa. Adriana Rubistein (2004) refiere, a propósito de la experiencia analítica:

Implica una metodología de trabajo que dé paso a las preguntas que surgen, a lo que no cierra, a lo que no se sabe, para situarse desde allí en relación con el saber. La propuesta implica reflexionar sobre la experiencia a partir de los principios que la fundan, e interrogar el saber desde aquello que la experiencia produce como falta (p.16).

La experiencia analítica hace uso de la falla del saber pero no avanza sin él. Desde el momento en que se localiza la falla (en los saberes acumulados, así como en el saber que se produce toda vez que un sujeto asocia en transferencia) es posible alojar la novedad, la singularidad. Aparecerá la sorpresa siempre que no sea obturada por la comprensión (por el sentido precipitado) de quien escucha. Se trata de tejer conjeturas⁵ en la intervención, en el hacer mismo. Desde este punto de vista, el psicoanálisis se diferencia de la tradición académica de la psicología, cuyos saberes suelen invitar a otra localización del sujeto (objeto de estudio) y a otro tipo de intervención (“experta”, que suele precipitar sentidos, anular lo fallido y lo indecible).

2 Para acceder a la propuesta del autor, consultar J. Larrosa (2011) Experiencia y alteridad en educación.

3 Esta referencia acerca del oficio se inspira en lo que P. Bourdieu y L. Wacquant (1992/2014) presentan en torno al oficio del sociólogo. Se trata de una figura contrapuesta al homo academicus, y que pone el acento en lo artesanal, en lo trasmisible como saber práctico (difícil de alojar por las palabras) e inacabado. Encontramos a esta figura congruente con el modo en que pensamos la labor del psicólogo.

4 En palabras de Domínguez Lostaló, se trata de aquel que “(...) no es personal de escritorio ni de gabinete, es personal de contacto. Si no es así, su función no es significativa. ¿Cómo se transforma un profesional liberal en un profesional que pueda trabajar con la vulnerabilidad como personal de contacto? Haciendo” (1996: 7).

5 Freud utiliza esta noción de la mano de la de “construcción”, para pensar el hacer del analista ante la ausencia de recuerdo, ante el agujero en el saber. La construcción en tanto conjetura sostendría la falla en el saber; el valor de la conjetura se estima por su efecto clínico, posibilita intervenir sosteniendo la ausencia de un saber totalizante.



Nos propusimos hacer algo con el malestar de los sujetos en una cárcel. Sabemos que una praxis signada por el psicoanálisis escapa a toda pretensión intencionada. Se trató de una apuesta calculada, estando advertidos que no había garantías para que la misma se alcance, siempre abiertos a lo inesperado.⁶ Recuperamos un famoso lema de Horkheimer (1976): "Ser pesimistas teóricos y optimistas prácticos", ya que aún concientes de las limitaciones del tipo de intervención propuesta, buscamos no dejarnos aplastar por los determinantes institucionales y teóricos que nos atravesaban, movilizados por un deseo de apostar siempre a otros horizontes posibles a ser construidos y a ser pensados.

A modo de cierre...

Nuevas coyunturas y experiencias en instituciones nos conducen a considerar los límites de los marcos teóricos, a conocer los discursos que imperan en lo social y en las instituciones en las que llevamos adelante nuestras prácticas. Basarnos en los pilares teóricos del psicoanálisis, en el marco de un dispositivo no tradicional, no nos condujo a la unificación imaginaria con otros tipos de saberes. Establecimos distinciones, nos servimos de algunas nociones de otras disciplinas y tomamos posición en la trama en la que nos involucramos. Posición dinámica, que permanentemente nos obligó a resituarnos; nunca del todo cómodos, siempre apostando a algo más.

Sabíamos que en un ámbito como la cárcel no iba a ser fácil promover una ampliación de derechos y la emergencia subjetiva. Nuestro propósito principal era atenuar los efectos deteriorantes del encierro. No sabemos en qué medida eso pudo ser alcanzado, pero entendemos que colaboramos en la construcción de un espacio alejado del proceso de prisonización y estimamos como propicios algunos emergentes que allí despuntaron.

Del lado de las psicólogas que trabajan en la institución, la experiencia en sí misma (en sus diferentes instancias) les permitió apartarse del proceso de burocratización. La propuesta no fue cambiar el sistema, ni producir una revolución, sino generar, a partir de un proyecto de extensión situado, la oportunidad para gestar experiencias que irrumpían y conmuevan los procesos de institucionalización.

Quienes participamos, lejos estamos de dejar de reconocer situaciones de urgencia subjetiva y social. Tampoco nos desentendemos de la preocupación por los efectos. Intentamos introducir una lectura entre la intervención y su producto, introducir reflexiones posibles sobre la construcción de la lógica de intervención. Encontramos en la noción de experiencia el camino para un hacer orientado por lo "fuera de ley", por saberes que se sirven de lo acumulado pero no se agotan en él. Para trabajar con la falla del saber, con lo que se inventa cada vez, que se resiste a la regularidad pero que no ahorra en rigurosidad. Ello implica soportar la incertidumbre, la hiancia entre teoría y experiencia, así como entre lo universal y lo singular. O en palabras de Ulloa: "Asumir la distancia entre el ideal y la práctica posible es asumir una brecha, es reflexionar sobre las operaciones teóricas y

⁶ Nuevamente el terreno filosófico nos brinda herramientas para pensar esta disposición, de la mano de Derrida: "distinguiría un incalculable que permanece homogéneo al cálculo [...] y un no calculable que no pertenecería ya, por esencia, al orden del cálculo" (2005:59).



metodológicas que se ponen en juego en la producción de las diversas situaciones clínicas” (en Hornstein, 2003: 53).

Consideramos que es posible abrir caminos fuera de la intención, caminos que encuentren en la oportunidad la fuerza para la invención, caminos que pueden hacer del acontecer una experiencia. La posibilidad de precipitar efectos (en las instituciones y en los sujetos), alejados de la lógica de lo instituido, no parece reducirse a la intención. No pasa sólo por el “querer hacer”. Pero puede que ello se produzca o no se produzca. Si bien no hay garantías para la invención, se puede trabajar para generar mayores condiciones de invención. Entendemos que sobre esto trata nuestro oficio.

Bibliografía

- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992/2014). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Derrida, J. y Roudinesco, E. (2005). *Y mañana qué*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Domínguez Lostaló, J. C. (1996). “Vulnerabilidad. Aportes para la discusión de un concepto que rompe un paradigma”. Ficha de Cátedra, Psicología Forense. Universidad Nacional de La Plata.
- Freud, S. (1937/1988). Construcciones en análisis. *Obras Completas, Tomo XXIII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Horkheimer, M. (1976). *Sociedad en transición. Estudios de filosofía social*. Barcelona, Ed. Península.
- Hornstein, L. (2003). Intersubjetividad y Terapia Psicoanalítica: Desafíos actuales. *Intersubjetividad y Clínica*. Buenos Aires: Paidós.
- Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. & Larrosa, J. (Comps.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Lourau, R. (1970). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Rubistein, A. (2004). El Psicoanalista en la ciudad. En Rubistein, A. (Comp.) *Un acercamiento a la experiencia. Práctica y Transmisión del psicoanálisis*. Buenos Aires: Grama.



“Cortar por lo sano” una experiencia de intervención institucional en una residencia médica

Barrientos, Jazmín

jevbarrientos@yahoo.com.ar

Resumen

El presente escrito tiene la intención de compartir algunos alcances de una intervención institucional llevada a cabo en un equipo de residentes de cirugía en un hospital público de la Ciudad de Buenos Aires; además de poner a consideración algunas preguntas y reflexiones que surgieron en torno a dicha intervención.

El grupo estaba conformado por diez residentes médicos que estaban realizando la especialización en cirugía infantil. Tres residentes por año más un cargo de jefatura. Se sumaron al trabajo distintos residentes de otras especialidades médicas que realizan rotaciones por algunos meses en el servicio de cirugía. Entre las especialidades rotantes había pediatras, clínica general.

El pedido de intervención lo realiza el jefe de residentes debido a la preocupación que tenía el grupo en general acerca de cómo se trataban entre ellos. Esto se había hecho más notorio para el grupo a partir de los dichos de los residentes rotantes en relación a sus modos de relacionarse: “que les llamaba la atención como se trataban, se insultaban entre compañeros”, “que había mucho maltrato entre ellos”.

Otro problema para el grupo era que no podían sostener las distintas actividades: el pase de guardia, el pase de sala, los grupos de estudios conformados. Algunos espacios los dejaban de hacer, en otros evaluaban que el modo en que lo hacían no les servía, no los formaba.

Una de las dificultades que luego enunciaran era la dificultad de hablar. Dificultad que en principio hacía obstáculo a la instalación de un dispositivo de intervención que permita abordar las problemáticas referidas. Ante la cual surgían las preguntas ¿Qué dispositivo construir? ¿qué debe alojar un dispositivo? Ante esta situación y tomando en consideración la población específica de su intervención médica –niñas y niños- es que fue pensado el dispositivo de intervención. Entiendo que la construcción de ese dispositivo fue facilitador para que el grupo pudiera reflexionar sobre su práctica. Dispositivo que puede instalarse a partir de la reflexión, en primer lugar, de mi práctica como analista institucional, en torno a considerar que cada intervención y/o grupo requiere dispositivos singulares de construcción conjunta. En este caso, la intención fue generar un espacio de confianza para poder preguntarse y abordar las dificultades en la tarea, tomando a su vez una de las herramientas y lenguajes esenciales para trabajar con niños –el juego- y hacerlo dispositivo.

Preguntas clave: Además de las preguntas y las reflexiones sobre el dispositivo, y dado el modo de finalización de la intervención, que entiendo como interrupción, quedan pendientes reflexiones en torno a: ¿hubo algún obstáculo que provocara



que el grupo no quisiera continuar? ¿Qué pasaba con la participación entusiasta que yo percibía? ¿Sobre qué había logrado tener efecto la intervención? No era esta interrupción otra actividad que el grupo abandonaba o no podía sostener?



“Cortar por lo sano” una experiencia de intervención institucional en una residencia médica

Barrientos, Jazmín

jevbarrientos@yahoo.com.ar

Introducción

Para realizar el presente trabajo abordare una intervención institucional llevada a cabo en un equipo de residentes de un hospital público de la ciudad de Buenos Aires.

Duro aproximadamente 6 meses, realizando un encuentro mensual. Al finalizar la intervención, mezcla de cierre y/o interrupción, quedo en mi confusión y sensación amarga al finalizar (interrumpirse?) la intervención.

Este trabajo es una oportunidad para reflexionar acerca de lo realizado y una ocasión para compartir la experiencia.

Caso:

Es un grupo de residentes médicos que están realizando la especialización en cirugía infantil conformado por diez residentes. Tres residentes por año más un cargo de jefatura. Durante la intervención se sumaron al trabajo residentes de otras especialidades médicas que realizan rotaciones por algunos meses en el servicio de cirugía, entre las especialidades hay rotantes había de pediatras, clínica general.

El llamado telefónico lo realizo el jefe de residentes debido a la preocupación que tenía el grupo en general acerca de cómo se trataban entre ellos. Esto se había hecho más notorio para el grupo a partir de los dichos de los residentes rotantes en relación a sus modos de relacionarse: “que les llamaba la atención como se insultaban entre compañeros”, “que había mucho maltrato entre ellos”.

Otro problema para el y para el grupo era que no podían sostener las distintas actividades: el pase de guardia, el pase de sala y los grupos de estudios conformados. Algunos espacios los dejaban de hacer, en otros evaluaban que el modo en que lo hacían no les servía o no los formaba.

El jefe en particular sentía que no podía con estos conflictos del grupo y que terminaba maltratando también ante su impotencia. Describía que siempre el modo de aprendizaje había sido el castigo. Él lo había sufrido cuando entro en la residencia y ahora se veía aplicándolos, por ejemplo las equivocaciones eran sancionadas con castigos. Castigos eran: sumarles días de guardia a un residente o prohibirles la entrada a quirófano por varios días. Lo que se castigaba principalmente eran los errores en la tarea: “a nosotros nos gusta estar en quirófano, queremos estar todo el tiempo operando y el castigo es quedarte sin eso. Entonces los errores los escondemos, los tapamos.”



Otro problema era que entre ellos no sienten que tengan nada que aprender ni transmitirse. A la vez no tenían otros de quien aprender, para el grupo no había referentes en el hospital.

Primer encuentro

Habíamos acordado con el jefe el día de encuentro con todo el grupo para conocernos, Marque como un factor importante que la participación en el espacio fuera voluntaria.

Al llegar al lugar, todos se encontraban reunidos comiendo una picada porque estaban despidiendo a unos residentes de pediatría que terminaban su rotación. Algunos se habían olvidado de la actividad otros se enojaron porque empezaba una. El jefe y otros residentes corrían los elementos para comenzar la actividad y comenzaron a discutir fuertemente entre ellos.

Los residentes de cirugía explicaron el espacio que comenzaba a los residentes rodantes y los invitaron a participar, decidieron participar los que se quedaban unos meses más en la residencia.

Nos colocamos alrededor de la mesa de la sala y comenzamos:

Primer consigna: que todos los participantes hablaran acerca de qué se imaginaban del espacio, para qué lo estaban solicitando? Qué esperaban?

Surgieron los siguientes problemas y expectativas:

- No pueden sostener los espacios de formación que ellos mismos se proponen realizar.
- Sienten que pierden el tiempo mientras realizan algunas actividades de formación por cosas que ellos mismos generan, como hacer bromas o hablar de temas que no son importantes.
- Saben que se trataban mal pero que ahora los preocupaba mas porque ya lo notaban los de afuera Y tenían temor a acostumbrarse a ese trato.
- No sabían que esperar del espacio porque ellos no son de hablar, de sentarse a pensar como los de salud mental, Ellos son de acción.
- No saben en que los pueden ayudar, creen en parte se trata nada más de ponerse las pilas y hacer lo que tienen que hacer.

A partir de escucharlos les propongo como dispositivo jugar. La propuesta era hacer escenificaciones de situaciones laborales que tengan que ver con las dificultades que ellos habían planteado. No tenían que ser escenas necesariamente sucedidas, podían ser escenas inventadas, de películas, libros. Cualquier escena tomada era ya una escena inventada que iba a tomar la dinámica que le iba a dar la escenificación.

Volví a remarcar que en ese espacio iban a participar los que querían, no era obligatorio estar. Explicité porque les proponía esta modalidad de trabajo, que tenía que ver con tomar lo que habían dicho: “que eran de acción” y entonces íbamos a mover el cuerpo. También íbamos a jugar ya que estábamos en un hospital de niños y los niños fundamentalmente juegan, es una tarea y lenguaje fundamental de ellos.



Algunos encuentros:

Llego y estaban todos reunidos, almorzando algunos. Se producen discusiones entre ellos mientras arman el espacio de trabajo.

Repito la consigna de buscar escenas laborales y se separan en dos grupos para que piensen una escena para contarle al otro grupo y luego una sería elegida para escenificar.

Un grupo propone hacer una escena del pase de guardia que se realiza todas las mañanas a las 8hs. Los personajes eran el jefe de residentes, residentes de guardia, medico de planta y residentes rotantes.

El otro grupo no pudo construir ninguna escena, luego de discutir entre ellos no llegaron a ningún acuerdo.

Realizaron la escenificación del pase de guardia y el resto del grupo se constituyo en público.

Resonancias del público:

"veía al residente que trataba de contar como había sido la guardia, pero nadie lo escuchaba. Todos estaban haciendo otra cosa."

"Al médico de planta no le interesaba estar ahí, esta por obligación y no tiene nada por decir. Esta aburrido de lo que hacen los residentes"

"Me daba pena el jefe de residentes que insistía en hacer el pase y se lo notaba desbordado y después dejo, se canso de insistir."

"Los residentes rotantes tampoco les interesaba estar ahí y no saben porque tienen que estar en ese espacio, parecían adolescentes quilomberos."

Resonancias de los actores (desde los personajes que actuaron):

Residente de guardia: "Quería hacer el pase pero a nadie le interesaba".

Jefe de residentes: "Yo tenía bronca porque nadie escucha, no me daban bola"

Residente pediatra: "no me interesaba lo que pasaba porque estoy por unos días y me voy. Había mucho desorden".

Residente de guardia: "yo quería contar cosas importantes que habían pasado en la guardia y me enojaba mucho que nadie me diera bola, me sentía sola."

El espacio de intervención duro aproximadamente 6 encuentros, finalizaron al comenzar los meses de vacaciones. En el último encuentro se acordó que luego de transcurrido esos meses ellos decidirían si continuaban o no con el espacio.

Algunos pensamientos, preguntas luego de transcurrida la intervención.

La institución residencia es una institución que forma parte de mi experiencia profesional. Mis primeros años de formación profesional fueron en una residencia de salud mental en un hospital público. Institución que me atraviesa, quiero y que es parte de mi identidad, soy ex residente. La consulta me llega por recomendación de una ex residente psicóloga que trabajaba con los residentes de cirugía. Esta pertenencia fue motor para llevar a cabo la intervención y a la vez era un obstáculo ya que tenía mucho "saber" acerca de las residencias. Fue importante



tener en consideración este punto de proximidad con la situación, trabajar con mis saberes para no caer en la fácil comprensión de lo que allí sucedía. Mi pertenencia también fue una facilidad para el grupo a intervenir ya que buscaron dentro de sus conocidos a quien realizar la consulta.

¿Por qué instalar ese dispositivo de intervención? ¿sobre qué estaba interviniendo? El dispositivo fue pensado con esa modalidad con la intención de abordar la dificultad enunciada por el grupo para "hablar". Dificultad que yo también presupusiera, debido a ciertas características atribuidas a los cirujanos con los pacientes. En el ámbito hospitalario son reconocidos por su labor en la urgencia y también como una práctica profesional con poca relación con la palabra, que evitan un "vinculo con el paciente". Suelen referirse no a los nombres de los pacientes sino a la intervención que realizaron, por ejemplo: "el hígado de la cama X". A modo de chiste algunos médicos refieren que los cirujanos actúan cuando fracasa la medicina. Los cirujanos dicen que ellos son la verdadera medicina y que se acude a ellos cuando los otros no saben qué hacer. Estos dichos circulan en el campo hospitalario, en la medicina. Algo de esto había aparecido en el grupo cuando se situaban como "raros" en relación a otros médicos, a ellos le gustaba la urgencia, el quirófano. Estas prácticas las situaban como inusuales en la medicina, lo hegemónico es que a los médicos les gustara el consultorio. A la vez este rasgo los ubica como diferentes? o elite? Y encima ellos se dedican a cirugía infantil...

Otra de las motivaciones para proponer este dispositivo tuvo que ver con que la residencia se desarrollaba en un hospital de niños. La estrategia era instalar el juego, animarlos a jugar y a trabajar con eso. Es una herramienta fundamental para relacionarse, comunicarse con los niños y es un modo de expresión de los niños. También me parecía que era poner en juego la capacidad de juego del grupo y desmitificar el "hacer serio" que el grupo traía como dificultad. Fue también una motivación recordar mis pasos en clínica con niños y la dificultad de la mayoría de los médicos y psicólogos (mía también) a la hora de jugar. Las preguntas y dudas que generaban acerca de si era profesional lo que estaban haciendo? Era serio? Que practica profesional hay ahí?

Se trataba de problematizar los modelos hegemónicos ideales, animarse a preguntarse si sirven, por qué tienen esa forma? La intención fue generar un espacio de confianza para poder preguntarse y abordar las dificultades en la tarea. Creía que tenía que tomar una de las herramientas y lenguajes para trabajar con niños y hacerlo dispositivo.

Empezar a preguntarse acerca de lo que hacemos (lo que no anda y lo que anda) nos permite en principio apropiarnos de los " hay que hacer" para hacer lo que queremos hacer y esclarece nuestros actos. Es ir en busca de la apropiación de nuestros actos. Sentirnos motivados con lo que hacemos.

Tenía como hipótesis a partir de escuchar al grupo que la tensión que marcaban estaba situada entre lo que pensaban que tenían que hacer para su formación y la forma en que lo llevaban a cabo. La distancia entre el modelo y la practica llevada a cabo los frustraba y los colocaba en esa posición de critica "criticona" que no los ayudaba a aprender ni a valorizar algo de su tarea. Los paralizaba la distancia con



ese ideal nunca alcanzado. Producía sufrimiento en cada miembro y en el grupo ya que leían esta diferencia como incapacidad para la tarea, pérdida de tiempo, no solo en cada dispositivo sino en el transcurrir de la residencia en sus tres años, ya que no estaban logrando formarse como querían. Tal vez era una de las significaciones que sostenían cuando pensaban que no tenían nada que aprender de sus compañeros, ni de otros residentes.

Apareció durante la intervención el prestigio del hospital, la excelencia de su formación y como era un lugar deseado por muchos médicos. Ellos mismos habían deseado intensamente ingresar a este hospital ya que se trataba de una sede hospitalaria de referencia nacional e incluso en países limítrofes. Esto había sido olvidado. Otros marcaban la distancia entre lo que esperaban cuando soñaban ingresar a esta institución y ahora que ya forman parte. Otra tensión que se hacía evidente era entre lo que la institución les daba y lo que ellos esperaban recibir. Si bien este prestigio circulaba en el ámbito médico ellos lo sentían en parte como un como sí.

Durante la intervención y luego de las discusiones que se generaban al principio (siempre estaban haciendo algo y discutían mientras se iban juntando y llamando), me llamaba la atención (me sorprendían?) que el grupo trabajaba con mucho entusiasmo, alegría. Producían escenas, hablaban de las resonancias y de los distintos puntos de vista y sensaciones. Discutían, hablaban, fueron un grupo de mucha participación, jugaron con ganas....

Comenzaron a preguntarse en que podían ellos colaborar para mejorar su formación. No solo se trataba de lo que la institución no daba, sino de los modos de hacer y transcurrir los espacios que la institución si les brindaba. Y generar y buscar los que no encontraban.

Hubo un pasaje de visualizar a los médicos de planta como profesionales sin nada para transmitir, a pensar que eran médicos con muchos años de experiencia, años de hospital y que tenían saberes o experiencias que transmitir.

Fue muy notoria una reunión en donde apareció el recuerdo de un equipo de laparoscopia que ellos mismos habían conseguido con mucho trabajo y gestión y que lo tenían “abandonado en una sala”. Todos acordaban sobre la importancia de formarse en esa técnica y de los beneficios para los pacientes y sin embargo no lo estaban utilizando. Este recuerdo les marco su lugar en aquello de lo que se quejaban.

Se visualizaron prácticas idealizadas que al llevarlas a cabo quedaban tan distantes, tomaban una forma tan distinta que los frustraba y dejaba impotentes: un ejemplo era lo que ellos llamaban hablar tonterías. Las escenas que traían en relación a este hablar tonterías era por ejemplo hablar del osito de una paciente, o del estado de abandono de otro paciente y a partir de esto empezar a hacer referencias a vivencias propias. Esto provocaba que entre ellos se interrumpían o a veces reaccionaban cortando ese relato “porque era una tontería” y ahí aparecía el círculo de la violencia. Se enojaban por la interrupción, se insultaban, etc. La practica idealizada por ellos (por la excelencia) era hablar de la operación, los resultados, el



pronóstico y listo.... Lo personal del paciente y mucho más si era algo de ellos les parecía disruptivo y pérdida de tiempo, No era académico, de buen profesional.

Comenzamos a indagar el por qué de la irrupción de estos relatos que violentamente querían ser callados? Interrogarnos acerca de esta práctica rechazada por ellos, pero que insistía una y otra vez.

Comenzaron a hablar de las dificultades, broncas y angustias que provocaban algunas situaciones: que venían padres que no eran los padres esperados, los niños eran muy diferentes a los niños que ellos fueron. Estos relatos permitieron resignificar "las interrupciones" como una manera de acercar la situación enfrentada a algo más cercano, conocido, otras veces a modo de descarga y elaboración de lo vivido.

Empezaron a conceptualizar que tal vez esos relatos eran parte del dispositivo pero que tenían que ver con otras dimensiones de la práctica. Apareció la posibilidad de construir un modo de hacer el pase de sala dando lugar a estos relatos. Dejó de ser pérdida de tiempo y comenzaron a tomarlo como lo que ellos consideraban que tenían que hacer. La excelencia, el modelo médico idealizado había operado como modelo rígido y único de hacer las cosas, sin lugar para la invención. Lo nuevo era leído como irrupción al modelo. Las nuevas formas de llevar a cabo algunos dispositivos no podían ser apropiados por el conjunto sino todo lo contrario, era motivo de sanciones o retos.

Cierre:

Si bien quedó explicitado en páginas anteriores el modo de trabajo del grupo, fue para mí una sorpresa la capacidad de participación, de juego y de puesta en juego de las problemáticas del grupo.

Al finalizar el año y luego que el grupo planteara las vacaciones convenimos en hacer un cierre. En marzo decidirían en conjunto si querían continuar con el espacio.

No hubo llamado para comunicar ninguna decisión, sucedió un encuentro casual en la ciudad con el jefe de residentes. Se acerco a saludarme y para contarme que habían decidido no continuar (el grupo en general) y que no me había llamado porque no sabía que decir.

Sabor amargo de una intervención que no continuaba y preguntas que surgieron acerca de grados de permeabilidad del grupo. Cual fue él o los obstáculos que provocaron que el grupo no quisiera continuar? Que pasaba con la participación entusiasta que yo percibía? Sobre que había logrado tener efecto la intervención? No era esta interrupción otra actividad que el grupo abandonaba o no podía sostener? Era un fracaso en la intervención este cierre?

La intervención hizo posible visualizar tensiones del grupo, de la práctica profesional. También creo que opero sobre los modelos rígidos y repetitivos en el cual estaban sumergidos.

Realizaron un trabajo intenso de pensar su práctica y si bien se definían con dificultades para hablar su capacidad de acción fue motor durante toda la intervención.



Me sorprendió el modo de trabajo y me sorprendió el modo de cierre, pero tal vez como dice un psicoanalista: salud mental es poder pasar a otra cosa y eso es lo que hicieron.

Bibliografía

Gaulejac, Vincet, “el costo de la excelencia”. 2008.

Ulloa, Fernando, “ Novela Clínica psicoanalítica”. Paidós. 1995

Mendel, Gerard, “Sociopsicoanálisis y educación”. Universidad de Buenos Aires.1996.

Salazar Villalva, “Intervención: trabajo sobre lo negativo” . Tramas. UAM. Mexico 2002.

Markwald, Diana, “el cuerpo institucional: entre el sufrimiento y la invención”.



Reflexiones en torno a la producción colectiva del cuidado de las opciones de vida *trans*

Borakievich, Sandra

sandra_bora@yahoo.com.ar

Resumen

En el marco de una investigación en curso que se propone explorar, describir y analizar trayectorias y espacios del cuidado de las opciones de vida *trans* en un Municipio del Conurbano Bonaerense, se trazarán algunas reflexiones en torno a las llamadas “minorías sexuales y/o genéricas” / “sexualidades disidentes” / “diversidades sexuales” y sus espacios de circulación, atendiendo a imaginarios y prácticas colectivas en torno a sus Derechos Civiles.

Si bien se trata de una problemática sumamente vasta, se apostará a señalar algunas de sus dimensiones, a partir de considerar que tanto las trayectorias posibles como los espacios de cuidado de las opciones de vida *trans* se producen en coexistencia de diversas imagerías 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 esta oportunidad, entonces, se enfatizará en una zona de intersección de estos campos, para avanzar en la conceptualización de una proposición que, por su aparente obviedad, es interesante para visitar y desplegar: *el cuidado de todas las opciones de vida es colectivo*.

En tal sentido, se trabajará un primer aspecto relativo a que la posibilidad misma del acceso a derechos, el avance en las paridades posibles de tal o cual *devenir minoritario* articula con las imagerías y prácticas posibles de una sociedad en un momento socio-histórico determinado, tal como se puede conceptualizar tomando aportes de Castoriadis, Deleuze, Foucault, Fernández y otros acerca de la producción socio-histórica de subjetividades y su dimensión política.

Desde esa perspectiva, será posible pensar como producto de la capacidad imaginante de un ente *colectivo o anónimo* la invención de significaciones y prácticas instituyentes de “nuevas formas” en relación a las ya consagradas. Allí se podrían situar las luchas de los colectivos militantes por la visibilización de las desigualaciones sociales de la Comunidad LGBTTIQ y sus reivindicaciones, como as también la problematización más amplia vinculada a la necesidad de políticas públicas que las contemplen e incluyan en su singularidad.

De esa manera, se podría afirmar que las políticas públicas y la sanción de las Leyes de Matrimonio Igualitario (2010), Identidad de Género (2012) y el Nuevo Código Civil y Comercial (2015) en nuestro país se instituyen en momentos clave



en la generación de argumentos y coagulación *de formas legales de lo posible* en las experiencias de las diversidades sexuales y genéricas. Sin embargo, estas configuraciones legales –grandes logros en materia de Derechos Civiles- no necesariamente coinciden o encuentran eco en las prácticas de la vida cotidiana, sino que coexisten con ciertos "sentidos comunes" desigualadores, discriminatorios y difícilmente inclusivos del conjunto de experiencias y opciones de vida (esta afirmación vale no sólo para las minorías sexuales y genéricas, sino para cualquier *devenir minoritario*).

Cabe agregar que estas significaciones de *sentido común* se expresan de modos discursivos y no discursivos que "hacen" al modo histórico de subjetivación contemporáneo, por ende, no se encuentran en algunxs actores sociales en particular, sino que en muchas oportunidades capturan y sorprenden a/en quienes sostienen posiciones políticas y posicionamientos subjetivos libertarios y favorables a un mundo con lugar para "lo diverso".

En el cruce del conjunto de estas cuestiones, la problematización del *cuidado de todas* las opciones de vida: en línea con las indagaciones realizadas en UNQ y UBA dirigidas por M. C. Chardon, se pensará esta *cuestión* –el cuidado- de manera transdisciplinaria, abarcando un amplio abanico de situaciones que se construyen a lo largo de la vida de relación e involucran un abanico de planos y dimensiones yuxtapuestas e irreductibles unas a otras: psicológicas, sociales, políticas, éticas.

Considerando lo dicho, la afirmación inicial: "*el cuidado de todas las opciones de vida es colectivo*" intenta subrayar que los tránsitos y trayectorias posibles para las personas *trans* involucran no sólo a aquellxs que en sus cuerpos experimentan esos devenires minoritarios, ni sólo a quienes trabajan con/en el campo de las diversidades sexuales y genéricas en distintos ámbitos, sino a todxs sus contemporáneos, incluso a quienes jamás hayan tenido contacto con una persona *trans* y esa nominación resulte extraña o desconocida.

En tal sentido, cabe recordar aquello que ha expresado Judith Butler en relación a que si alguien agrede a un homosexual en un espacio público como un subterráneo, en el que hay mucha gente, y nadie hace nada al respecto, todxs son cómplices. Esa "complicidad" compartida por ese "público" podría nombrarse "naturalización de las violencias" / "producción colectiva de desigualaciones sociales en la sociedad patriarcal y heteronormativa" / "responsabilidad colectiva de la producción social de violentamientos", etc. En cualquier caso, se haría referencia a una suerte de pasivo acuerdo en la producción de la injuria.

En tensión con esas tramas podrían rastrearse múltiples espacios de producción colectiva de libertades que hablarían en todo caso, de "otras complicidades", con capacidad de coagular en nuevas formas de lo posible, que, desde el vector "cuidado", podrían pensarse en sus dimensiones éticas y políticas, potentes en su capacidad para interrogar las implicaciones en y desde las que *cualsea* se expresa, dice, obra...

Preguntas clave: En qué sentido es posible afirmar que el cuidado de *todas* las opciones de vida es colectivo / demanda acciones colectivas?. De qué modos se



podrían articular el campo de las diversidades sexuales, la problematización del cuidado y los Derechos Civiles en la producción histórica de subjetividades en la contemporaneidad?. Por qué sería deseable hacer referencia al cuidado de las opciones de vida *trans*?. Cómo se podrían pensar las dimensiones singulares y colectivas de la producción del vector “cuidado”?. Por qué estas problematizaciones convocarían a interrogar las implicaciones?



Reflexiones en torno a la producción colectiva del cuidado de las opciones de vida *trans*

Borakievich, Sandra

sandra_bora@yahoo.com.ar

Referencia institucional: Area de Psicología – Dto. De Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Quilmes. Proyecto I+D (2015-2017) “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 (2015-2017), Código 53/2069: “Problemáticas del cuidado. Metamorfosis socio-culturales y producción de subjetividades en los espacios sociales contemporáneos”. Directora: M. C. Chardon. CoDirector: R. R. Montenegro

I. Inicio 1: The Matrix? One of them.

En el marco de una investigación en curso⁷ que se propone explorar, describir y analizar trayectorias y espacios del cuidado de las opciones de vida *trans* en un Municipio del Conurbano Bonaerense, se trazarán algunas reflexiones en torno a las llamadas “minorías sexuales y/o genéricas” / “sexualidades disidentes” / “diversidades sexuales” y sus espacios de circulación, atendiendo a imaginarios y prácticas colectivas en torno a sus Derechos Civiles.

Si bien se trata de una problemática sumamente vasta, se apuesta a señalar algunas de sus dimensiones, a partir de considerar que tanto las trayectorias posibles como los espacios de cuidado de las opciones de vida *trans* se producen en coexistencia de diversas imagerías 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 esta oportunidad, entonces, se enfatiza en una zona de intersección de estos campos, para avanzar en la conceptualización de una proposición que, por su aparente obviedad, es interesante para visitar y desplegar: *el cuidado de todas las opciones de vida es colectivo*.

⁷ Proyecto I+D (2015-2017) “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 (2015-2017), Código 53/2069: “Problemáticas del cuidado. Metamorfosis socio-culturales y producción de subjetividades en los espacios sociales contemporáneos”. Directora: M. C. Chardon. CoDirector: R. R. Montenegro.



II. Inicio 2: imagerías. The Matrix reloaded?

Un primer aspecto que importa señalar, es que desde la perspectiva ético-político-académica de esta indagación, la posibilidad misma del acceso a derechos, el avance en las paridades posibles de tal o cual *devenir minoritario* articula con las imagerías y prácticas posibles de una sociedad en un momento socio-histórico determinado, tal como se puede conceptualizar tomando aportes de Castoriadis (1988; 1989; 1993), Deleuze y Guattari (1994), Foucault (1995), Fernández (2007) y otros acerca de la producción socio-histórica de subjetividades y su dimensión política.

Desde ese punto de vista⁸, será posible pensar como producto de la capacidad imaginante de un ente *colectivo o anónimo* (Castoriadis, 1989) la invención de significaciones y prácticas instituyentes de “nuevas formas” en relación a las ya consagradas. Allí se podrían situar las luchas de los colectivos militantes por la visibilización de las desigualaciones sociales de la Comunidad LGBTTIQ y sus reivindicaciones, como así también la problematización más amplia vinculada a la necesidad de políticas públicas que las contemplen e incluyan en su singularidad.

De esa manera, se podría afirmar que las políticas públicas y la sanción de las Leyes de Matrimonio Igualitario (2010), Identidad de Género (2012) y el Nuevo Código Civil y Comercial (2015) en nuestro país se instituyen en momentos clave en la generación de argumentos y coagulación *de formas legales de lo posible* en las experiencias de las diversidades sexuales y genéricas. Sin embargo, estas configuraciones legales –grandes logros en materia de Derechos Civiles- no necesariamente coinciden o encuentran eco en las prácticas de la vida cotidiana, sino que coexisten con ciertos “sentidos comunes” desigualadores, discriminatorios y difícilmente inclusivos del conjunto de experiencias y opciones de vida (esta afirmación vale no sólo para las minorías sexuales y genéricas, sino para cualquier *devenir minoritario*).

En tal sentido, estas palabras apuestan a aportar algo a la *Construcción de miradas, prácticas e intervenciones desde una perspectiva de derechos (desde experiencias cotidianas) que nos interpelan*⁹ desde hace ya unos años en el trabajo EN el campo de lo diverso, en el que nos incluimos junto a colegas de otros espacios institucionales y comunitarios, junto a personas *trans*, en el recorte de la indagación en la que se inscriben estas reflexiones.

Cabe agregar que estas significaciones de *sentido común* se expresan de modos discursivos y no discursivos que “hacen” al modo histórico de subjetivación contemporáneo, por ende, no se encuentran en algunos actores sociales en particular, sino que en muchas oportunidades capturan y sorprenden a/en quienes sostienen posiciones políticas y posicionamientos subjetivos libertarios y favorables a un mundo con lugar para “lo diverso” (Borakievich, 2016).

A modo de ejemplo, ya sancionada la Ley de Identidad de Género y con una problematización creciente de los derechos de las personas *trans*, aún hoy es

⁸ Cabe recordar aquí que Bourdieu ha señalado que los puntos de vista son vistas desde un punto...

⁹ Tal es el nombre de esta Mesa...



frecuente la presencia de pequeños gestos o frases discriminatorias, chistes y otras expresiones “políticamente incorrectas” que “se dejan pasar”, tales como la mirada que examina y verifica “si se le nota” –o la afirmación de que “no se le nota”- sin que sea preciso ampliar qué se le nota o no se le nota luego de verificar en la zona genital, en la zona de la nuez de Adán y en la existente o inexistente sombra de barba (si fuera una chica trans), como así también en la mayor o menor gravedad de su voz...

En el cruce del conjunto de estas cuestiones, la problematización del *cuidado* de todas las opciones de vida: en línea con las indagaciones realizadas en UNQ y UBA dirigidas por M. C. Chardon, importa pensar esta *cuestión* –el cuidado- de manera transdisciplinaria, abarcando un amplio abanico de situaciones que se construyen a lo largo de la vida de relación e involucran un abanico de planos y dimensiones yuxtapuestas e irreductibles unas a otras: psicológicas, sociales, políticas, éticas (Chardon, 2016).

Considerando lo dicho, la afirmación inicial: “*el cuidado de todas las opciones de vida es colectivo*” intenta subrayar que los tránsitos y trayectorias posibles para las personas *trans* involucran no sólo a aquellxs que en sus cuerpos experimentan esos devenires minoritarios, ni sólo a quienes trabajan con/en el campo de las diversidades sexuales y genéricas en distintos ámbitos, sino a todxs sus contemporáneos, incluso a quienes jamás hayan tenido contacto con una persona *trans* y esa nominación resulte extraña o desconocida.

En tal sentido, cabe recordar aquello que ha expresado Judith Butler (2002) en relación a que si alguien agrede a un homosexual en un espacio público como un subterráneo, en el que hay mucha gente, y nadie hace nada al respecto, todxs son cómplices. Esa “complicidad” compartida por ese “público” podría nombrarse “naturalización de las violencias” / “producción colectiva de desigualaciones sociales en la sociedad patriarcal y heteronormativa” / “responsabilidad colectiva de la producción social de violentamientos”, etc. En cualquier caso, se haría referencia a una suerte de pasivo acuerdo en la producción de la injuria (Eribon, 2004).

En tensión con esas tramas podrían rastrearse múltiples espacios de producción colectiva de libertades que hablarían en todo caso, de “otras complicidades”, con capacidad de coagular en nuevas formas de lo posible, que, desde el vector “cuidado”, podrían pensarse en sus dimensiones éticas y políticas, potentes en su capacidad para interrogar las implicaciones en y desde las que *cualsea* (Agamben, 2006) (se) expresa, dice, obra...

III. Inicios 3. The Matrix Revolutions?: El campo de lo diverso se compone de multiplicidades. Allí, la heterosexualidad es una de ellas. Al lado-de, no en el centro...

Así, sólo *el sueño de la razón produce monstruos*. Y te lo digo yo, que **soy** de Goya. Mencionar a Foucault (1981) en relación a que la semiótica y la hermenéutica son enemigos bravíos sería un buen cierre.

Recordar su “no se enamoren del poder”, en la Introducción a *El AntiEdipo* (1983), también.



Revisitando las preguntas Clave / recursivamente hablando:

1. En qué sentido es posible afirmar que el cuidado de *todas* las opciones de vida es colectivo / demanda acciones colectivas?
2. De qué modos se podrían articular el campo de las diversidades sexuales, la problematización del cuidado y los Derechos Civiles en la producción histórica de subjetividades en la contemporaneidad?
3. Por qué sería deseable hacer referencia al cuidado de las opciones de vida *trans*?
4. Cómo se podrían pensar las dimensiones singulares y colectivas de la producción del vector “cuidado”?
5. Por qué estas problematizaciones convocarían a interrogar las implicaciones?

En este intermedio con aspiraciones recursivas, importa desplegar un poco una afirmación realizada líneas arriba: trabajamos *en* el campo de lo diverso y no “sobre” o “alrededor” de dicho campo; tampoco lo “abordamos”.

Esta distinción intenta señalar la voluntad ética-académica y política de no posicionarse en una matriz (The Matrix) en la que hay quienes “saben” acerca de lo que a exxs “otrxs” les pasa, o se preguntan en relación a la diversidad de opciones de vida imaginables y/o vivibles en este tiempo histórico desde una mirada de extranjería que de modo más o menos voluntario reproduce la heteronorma.

Así, la referencia a trabajar *en* el campo de lo diverso alude a pensar la diversidad de opciones de vida una al-lado-de otra (Deleuze y Guattari, 1985); unas entre otras, sin que alguna se torne en modelo (The Matrix Reloaded?).

Esta concepción se acompaña –a la hora de realizar investigaciones- del permanente chequeo de las herramientas y perspectivas vía elucidación de las implicaciones en permanente diálogo con colectivos militantes por las paridades políticas de todas las opciones de vida (The Matrix Revolution?). En la misma línea, pero en el Área de Extensión, hemos señalado algo similar junto a C. Corino y M. Frydman (Borakievich, Corino, Frydman, 2014).

Bibliografía:

- Agamben, Giorgio (2006). *La comunidad que viene*. Valencia: Pre-Textos.
- Borakievich, Sandra (2016). “Identidad de género y Salud Mental”. Conferencia Facultad de Psicología, UNMdP. Actividad abierta a la comunidad, organizada por el MEPS en el CEPs. 27 de mayo de 2016.
- Borakievich, Sandra, Corino, Carolina, Frydman, Maximiliano (2014). “Hacia la construcción colectiva de herramientas para la implementación de la Ley de Identidad de Género en instituciones de Salud y Educación”. Memorias Cuartas Jornadas de Psicología Institucional “*Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas*”. Buenos Aires: Secretaría de Extensión, Cultura y Bienestar Universitario, Cátedra I de Psicología Institucional, U.B.A.- Cátedra de Psicología Institucional de la U.N.L.P.
- Butler, Judith (2002). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Castoriadis, Cornelius (1988). *Los dominios del Hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.



- Castoriadis, Cornelius (1989). (1993). *La institución imaginaria de la sociedad*, Tomo I y II. Buenos Aires: Tusquets.
- Chardon, María Cristina (2016). “Cartografías del cuidado”, en Chardon, M. C. – Montenegro, R.R. y Borakievich, S. (Comps.) (2016). *Instituciones y sujetos del cuidado: salud, educación, familias. A la espera de referato*.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1985). *El Antiedipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1994) *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre Textos.
- Eribon, Didier. (2004). *Una moral de lo minoritario: Variaciones sobre un tema de Jean Genet*. Barcelona: Anagrama.
- Fernández, Ana María (2007). *Las lógicas colectivas: Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*, Buenos Aires: Biblos.
- Foucault, Michel (1981) *Nietzsche, Freud, Marx*. Barcelona: Anagrama.
- Foucault, Michel (1983). “Una introducción a una vida no fascista”. Prefacio a la versión norteamericana de *El Antiedipo*. Recuperado el 27/6/16 de <http://anarquiacoronada.blogspot.com.ar/2014/02/una-introduccion-la-vida-no-fascista.html>
- Foucault, Michel (1995). “El sujeto y el poder”, en Terán, O (Comp.). *Discurso, Poder, Subjetividad*. Buenos Aires: Ed. El Cielo por Asalto.
- Montenegro, Roberto (2016).
- Preciado, Beatriz (2003). *Multitudes queer. Notas para una política de los anormales*. Revista Multitudes Nº 12. París.



Armar y rearmar... Un trabajo continuo

Carrera, Sol; Gazzano, María Florencia; Moreno, Verónica; Oyhanart, Sheila
mfgazzano@hotmail.com; sheila.oyhanart@yahoo.com.ar

Resumen

Con el fin de "*pensar juntas cómo pensamos*", retomamos el trabajo realizado hace un año en el marco de la práctica profesional del rol del psicólogo institucional de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. En dicha experiencia, tuvimos la oportunidad de trabajar durante cuatro meses con dos instituciones de la Ciudad de Buenos Aires: un emprendimiento social que funciona en un hospital público neuropsiquiátrico cuya función es acompañar a los usuarios en su re-inserción en la sociedad, y un secundario nocturno de una escuela pública que enfrenta la deserción escolar. La lectura del trabajo nos llevó a destacar su carácter de instituido, y con ello:

-Nos preguntamos por el sentido dado, en tanto construido, a algunas cosas trabajadas. La extrañeza frente a algunas de las afirmaciones realizadas en ese entonces nos dispusieron a pensar que dichos sentidos han sido dados en ciertas condiciones: como respuesta a una consigna de trabajo dada desde la práctica profesional del rol del psicólogo institucional.

-Recordamos que reflexionar sobre la práctica nos revela cómo pensamos y significamos la realidad. El hacer, con su posterior reflexión, es una fuente conocimiento sobre nuestro modo de pensar.

-Recordamos que reflexionar con otros nos otorga una perspectiva distinta, en algunos casos, modificando nuestras ideas.

En este acercamiento al trabajo hecho, nos hemos visto asombradas al no sentir un reconocimiento total de las ideas allí plasmadas. Habernos alejado temporal, espacial y socialmente de las instituciones donde hemos intervenido nos demuestra que los contextos determinan considerablemente los modos de pensar. Entonces, consideramos que la distancia con respecto a las cosas influye en la mirada que tenemos sobre ellas. Hoy en día nos atrevemos a decir que vemos de otro modo algunas cosas de la práctica del rol del psicólogo institucional.

De aquí, tomamos como referencia el pedido de las instituciones y los planteos que hemos hecho en el trabajo anterior:

-Tanto el pedido del emprendimiento social como el del secundario nocturno se referían, en parte, a la permanencia de los usuarios y de los alumnos en las instituciones. En el caso del emprendimiento social la preocupación de las coordinadoras rondaba en que la permanencia era mayor a la estipulada por el emprendimiento. En el caso del secundario nocturno, la inquietud tenía que ver con la deserción escolar.



-En función de estos pedidos nos habíamos interrogado si el modo de funcionamiento de la escuela descansaría, en parte, en una actitud expulsiva y la del emprendimiento social, retentiva.

Frente a aquella extrañeza experimentada a partir de la cual reconocemos que algo puede ser pensado de modo distinto nos proponemos lo siguiente:

Ampliar nuestra mirada sobre el rol del psicólogo institucional considerando los atravesamientos sociales de las instituciones.

Preguntas clave: *¿Los atravesamientos sociales condicionan el modo de actuar de los sujetos en los roles que asumen?*

Al referirnos a los atravesamientos sociales consideramos el Sistema de Educación y de Salud Actuales, el Género de los actores de las instituciones, formación profesional de los docentes de la escuela y de las coordinadoras, la condición de estudiantes en la práctica profesional en el rol del psicólogo institucional, la falta de recursos y red que conecte las instituciones.

¿Cómo opera el psicólogo institucional desde la consideración de que los atravesamientos sociales condicionan los modos de actuar de los sujetos en los roles que asumen?

Desde estas preguntas realizadas nuestra propuesta para pensar el rol del psicólogo institucional es abrir campos de reflexión sobre los atravesamientos sociales y las relaciones de poder que se juegan en las instituciones y en el particular modo que desempeñamos nuestro rol como psicólogos institucionales.

Palabras clave: atravesamientos sociales, contexto, rol del psicólogo institucional, intervención, bricoleur.



Armar y rearmar... Un trabajo continuo

Carrera, Sol; Gazzano, María Florencia; Moreno, Verónica; Oyhanart, Sheila
mfgazzano@hotmail.com; sheila.oyhanart@yahoo.com.ar

I. Introducción:

Con el fin de "*pensar juntas cómo pensamos*", retomamos el trabajo realizado hace un año en el marco de la práctica profesional del rol del psicólogo institucional de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. En dicha experiencia, tuvimos la oportunidad de trabajar durante cuatro meses con dos instituciones de la Ciudad de Buenos Aires: un emprendimiento social que funciona en un hospital público neuropsiquiátrico cuya función es acompañar a los usuarios en su re-inserción en la sociedad, y un secundario nocturno de una escuela pública que enfrenta la deserción escolar.

El reeler y luego repensar el trabajo nos otorgó una nueva perspectiva sobre lo trabajado en dicha ocasión. Experimentamos extrañeza, y nos sentimos un poco ajenas a lo que escribimos. Nos preguntamos, entonces, si esa extrañeza podría estar relacionada con el alejamiento en espacio, tiempo y vínculos de la circunstancia en la que hemos hecho el trabajo. Nos aventuramos a responder, a partir de lo sentido, que determinados atravesamientos constituyeron nuestra mirada y subjetividad en aquel momento, y que hoy, también, son otros los que constituyen la actual. Esto nos lleva a considerar que el contexto en que nos encontramos es una condición fundamental de nuestros pensamientos y acciones, e intentaremos analizarlo particularmente desde el rol de psicólogos institucionales. De la misma forma, los atravesamientos sociales de las instituciones operarían también como condicionantes del modo de dar sentido a su realidad y del modo de actuar.

La motivación del presente escrito es ampliar la mirada que tenemos sobre el rol del psicólogo institucional atendiendo los atravesamientos sociales de las instituciones. Para pensar posibles modos de posicionamiento e intervención como psicólogos institucionales, a partir de algunos aportes teóricos, abordaremos los modos en que los atravesamientos sociales de las instituciones habrían configurado el pensar y actuar de los sujetos de las instituciones. Al referirnos a los atravesamientos sociales consideramos el sistema de educación y de salud actuales, el género de los actores de las instituciones, la formación profesional de los docentes de la escuela y de las coordinadoras, la condición de estudiantes en la práctica profesional en el rol del psicólogo institucional, la falta de recursos y de redes conectivas de las instituciones.

II. *¿Los atravesamientos sociales condicionan el modo de actuar de los sujetos en los roles que asumen?*

La extrañeza sentida al retomar el trabajo puso de relieve el hecho de que los contenidos allí expresados fueron producidos en determinadas circunstancias y condiciones. Nos atrevemos a decir, a partir de esa ajenidad percibida, que son un



tanto diferentes a las actuales. Como resultado de esta nueva aproximación, nos volvemos a interrogar de qué manera se analiza una institución, cómo se produce conocimiento respecto de ella y cómo se logra una distancia desde la cual intervenir como psicólogos institucionales. Según plantea José Bleger (1966), existiría una distancia óptima que permitiría al psicólogo situarse lo suficientemente cerca como para involucrarse y trabajar con la institución, y lejos como para lograr una mirada amplia sobre ella. Esta distancia es fundamental en el rol del psicólogo ya que es la que le otorga una mirada propiamente institucional.

Siguiendo esta línea de extrañeza y reconocimiento del propio trabajo, nos ayuda la idea de Ulloa, que Schejter (2005) plantea en "Variaciones sobre algunas ideas de F. Ulloa" la "posición del investigador- consultor" como en un "punto clínico de facilidad relativa". Esta posición de facilidad relativa hace referencia a la tolerancia del método clínico, método que utiliza el investigador sobre lo nuevo, lo que extraña, y que es a través de ese extrañamiento que se puede trabajar. Esta posición posibilita el subrayado y la redefinición de la situación con palabras, permite enriquecer o develar algo de lo que allí está aconteciendo. Lo dicho por este autor nos hace pensar acerca de nuestra propia posición con respecto a nuestro trabajo: la paradoja del asombro que nos indujo y el reconocer, a la vez, que el trabajo es de nuestra autoría. Esto define la posición del rol del psicólogo institucional, de "facilidad relativa" y "distancia óptima", desde donde hacemos posible el análisis de las instituciones.

Desde ese interrogante es que se piensa si, en el emprendimiento social, el rol de "contención", por nosotras hipotetizado, de las coordinadoras tendría algo que ver con las condiciones de fragilidad en la cual la sociedad actual se encuentra. Pensando desde Silvia Bleichmar (2005) podríamos hablar de una sociedad caracterizada por la fragilidad de sus lazos y gobernada por una economía que propicia la desobjetivación de los sujetos. Ella en su artículo "*Subjetividad en riesgo: herramientas para el rescate*" plantea el concepto de inteligencia, que conceptualiza como la capacidad de no solo manipular códigos, sino de crearlos. La inteligencia humana es la que determina que la vida de un sujeto no signifique pura supervivencia ni mero tiempo sucesivo, sino que tenga un sentido y que ese tiempo por venir sea un "futuro", basado en un proyecto de vida. Esto se podría pensar en relación al emprendimiento, ya que los usuarios arman lazos con los otros, y con el proyecto mismo. Se podría, entonces, pensar esta institución como un dispositivo de creación de lazos, donde habría un principio de ruptura de la lógica objetivante que caracteriza usualmente a las lógicas hospitalarias clásicas al mismo tiempo con que el principio de la pura supervivencia. Los usuarios programan salidas juntos, van al cine, juegan a la pelota, se juntan en una casa a mirar partidos de fútbol. Armarían así lazos que los subjetivizan, que los significan como pertenecientes a esta institución. Esto es lo que, según Silvia Bleichmar, carece la sociedad: lazos que puedan sostener al sujeto en su subjetividad y en su proyecto de vida. Este sostén que otorgaría el emprendimiento social y la carencia de lazos subjetivantes en la sociedad podrían ser condicionantes de la permanencia de los usuarios en él.

En relación a la escuela planteamos otro pensamiento de dicha autora: "*En nuestro país una enorme cantidad de chicos no tiene claro cuál es el futuro o directamente*



no anhelan un futuro y viven en la inmediatez total. Y eso es lo que vemos reflejado en una imposibilidad de aprender. No está dado por que no sean inteligentes, está dado porque no creen que los conocimientos que reciben puedan servirles para enfrentar la vida” (2008: 23). Pensar la deserción escolar desde dicho aporte, nos posibilita considerar un posible atravesamiento social que condicionaría la experiencia de los alumnos jóvenes. Poder pensar desde aquí los abandonos escolares y la agresión manifestada en los vínculos interpersonales, en tanto podrían expresar sentimientos de frustración, de sinsentido y de desvalorización tanto propia como del otro.

Continuando con esta línea de sociedad fragilizada, que no ofrecería contención o la misma sería frágil, se cree oportuno poner en tensión esta situación en donde no hay evidencia de dispositivos en la sociedad (por fuera del hospicio) que favorezcan la desinstitucionalización o la salida y la reinserción del paciente en el mundo laboral al igual que en el restablecimiento de los lazos con la comunidad por fuera de esta institución, con el fenómeno de desinstitucionalización que tomó lugar en la ciudad de Trieste en los 70', ubicada en el país de Italia.

En esta ciudad se produjo el movimiento de desmanicomialización, a partir del cual se procedió gradualmente a la clausura de los hospitales psiquiátricos. Esto se posibilitó gracias a una concepción de la salud mental radicalmente diferente a la tradicional, que objetiviza a los sujetos, y fomenta procesos de alienación con respecto a la institución. Desde este nuevo paradigma, los sujetos son sujetos de derechos, cuestionando la concepción locura/peligrosidad. Lo fundamental era partir de las necesidades del paciente, pensando lo que necesita el ser humano para constituirse en sujeto activo respecto a su proyecto de vida. Se construyeron entonces dispositivos que favorecieron la construcción de esta nueva subjetividad: los usuarios, ya no pacientes, trabajan en el mismo hospicio, propiciándoles una paga por su servicio. Se crearon diferentes centros de salud, siendo lugares de internación provisoria y de emergencia y “grupos de apartamentos” para solucionar el problema del alojamiento.

En 1978 se aprobó en Italia la ley 180, que indicaba la prohibición de la internación de pacientes en hospitales psiquiátricos y la abolición de los ya existentes. Entre varias cosas, promovió la implementación de un programa de salud mental que promoviera la reinserción social, la construcción de una red de servicios de salud mental y la recuperación de los derechos civiles.

Este movimiento de desinstitucionalización italiano contrasta con lo que sucede en la sociedad actual en Argentina donde predomina la falta de recursos, el anonimato de las relaciones, la precariedad en los lazos, y más particularmente con lo que sucede con los usuarios del emprendimiento social. Se podría preguntar, entonces, si la falta de estos dispositivos que promuevan la inserción de los usuarios que salen de los hospicios en el tejido social, podría estar influyendo en la actitud retentiva de las coordinadoras a la vez que en el deseo de los usuarios de no dejar el emprendimiento.

Con respecto a la actitud retentiva cabe agregar un atravesamiento más que sería el de género. Esta actitud, ¿se podría pensar como un rol materno? Si la respuesta



es sí, el atravesamiento de género se haría visible a través de pensar a las coordinadoras como encarnando el rol de madre, rol típicamente femenino, es decir socialmente adjudicado al género femenino. Esto se podría pensar también con respecto a la "dinámica familiar" que parecía armarse entre las coordinadoras y los usuarios. Esto podría verse en las formas de relación y de nombrarse que los usuarios y las coordinadores tenían. Por ejemplo, el rol "maternal" anteriormente dicho, se podría pensar en relación a la preocupación de ellas a que una usuaria tenga un subsidio o que un usuario tenga trabajo con un conocido de ellas; también se podría pensar en base a cómo se nombraban, ya que a una usuaria, los usuarios, le decían "tía" y en un comentario de las coordinadoras: no se les ocurra llamarnos "abuelas".

III. *¿Cómo opera el psicólogo institucional desde la consideración de que los atravesamientos sociales condicionan los modos de actuar de los sujetos en los roles que asumen?*

La posición de "distancia óptima" del psicólogo institucional resulta de una construcción: no se dá de una vez y para siempre, sino que se trata de un devenir constante. Lejos de restar validez a las intervenciones realizadas hace un año, se busca destacar la importancia de los atravesamientos sociales, ya que estos configuran el lente a través del cual el psicólogo mira a la institución y a partir del cual se desenvuelven los actores de la misma, por resultar imposible abstraerse de las instituciones a las que pertenecemos como sujetos sociohistóricos y políticos. Como plantea Lourau (1991), el análisis institucional adviene a partir de reflexionar acerca de las relaciones del profesional y los actores entre sí y con las instituciones que los atraviesan. Esto es lo que se denomina el *análisis permanente de la demanda*, y tiene la función de dilucidar las formas en que la institución y el profesional se insertan en un contexto y cómo esa relación produce modos de funcionamiento dentro de la institución. Como se ha visto, tanto en el caso del colegio como del emprendimiento social, los contextos macrosociales en los que se desenvuelven son complejos y revueltos, llevándolas a forjar una relación que sus actores traducen como limitaciones: la falta de un gabinete psicopedagógico en escuelas nocturnas, de tiempo, dinero y voluntad para realizar más tutorías, la juventud desmotivada frente al proyecto educativo, la falta de conexión con instituciones que reciban a los usuarios del emprendimiento para facilitar su reinserción en la sociedad. La pregunta que se perfila frente a este tipo de instituciones, cuyo funcionamiento refleja un desajuste respecto del contexto, gira en torno al quehacer del psicólogo. ¿Qué intervención se torna posible cuando las aparentes soluciones parecen depender de la reforma de sistemas sociales, fuera de nuestro alcance?

Para reflexionar desde qué lugar trabaja el psicólogo institucional tomamos como aporte lo que Levi-Strauss (1962) plantea en "La ciencia de lo concreto". Allí dice que el pensamiento mítico, como un bricolage intelectual, se manifiesta, se arma con ayuda de un repertorio de elementos heteróclito y amplio, pero limitado. El bricoleur realiza tareas diversificadas que no subordina a obtener con ellas elementos que sean a medida de su proyecto. Dice del bricoleur que "(...) su universo instrumental está cerrado y la regla de su juego es siempre la de



arreglárselas con 'lo que uno tenga'" (p.36). Nos es fructífero considerar que como psicólogos institucionales operamos de cierto modo desde este lugar. Trabajamos con material que es diverso de por sí: dichos de los sujetos de las instituciones y de aquellos involucrados en el trabajo o con los que se tiene contacto durante el trabajo, observaciones de las instituciones, producciones escritas como crónicas de lo acontecido en las instituciones e implicaciones personales, intercambios y reflexiones orales del equipo de trabajo, por ejemplo. Material del que se va disponiendo al paso del tránsito por las instituciones, que de antemano no se definiría necesariamente como servible, útil, relevante, importante, etc. También, como material, consideramos las herramientas conceptuales y metodológicas que contamos como profesionales para poder hacer nuestro trabajo, las cuales aunque variadas, son limitadas. Estos instrumentos con los cuales trabajamos no los concebimos como preestablecidos sino como virtuales, que se actualizan en el momento de requerirlos.

Hemos abordado el pedido del secundario nocturno de trabajar en los segundos años la temática de la deserción escolar ya que algunos actores del colegio manifestaban cierta preocupación al respecto y planificamos un dispositivo de trabajo como taller de dos encuentros con los alumnos. Al armar la propuesta del primero tomamos en cuenta no solo el pedido explícito sino también algunos decires de diferentes actores institucionales que hemos capturado en el transcurso de nuestro recorrido por la escuela. Decires como que algunos alumnos no vienen a aprender, vienen por la netbook y por la vianda, según un profesor; que algunos profesores no tienen paciencia para explicar, según un alumno; que a veces los profesores que trabajan en ambos turnos de la escuela están acostumbrados a enseñar al perfil del alumno de la mañana, y no cambian las estrategias con los del nocturno que a veces son personas adultas que hace diez años que no estudian, según la coordinadora de tutores; que no hay presupuesto para pagar las tutorías de todos los cursos, por eso algunos tutores tienen varios cursos a cargo, según un profesor/tutor. Entonces creímos conveniente y enriquecedor que en el primer encuentro planteemos la propuesta de reflexionar en pequeños grupos sobre lo que los alumnos esperaban de la escuela y qué podrían ofrecerle a ella, propuesta que no hemos instalado como modelo previo e ideal, sino particularmente creado para ese momento con el fin de habilitar la palabra entre los alumnos. Allí surgieron situaciones y comentarios con cierto tinte de burla y agresión entre los compañeros y algunos malestares con respecto a eso. Tuvimos la iniciativa de no desestimar esta cuestión que emergió e incluirla como un elemento en el trabajo del segundo encuentro del taller. Leímos dicha cuestión como algo que demandaba ser trabajado, no solamente porque creemos que los lazos interpersonales y con la institución son un factor importante en la permanencia en ella sino por la necesidad psíquica de tramitar afectos sentidos. Esta lectura realizada está circunscripta desde una perspectiva psicoanalítica, determinada por nuestra formación profesional, que concebimos como un atravesamiento que ha determinado nuestra práctica.

Aclaremos que de antemano no podemos tener la idea y el proyecto de que ese trabajo de elaboración conlleva una construcción de lazos más estables y duraderos



entre los sujetos y con la institución. Considerando el quehacer del bricoleur, lo que aventuramos a pensar es que, desde el rol de psicólogos institucionales, hemos construido un dispositivo de trabajo original y particular con los diversos elementos que teníamos a nuestro alcance.

Por otro lado, como bricoleurs, dar cuenta de un repertorio cerrado de instrumentos, en nuestro caso, no implica centrarse en la resignación de no ir en busca de lo que se cree necesario y positivo para generar los cambios anhelados. Más bien se quiere poner en primer plano la potencia de lo que se tiene y sostener que con ello se puede construir algo, como hemos planteado anteriormente sobre nuestro proceder en la escuela. Proponemos como psicólogos institucionales que los sujetos de las instituciones hagan como nosotros: trabajar como bricoleurs, hacer con lo que se tiene y conservar/rescatar elementos con el fin de que para algo servirán. En el sentido de que el recorte que se hace de la realidad: lo que se cuenta, lo que se observa, lo que se siente, lo que se expresa son los elementos con los que hay que trabajar y a partir de lo cual se construirá algo, eludiendo la tendencia que sostiene como único accionar posible de solución el de ir en busca de lo que se requiere para lograr un objetivo puesto de antemano, perspectiva que implícitamente puede conllevar en sí la cuestión de que si no se tiene lo que se cree necesario, no se puede lograr lo cometido. Particularmente sobre la escuela, ante la insistente queja de que el secundario nocturno, por falta de presupuesto y voluntad política, no dispone del DOE (Departamento de orientación educativa) y que por ello muchos asuntos resultan difíciles de abordar y resolver, nos preguntamos si sería posible, por medio de un trabajo de análisis y reflexión de los atravesamientos sociales que configuran los modos de pensar y las prácticas institucionales, que los actores de la escuela puedan reconocer y vislumbrar los elementos y recursos con los que puedan comenzar a abordar los asuntos que ellos consideran requieren tratamiento y solución.

Como psicólogos institucionales, en parte, seríamos quienes trabajamos para habilitar en las instituciones condiciones, tiempos, espacios y modos por los cuales los grupos humanos que las habitan hagan, trabajen y construyan aquello que necesitan y desean pensando en su pensar y actuar, los cuales planteamos están condicionados por ciertos atravesamientos sociales. El planteo de aquellas condiciones debe tener en consideración el particular análisis de los atravesamientos sociales de las instituciones y de la propia práctica.

Bibliografía

- Marcelo Rodríguez Ceberio. “Italia y el proceso de desinstitucionalización psiquiátrica ¿La libertad es terapéutica?” <http://www.redsistemica.com.ar/articulo1-10.htm>
- Silvia Bleichmar “Subjetividad en riesgo: herramientas para el rescate”. <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/eventos/actualidad/bleichmar.pdf>
- Bleger, J. (1966). “Capítulo 2: Psicología institucional” En *Psicohigiene y psicología institucional*. Argentina. Paidós
- Bleichmar, S. (2008). “La construcción de legalidades como principio educativo.” En *Violencia social. Violencia escolar*. Buenos Aires. Noveduc
- Levi-Strauss, Claude (1962). “La ciencia de lo concreto”. En *El Pensamiento Salvaje*. México: FCE.



Quinta Jornada de Psicología Institucional

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

Edición bienal, Número 5, Tercer número en línea, ISSN 2313-9684, 7 de julio de 2016

Lourau, R. (1991). Hacia la intervención Socioanalítica. En *El análisis institucional*, Buenos Aires: Amorrortu.

Schejter, V (2005). “Variaciones sobre algunas ideas de F. Ulloa”. En *B. Taber & C. Altschul (Comp.) Pensando a Ulloa*. Buenos Aires. El Zorzal.



Enlazadas **Una experiencia educativa junto a la comunidad**

Carrizo, Nieves; González, Fernanda
fer_erika@hotmail.com; nvcarrizo@gmail.com

Resumen

Vamos a describir nuestra experiencia en el trabajo de campo, de forma tal que exprese los entrelazamientos entre el proceso de investigación y el grupo de teatro comunitario, también aquellos procesos grupales e individuales propuestos como modalidad de aprendizaje, plasmado en un dispositivo grupal, puesto en marcha y en juego en el espacio de modalidad de trabajos prácticos de la Cátedra de Psicología Institucional I, Facultad de Psicología- UBA.

Es por eso, que vamos a relatar aspectos de la organización con la que trabajamos, que contextualiza nuestra práctica, pero para nada es una descripción acabada del grupo de teatro comunitario y sus prácticas comunitarias, vamos a centrarnos en aspectos del quehacer del trabajo de campo abordado de forma colectiva e individual, plasmando una dialéctica con la realidad con la que nos encontramos y con la teoría incorporada en nuestro proceso como psicólogos y psicólogas en formación.

Por último, aclaramos que surgirán a lo largo de nuestra narración interrogantes que surgieron del trabajo en terreno y de la reflexión, los mismos nos habilitan la posibilidad de continuar futuros análisis.

Preguntas clave: Queremos recalcar que esta instancia nos abrió nuevos interrogantes que recorrerán una nueva elaboración presente. Los mismos podríamos resumirlos en las siguientes preguntas: ¿Cómo trabajamos el análisis de implicación?, ¿Cómo opera el análisis de implicación entre la experiencia de campo y la elaboración teórica?, ¿Qué efectos tiene el análisis de implicación con nuestros imaginarios instituidos, como estudiantes, futuros profesionales y nuestra subjetividades ¿Que habilita el análisis de la implicación más allá de la investigación?, ¿que se pone en juego en el análisis de implicación?.

Palabras claves: autogestión- teatro comunitario- análisis de implicación- rupturas y continuidad en la formación profesional.



Enlazadas

Una experiencia educativa junto a la comunidad

Carrizo, Nieves; González, Fernanda

fer_erika@hotmail.com; nvcarrizo@gmail.com

Introducción

El presente artículo es producto del entusiasmo de relatar la experiencia de investigación en la cursada de la materia Psicología Institucional I el segundo cuatrimestre del 2015, en la que participamos un grupo de siete estudiantes. Luego de la misma, dos integrantes nos proponemos compartir no sólo la experiencia de la propuesta de investigación social con un grupo autogestionado de teatro comunitario, sino también mostrar las herramientas que implementamos en la construcción del conocimiento, como explayarnos en los efectos que generó en nosotras esta propuesta, que en su conjunto constituyen una experiencia educativa también.

Este dispositivo, nos encuadra en una dimensión temporal que permitió romper con las cotidianidades de los trayectos de formación profesional vivida hasta el momento, dándole a nuestra práctica y como parte de un trayecto, que continúa retomando lo que se hizo y dejando a su vez para los próximos que vengan una producción. Además, esta propuesta pedagógica contempla generar la autonomía del estudiante, tanto individual como grupal. Ambos aspectos, produce una ruptura con la cursada compartimentada, la mirada hegemónica de una sola teoría intra universitaria.

La forma de abordaje de esta experiencia contempló un proceso, que en principio insumió un trabajo grupal de tiempo de lectura para interpretar lo trabajado por el grupo anterior, luego hicimos una pequeña investigación periodística sobre las dudas que iban surgiendo, en este marco de inicio tuvimos un espacio de reflexión personal y colectivo sobre nuestros supuestos, como nuestras impresiones personales también escritas y volcadas como análisis colectivos, en un tiempo posterior durante la experiencia de campo. Continuamos tomando contacto con los integrantes del proyecto colectivo de referencia, hacia un nuevo hallazgo de preguntas en nosotros que fueron permitiendo conocerlos y en simultáneo conocernos a nosotros mismos allí, aprendiendo sobre otros modos de llevar adelante prácticas de armado de lazos, de liderazgo, de conocimiento del otro, de pertenencia e identidad.

La lógica de la ruptura con lo previo, de cómo venimos cursando, con las herramientas que vamos adquiriendo durante la cursada y en otros espacios de referencia institucional por los que vamos transitando nuestra vida. Nos permitió poner en funcionamiento el análisis de nuestra implicación, como otra manera de dar lugar a la continuidad, configurando una lógica que permite construir el conocimiento: ¿que pensábamos, que sentimos? ¿Quiénes éramos allí al llegar y al momento de avanzar en el trabajo? ¿Que nos sucedió al conocernos como equipo de investigación? ¿Que nos conmovió el conocer a los actores del proyecto



colectivo? ¿el trabajo en una comunidad y con este tipo de organización que tiene que ver con lo psicológico?.

Es así que el análisis de implicación, se constituye en una herramienta potente y nos hace conscientes del proceso dialéctico, de la diferenciación de lo que pienso/ siento, de lo que piensan/ sienten los actores sociales parte de nuestra investigación. Dando lugar a una práctica que también apuesta a la construcción, valorización de los lazos sociales, pensar el territorio como construcción de subjetividad.

Por último es importante rescatar, que para nosotras, estas jornadas constituyen una continuidad del espacio de análisis de las prácticas de formación profesional, como la experiencia de continuidad de incorporación y acompañamiento como tutora estudiante, de un nuevo grupo de alumnos que este cuatrimestre continúan con la investigación, como observar lo que otros hacen nos permite mirarnos en nuestro propio hacer, nos habilita a pensarnos como agentes responsables de lo que podemos hacer con otros en la comunidad y de lo que podemos instituir en nuestra formación.

LA ORGANIZACIÓN Y LOS INICIOS

El teatro comunitario nace en Argentina en la vuelta de la democracia. Los pioneros fueron, Ademar Bianchi fundando Catalinas Sur fue el primer grupo que surgió en el año 1983, al que le siguió El Circuito Cultural Barracas en 1996 desarrollado por Ricardo Talento, juntos y cada uno por su lado, cimentaron lo que hoy llamamos Teatro Comunitario (Fernández, C. 2011).

El teatro comunitario, es parte de prácticas culturales de las que podemos denominar contra- hegemónicas dentro de lo que es la práctica de la dramaturgia, o sea, los fundamentos, la forma en que se aprende, se construye la obra, la difusión y hasta los roles en escena se diferencian del teatro que comúnmente conocemos. Esto marca un modo diferente de relación social, entre sus integrantes, como colectivo en la comunidad e individualmente como parte de redes de relaciones sociales.

En la ciudad de buenos aires, hubo una proliferación de grupos de teatros en el contexto de la crisis del 2001, hoy son más de 50 en todo el país (Fernández, C. 2011). Los integrantes, cuentan que en época de crisis, es cuando más crecen y que en otros contextos políticos, suele mermar, tanto el nacimiento de nuevos grupos, como la expansión de los que ya están (cita de entrevista). Nos surgen preguntas como ¿Cómo se podría relacionar sus formas innovadoras de hacer teatro con su proliferación en épocas de crisis?

LA CLÍNICA EN EL AULA

La Cátedra de Psicología Institucional I, nos planteó como funcionamiento, organizarnos en un dispositivo que nos propone algunos desafíos en el trabajo grupal, desafíos porque rompen con la lógica institucionalizada de modalidad de cursada. Para repensar los discursos sobre nuestra formación de modo crítico, podemos puntualizar alternativas a los usos y costumbres en la academia del campo de la psicología tanto como aquello que creemos normativo de la enseñanza superior. Nos referimos a la supuesta neutralidad en contraposición a un análisis de



implicación, al mismo tiempo podemos oponer la abstinencia frente a la devolución, el encuadre desde un único enfoque teórico por sobre la elaboración desde multi teorías y también la pasividad como estudiantes frente a los contenidos en contraste con la construcción de posicionamientos en la toma de decisiones para la orientación en el trabajo de campo como el posterior análisis, un ensayo de toma de decisiones, estos son algunos de los ejemplos que atravesaron nuestra práctica.

Para introducir nuestra experiencia proponemos algunos elementos que guiaron nuestra investigación:

Pensarnos en un proceso continuo a partir del trabajo de campo, los comienzos de nuestra tarea era proseguir con el trabajo de campo realizado en un cuatrimestre anterior, desde donde se dio inicio al vínculo con el grupo de teatro comunitario, como a su vez, se pudo pensar esa continuidad en la actualidad. En nuestras intenciones aparecieron de forma explícita no repetir lo investigado, como también la preocupación de no repetir temas en las entrevistas a los integrantes de la organización y fue un desafío el tener que iniciar un vínculo pero a su vez construir ese continuo con la organización. Es por esto que abordamos la lectura del trabajo de campo del cuatrimestre anterior como también una investigación periodística y visita a sus redes sociales, que nos permitiera conocer más acerca de la organización y sus quehaceres.

La construcción de interrogantes, es un instrumento que nos permite tomar distancia de nuestros supuestos y pensar posibles direccionalidades de la investigación, podríamos pensarlo como un encuentro entre lo que uno sabe y cree saber, por otro lado, nos brinda una herramienta para conocer y sorprendernos en el vínculo con integrantes de la institución. Schejter, V. (2005) plantea que esta es una dimensión epistemológica de la intervención institucional, que está vinculada al conocimiento y cómo se produce el mismo. Nos surgieron estos en algunos casos sobre palabras que observábamos como insistentes, identidad y la territorialidad, característico del teatro comunitario, también de acuerdo a nuestros supuestos que muchas veces se contrapusieron a lo que no encontrábamos, o bien, sobre aquello que veíamos velado desde nuestra posición en el vínculo con ellos, muchos fueron parte de nuestro análisis, otros nunca tuvieron respuestas y siguen dando vueltas en estas reflexiones.

¿Sus obras son voces de protesta frente a lo injusto? En las obras, muestran los hechos de su comunidad desde un espíritu crítico, aunque nos aclaran que no es la intención oponerse a nadie y tampoco defender posturas, si bien cuando arman una obra siempre es desde los antagonicos, en este caso su antagonico es “la demoliciones de casas” y no el Estado, o Las Empresas, podríamos decir que si se sostiene una mirada crítica pero no desde una mirada militante o académica. Y en la misma entrevista, explicaron que hay miradas plurales y puedes mirarla desde donde quieras, interpretamos que planteaban que había una pluralidad de voces, es así que la segunda vez que vimos la obra, fue otro modo, y ellos tenían razón, existía una polifonía de voces, surgen así distintas posicionamientos frente a la obra y la organización como psicólogas en formación frente a una organización en la comunidad.



Esas distintas miradas, nos invita a pensarnos y repensarnos en nuestro rol como estudiantes de psicología, que viene acompañado de nuestro bagaje teórico, nuestras experiencias académicas y por fuera de la academia, nuestras impresiones personales, deseos, imaginarios, instituciones. Por lo que fuimos comprendiendo que esos lugares se construyen, y nos empezamos a preguntar, ¿Que rol cumple una organización como esta en la comunidad? ¿Podríamos pensarlos como agentes de salud?

Llevamos adelante *un registro de la experiencia de forma escrita*, que nos ayuda hacer conscientes aquello que pensamos y creemos (Acevedo, M. J. 2002), a través de crónicas de visitas y de reuniones grupales donde se plasmaba lo que se consensuaba, división de tareas e impresiones personales, además se registró a través de entrevistas, registros de charlas y encuentros que incluyen diálogos entre los integrantes del grupo y los agentes de la comunidad. Para que este trabajo pueda constituirse en una misma narración, llevamos adelante la sistematización escrita, por medio de un texto compartido vía web, como también la puesta común grupal de impresiones y creencias personales que nos permitió por un lado, conocernos y escucharnos, y por el otro, tener momentos de análisis y reflexión grupal, construir interrogantes y evaluar los pasos a seguir. La realización del trabajo de campo como tarea de cursada, nos empujaba a tomar decisiones para los próximos pasos, es así que la búsqueda de consensos fueron fundamentales para el avance de nuestro proyecto, buscando hacer confluir aquellas ideas que coincidían como aquellas que se confrontaban.

Queremos mencionar que una herramienta importante en la investigación social desde una mirada institucional, es *el análisis de implicación*, “...se lo define como un encuentro de las categorías sociales que constituyen nuestra subjetividad, nuestros modos de hacer y pensar...” Schejter, V. (2008). Esto como resultado de una elaboración, una lectura personal y colectiva de los supuestos y las impresiones personales impregnados en todo el recorrido del trabajo de campo, poniendo en juego nuestros atravesamientos institucionales en lo vivencial tanto en el campo como en las clases, visualizando la transversalidad de nuestras pertenencias institucionales y los efectos que provocan en la subjetividad (Schejter, V. 2008). Para ampliar, podríamos decir que el análisis del investigador, incluye hacer consciente las implicaciones de clase, ideológicos, institucionales, profesionales, libidinales, afectivas, religiosas entre otras y hacerlas públicas luego, este proceso puede estar atravesado por resistencias intelectuales, pues es necesario admitir la existencia en nosotros de mecanismo psíquicos que escapan de nuestro control y que nos llevan a interpretar la realidad social como si fueran unívocas (Acevedo, M. J. 2002).

No parece interesante, pensar dentro del análisis de implicación el *funcionamiento grupal*, que implica construcción de lazos libidinales, división de roles, armados de liderazgos, posibilidades de construir pertenencia e identidad en cada uno de nosotros, como el compromiso y las distancias frente a la organización y la comunidad que visitamos, que por cierto fue variable en cada uno, pues aquí también se ponían en juego intereses, motivaciones, posicionamientos sobre aquello a lo que se adhiere o rechaza de nuestra formación y el quehacer del



psicólogo. El conjunto de estos aspectos, evidencian tensiones grupales, que fueron mutando en tanto momentos del proceso de la elaboración y convivencia grupal, para comprender mejor estos momentos, nos referimos a instancias como visita a la organización, reuniones grupales, división de tareas, análisis del material de campo, ordenamiento de lo elaborado, direccionalidad de análisis. etc.

Otro aspecto de análisis de implicación se construyó en base a *los supuestos*, su análisis comprende, ni más ni menos, hacer conscientes nuestras ideas previas acerca de algo o alguien, significó compartirlos e incorporarlos al trabajo de campo. Es por eso que entendemos que nuestro acercamiento en principio fue desde una mirada romántica sobre la autogestión, lo que hace que hayamos adjudicado características e ideas a la organización. Esperábamos encontrar un espacio organizativo con ideales políticos, con una identidad de lucha y un relato mítico sobre su nombre y el origen en la crisis social del 2001. No fue eso lo que nos encontramos en el discurso de los integrantes de la organización, pero el hecho de conocer la obra, entendimos que existía una mirada crítica sobre los hechos que ocurren en la ciudad, reflejados en su obra de teatro llamada "Aviso de Obra", aludiendo a las modificación urbana del Barrio de Flores, que va mutando de casas a edificios, es por eso que nos preguntamos ¿Cómo los determinó el haber tenido su origen en una crisis social?, ¿Qué continuidades y qué rupturas se sostienen de aquella primera conformación en cuanto al aspecto grupal y objetivos como grupo de teatro?

"...enseñar no es transferir conocimiento,

sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción..."

Freire, P. (2004)

Volviendo al análisis de implicación, nos preguntamos ¿Que habilita este instrumento, más allá de la construcción de una mirada institucional en la investigación?, ¿Qué efectos produjo en nosotras durante y posterior a la cursada?.

Cuando arrancamos la cursada, estábamos algo inseguras de poder abordar la materia y cursarla junto con psicología educacional, era difícil pensarlo y muchas dudas del cómo hacerlo, por los instituidos en algunos estudiantes conocidos. Como arriba está planteado, hubo varios modos que nos resultaron innovadores e inesperados desde nuestra experiencia, en un principio nos costó visualizar que debíamos hacer, pero en el transcurso de la clase fuimos construyendo lo que fue el trabajo de campo, tuvimos los espacios necesarios de libertad para dar lugar a la creatividad, las propuestas de nuestras intenciones como elaboraciones propias, tanto como para escucharnos entre compañeros y visualizar las opiniones e intenciones de cada uno.

Este marco de tarea, desde nuestro punto de vista, produjo en cada uno de nosotros, ansiedades, dudas, algo de desorientación de hacia dónde íbamos o cual era el objetivo, el análisis de implicación se nos aparecía con un gran signo de interrogante. En el transcurso de las clases debíamos tomar decisiones para avanzar, en las líneas de análisis, armado de entrevistas, las visitas a la organización, entre otros. Esta modalidad de cursada nos puso frente a nosotros mismos, en la carrera y la formación, produciéndose un espacio de elaboración,



pudiendo pensar la teoría y la práctica desde un ejemplo concreto, concibiendo al conocimiento como una construcción, y en él, apareciendo nosotros mismos y los integrantes de la organización comunitaria, y en lo construido, la realidad que fuimos conociendo, aprendiendo contenidos y nuevos métodos (Freire, P. 2004).

Este marco educativo, nos invita a pensar en la autonomía del estudiante, desde un punto de vista ético, en relación al respeto a su curiosidad, su gusto estético, su inquietud, su saber, tanto como su cultura y su género (Freire, P. 2004), estos elementos son necesarios entenderlos como derechos, y además indispensables para poder producir nuevos conocimientos y no re- producir saberes y prácticas de la ideología dominante sin pensarlos ni reflexionar, el análisis de implicación nos brindó esa posibilidad, construyendo un espacio interjuego para cristalizar los sentidos subjetivos e intersubjetivos que le damos a nuestras propias prácticas académicas. A su vez, podemos pensar la autonomía como la capacidad de los individuos de subvertir y darse leyes a sí mismos, de entender que lo normativo no son de un orden divino, que más aún esas leyes se pueden modificar si lo vemos necesario o útil, en este aspecto se hace ineludible, una reflexión lúcida y consciente y en debate con otros, acerca de los contenidos de la carrera y seamos capaces de preguntarnos, ¿es verdad lo que dice, tal o cual libre, o bien, tal o cual titular de cátedra? (Castoriadis, C. 1989).

Vincularnos con los materiales teóricos como si fueran un paquete cerrado o enlatados, se contraponen a un aprendizaje democrático, donde no solo incorpora saberes sino que produce un nuevo saber, y que tiene que ver con nuestra formación profesional, por lo que los efectos en nosotras en cuanto al ámbito universitario, es comenzar a verlo como un espacio de aprendizaje más allá de las aulas y al docente como una guía. Fue un descubrimiento, entendernos dentro de la cursada no como un espacio estanco, sino más bien, sentirnos como parte de una micro historicidad en el trabajo y en ese espacio acotada con esta organización.

Teniendo como variable continua, actores reales y con un rol en la comunidad, también nos posiciona frente a la misma y la práctica en el campo, no sólo centrado en nuestros propios intereses y necesidades sino también desde el lugar del otro, que nos recibe, que nos da información pero también que nos mira, nos conoce y reconoce, y se nos brinda a voluntad, con intercambio o contraprestación, otorgándonos la posibilidad de un apertura al conocimiento, de un segmento de sus producciones subjetivas.

Hacer visible y posible este nivel de continuidades en nuestra práctica como estudiantes, también nos permite considerar otras posibles continuidades, diálogos, contraposiciones entre miradas, teorías, prácticas y posicionamientos frente a un futuro ejercicio profesional.

Sentir este protagonismo nos animó a volver a acercarnos para contar nuestra experiencia a estudiantes de la cursada actual, tanto como encarar esta producción del todo novedosa en nuestro trayecto como estudiantes.

Para finalizar, esperamos seguir contribuyendo a un diálogo necesario entre docentes y estudiantes pero también entre estudiantes, para ir construyendo



nuevos saberes, en base a contenidos, prácticas, miradas y en diálogo de nuestro quehacer.

Bibliografía

Acevedo, M. J. (2002) “La implicación. Luces y sombras del concepto lourauniano”. Artículo de cátedra. Ciencias Sociales- Trabajo social- UBA.

<http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ferraros/BD/mja%20la%20implicaci%F3n.pdf>

Castoriadis, C. “Poder, política y autonomía”. El mundo fragmentado. Encrucijadas del Laberinto III - 1990 (Altamira, 1993)

Fernández, C. (2011). Procesos de memoria en el teatro comunitario argentino. Palos y Piedras. Edición N° 11. Año 4. Recuperado de: http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/230/procesos_de_memoria_en_el_teatro_comunitario_argentino.html

Freire, P. “Pedagogía de la autonomía”. Editorial Paz tierra. San Pablo, Brasil. 2004.

Schejter, V. (2005). “¿Qué es la intervención institucional? La Psicología Institucional como una perspectiva de conocimiento”. Clepios, Revista de residentes de Salud Mental



Las bandadas de pájaros

Castro Ferro, Gabriela

gcastroferro@gmail.com

Resumen

El trabajo que me propongo presentar es el relato de un caso en el que intento dar cuenta de la importancia de la relación entre el acceso al ejercicio de derechos y la salud de las personas. Se trata del recorrido que fuimos realizando en las gestiones y acompañamiento necesario para la revocación de la declaración de insania que pesaba sobre un hombre socio de un emprendimiento de salud mental, en cuya coordinación yo participaba. Esta persona, a quien llamaremos J, tenía un diagnóstico de salud mental y fue sufriendo distintas experiencias en sus contactos con el sistema de salud, incluyendo el inicio de un juicio de insania del que toma conocimiento muchos años más tarde y que culmina con una sentencia de “inhabilitación absoluta”. El relato de la experiencia da cuenta de las diferentes modalidades de participación de trabajadores de distintas disciplinas, la persona principalmente interesada y su familia, en un trabajo que realizamos conjuntamente para levantar dicha sentencia a partir del pedido de J. Me resulta particularmente importante poner el acento en las prácticas profesionales y las representaciones que les son inherentes. En el relato del caso se va teniendo en cuenta el recorrido que la persona fue realizando en el sistema de salud a lo largo de los años, sus encuentros con los profesionales que fueron tomando decisiones en el marco de un modelo de atención que no responde a los estándares vigentes de salud mental y Derechos Humanos. Se consideran las consecuencias que ello fue teniendo en su vida y en la de su familia. En este recorrido se pone especial acento en el concepto de “cronicidad” y se analiza el papel que juega la organización de los servicios de salud en relación a ello y al desarrollo de la vida de una persona con diagnóstico de trastorno mental severo. Se desarrolla en este marco la declaración de insania anteriormente mencionada y se analizan las representaciones, presentes en las prácticas profesionales, en las personas usuarias de los servicios de salud mental y en sus familias, que la sostienen. Se ubican las modificaciones en la legislación en la temática que tuvieron lugar en los últimos años y la relación que con ellas mantenemos todos los involucrados, analizando la distancia entre la progresividad de las normas y la inercia en las prácticas instituidas, dando cuenta de los obstáculos que se fueron presentando en el caso singular que abordamos aquí y como se fueron sorteando. Vinculado a esto se toma la cuestión de los cambios en el imaginario y se desarrolla la responsabilidad que tienen en dicho cambio los trabajadores de la salud mediante la generación de prácticas diferentes a las tradicionalmente sostenidas y el acompañamiento a las personas con padecimiento psíquico y sus familias en estos cambios.

Este relato de experiencia de trabajo, por momentos más detallado, por momentos más general, por momentos atento a los pensamientos que me ocupaban en aquel entonces, intenta ser un registro de los movimientos en las prácticas y en los



equipos de trabajo; y de cómo caso a caso, vez a vez, ir sorteando los obstáculos que se presentan y construyendo respuestas con otros en pos de la salud y la autonomía de las personas. Pretendo tomar este caso como testigo de la vivencia de muchas otras personas en situaciones similares.

Preguntas Clave: ¿Qué relación existe entre la salud, la salud mental y el acceso al ejercicio de derechos en general?. ¿Cómo se producen los cambios en el imaginario social?. ¿Cuál es la relación entre la organización de los servicios de salud, las prácticas profesionales y el desarrollo del proceso salud-enfermedad en la vida de las personas?



Las bandadas de pájaros

Castro Ferro, Gabriela

gcastroferro@gmail.com

"... te voy a enseñar a hacer las espigas, hay muchos modos de hacerlo, yo te voy a enseñar el mío. Esto es algo que no hay que hacer apurado porque apurado sale mal" J. B.

En junio de 2009 J y yo empezamos a trabajar juntos. Yo fui contratada en el marco del Proyecto Isole como técnica en salud en un emprendimiento social de carpintería y recuperación de muebles antiguos. Los emprendimientos, han funcionado como analizadores de la formación y del sistema sanitario, al poner a la luz (para quien quisiera verlo), sus procedimientos, sus efectos y todo lo que se necesita modificar en ambos para implementar un modelo comunitario de atención. También han funcionado como lugares por excelencia desde donde desmanicomializar las cabezas y los corazones de nosotros los profesionales, los usuarios, las familias, los clientes. J trabajaba desde antes que yo allí pero también ese año es contratado como capacitador de oficio junto a un compañero suyo, OF. Para esa contratación teníamos que facturar, como J no tenía factura se la prestaban. Esto más tarde iba a cobrar relevancia, digamos que J "hacía" pero "no figuraba en los papeles". Entonces tenía 50 años. Desde su juventud, luego de haber trabajado seis años en una fábrica, J se había dedicado a la carpintería por cuenta propia y a la compra venta de autos, motos y muebles. Las crisis de salud, las internaciones y las crisis económicas del país fueron interrumpiendo su trabajo. Tuve el gusto de compartir con él la recuperación de su oficio, ver la memoria de las manos que no habían olvidado cómo se "enchapaba" un mueble; *"... no hacía esto hace 20 años..."*, me dijo un día mientras pasaba la mano por la superficie lisa. J y OF tuvieron que ir aprendiendo y revisando su nuevo rol. No era lo mismo saber carpintería que enseñar carpintería a otros. Cada vez iban tomando más protagonismo. En un momento llegó el dinero para el equipamiento. Fue él quien asesoró sobre las máquinas a comprar, quien conocía el delicado manejo de la combinada y quien transmitía los cuidados de uso a sus compañeros. También con el tiempo él y OF se fueron ocupando de los presupuestos, lo cual implicaba evaluar el trabajo a realizar, calcular costos, estimar tiempos de trabajo y proponer en la asamblea el precio. En un momento J estimó necesario un espacio de capacitación teórica a sus compañeros cuya planificación lo acompañé a diseñar. Armó los temas, las nociones básicas a transmitir en cada uno y el orden. Lo escribió y lo distribuyó entre los compañeros. Todas estas capacidades, entre otras, son las que más tarde enunciadas por el equipo, iban a dar fuerza y contenido a una decisión fundamental que J tomó en su vida.

Al llegar al emprendimiento, una de las primeras cosas que realicé fue abrir carpetas para cada emprendedor donde registrar junto con ellos las cuestiones relevantes referidas a su salud, a su trabajo, a su familia y a su situación legal. En este marco consulté también con su consentimiento las historias clínicas donde



constataba una y otra vez cómo las prácticas profesionales realizadas u omitidas eran una variable de peso fundamental en el estado actual de cada persona. En ese momento J recibía tratamiento psiquiátrico con un médico a quien llamaremos MV en consultorios externos del Borda y se atendía con clínicos y cardiólogos tanto del servicio de clínica médica del mismo hospital como del Gandulfo. A partir de conversaciones con J y de la consulta de su HC puedo reconstruir algo de lo que le fue pasando en su contacto con el sistema sanitario: Sufrió su primera crisis en 1994. En ese momento estuvo con insomnio varios días, recuerda que había comprado un auto y comenzó a sentirse culpable de algo, sentía que en la radio hablaban de él y que se lo acusaba. La que entonces era su esposa lo llevó a un psiquiatra y lo internaron en el Melchor Romero. Le diagnosticaron esquizofrenia y su mujer lo dejó. Allí estuvo internado dos meses y medio, al salir realizó tratamiento ambulatorio en el hospital Gandulfo durante un tiempo. En 1996, a sus 37 años, se produce una segunda internación, esta vez en Open Door donde permaneció ocho meses. Era una de sus hermanas, a quien llamaremos RB, quien iba a visitarlo. Esto implicaba muchísimo esfuerzo por el significado de esa institución en sí misma y por la distancia, dado que J y su familia residían en la zona sur del conurbano. Al salir de esa internación continuó un control ambulatorio en la misma institución a pesar de los kilómetros, donde vuelven a internarlo desde 1999 hasta el 2004. Cinco años de su vida. El último de estos años Jorge permanecía un mes en la institución y un mes en su domicilio. A partir del alta comienza a tratamiento farmacológico por consultorios externos del Borda. Cabe destacar que durante todos esos años lo único que recibió J fueron psicofármacos e internación y que las mismas fueron prolongadas, en instituciones monovalentes y lejos de su lugar de residencia.

Paralelamente a todo el trabajo del emprendimiento, los capacitadores, los emprendedores y los trabajadores de salud de los emprendimientos de Chubut, Río Negro, Chaco y CABA cursábamos la Escuela Bienal en Salud Mental Comunitaria y Economía Social. En ese marco recibíamos clases, realizábamos presentaciones y participábamos de talleres. Aún no contábamos con la sanción de la Ley Nacional de Salud Mental. Sí contábamos con su Proyecto y CDPCD. Esta fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2006. En nuestro país es ratificada por ley Nacional en 2008 y se le otorga jerarquía constitucional en 2014. La CDPCD tiene como propósito "... *promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su **dignidad inherente***". La Convención, la Ley de Salud Mental y los tratados internacionales de salud mental y DDHH implican un pasaje del modelo tutelar que considera al otro objeto de protección en el sentido restrictivo, a un modelo promotor de los derechos de las personas y por lo tanto de su salud y bienestar. Reconocer y restituir derechos, implica reconocer al otro como persona y este reconocimiento es base ineludible para cualquier trabajo posible en salud mental. Pero aún esto no es suficiente, no alcanza con reconocer esos derechos, resulta necesario acompañar y generar apoyos para su ejercicio efectivo. Es parte de la tarea de los trabajadores en salud mental acompañar en este acceso. La Convención, heredera de otros tratados de DDHH y en la que se plasma la lucha de los colectivos de discapacidad,



nos propone un modelo social que pone el eje en las respuestas que la organización social da o no da a las personas con discapacidad e insta a los Estados firmantes a realizar los ajustes necesarios para generar condiciones de igualdad en derechos. En su artículo 12, los Estados partes reconocen que **tienen capacidad jurídica en igualdad de condiciones con las demás en todos los aspectos de su vida** y se comprometen a adoptar las medidas necesarias para proporcionar el acceso al apoyo que puedan necesitar en el ejercicio de su capacidad jurídica. Por su parte, la Ley Nacional de Salud Mental, por entonces contaba con media sanción en diputados. En ella se precipitaba la lucha de diferentes actores del campo de la salud mental, incluyendo a usuarios de los servicios y sus familiares. El texto de dicha ley en su artículo 3 indica que "Se debe partir de la presunción de capacidad de todas las personas" y en su artículo 5 señala que **la existencia de diagnóstico de salud mental en sí mismo no autoriza en ningún caso a presumir riesgo de daño o incapacidad**, agregando que ello sólo puede deducirse a partir de una evaluación interdisciplinaria de cada situación particular en un momento determinado. Estas eran nuestras herramientas legales en ese momento.

Luego de una de las clases sobre Derechos en la Escuela Bienal mencionada, J me dice: "*me parece que yo tengo eso*". Se refería a una declaración de incapacidad. Agrega que le pareció interesante lo que escuchó y que si no estuviera "*con el problema de la columna*" quisiera "*revertir lo de la insania*". Le pregunto cuál es la relación entre su problema de columna y este deseo, me dice que como le duele la columna no va a poder trabajar como antes y que como "*podía perder la pensión por discapacidad*" si revertía la insania, prefería no hacerlo. También ubicaba otro obstáculo: su hermana le iba a decir que él no estaba bien como para revertir eso. Hacia el final, como si un diagnóstico de esquizofrenia implicara sí o sí ser declarado insano, J me aclara "*... un médico que ya falleció me dijo que no era esquizofrenia lo que yo tenía, que era depresión, y que en las depresiones a veces la gente se confunde*". En ese momento le dije que sea cual fuere el diagnóstico era importante su planteo, que era un derecho que tenía. También le aclaré que la necesidad de tratamiento y la insania van por carriles distintos y le expliqué que poner en relación la pensión y la declaración de insania era un error que los profesionales venían arrastrando desde hace muchos años, que no la perdería por revertirla. Las significaciones y las prácticas instituidas no cambian con una explicación, más aún cuando tallan en el corazón de la trama social. Durante más de un siglo estas prácticas y estos discursos afectaron la identidad de las personas con padecimiento psíquico y de sus familias. Me fui dando cuenta que una explicación no era suficiente, ni dos, ni tres... Ni a él ni a su familia. Y que además no era sólo explicar, había que ir generando acciones que constataran lo contrario. Durante este trabajo muchas veces volvíamos a hablar lo mismo con él y con su hermana sabiendo que en ese momento esas palabras iban a ser aceptadas pero que al día siguiente caerían porque toda la maquinaria de la vida iba en otro sentido. Más aún cuando J iba al Juzgado (cada dos meses iba a llevar una constancia de que hacía tratamiento), allí se encontraba con un discurso opuesto y a modo de oráculo predicaban un destino irrevocable: "*... no te conviene cambiar esto, vas a volver a estar mal*". La verdad es que se necesita un trabajo de equilibrio muy sutil para valorar las capacidades de cada persona, sin dejar de



atender y reconocer que tiene padecimientos y necesita apoyos. Estos primeros dichos de J en las sillas de la escuela del Isole, representaban una maraña de informaciones erróneas; se cristalizaba en sus palabras la historia de la vulneración de muchísimos hombres y mujeres con padecimiento psíquico. En ese momento pensé que había que ir despacio pero sin detenerse, que había que escuchar y valorar lo que decía y que al haberme dicho esto yo tenía una responsabilidad. Una de las primeras cosas que hicimos fue chequear esta declaración, porque J no estaba seguro. Lamentablemente era cómo él suponía. Había sido declarado insano en los años 90 durante una de sus internaciones sin saber cuándo se inició este juicio, ni como, ni porqué ni qué quería decir exactamente. Algo que afectaba íntimamente a su vida, a su identidad le era ajeno y desconocido. En los primeros días de agosto de ese año, me pide que lo acompañe al cardiólogo. No había podido dormir las últimas noches. Tuvo miedo de morir, recordaba que su padre había fallecido del corazón. Fuimos al cardiólogo, le hicieron un electro y el médico no encontró grave. A pesar de ello no podía desoírse que algo importante le pasaba y que era necesario un "colchón" de presencia y acompañamiento para todo el proceso de inclusión que estaba atravesando. Volviendo de la consulta me pregunta si puede facturar él para el Isole, en vez de que le presten la factura. Además dice que le vendría bien para hacer algunos trabajos en su galpón. Le digo tal vez nos convenga averiguar por el Monotributo Social ya que si bien tiene un límite mensual, es bastante amplio para comenzar y la cuota es accesible. A veces J proponía muchas cosas a la vez, planteaba grandes proyectos y esperaba resultados inmediatos. Era un necesario un trabajo de "atemperamiento". No había que postergar ni desoír, pero había que introducir los tiempos necesarios y acompañar en los pasos intermedios que requiere cualquier resultado. Llamamos al área de Monotributo Social y nos comunican con legales. La abogada que nos atendió, a quien llamaremos SN, nos dice que en la inscripción hay que firmar una DDJJ y que para ello tenemos que averiguar el grado de interdicción que pesa sobre J. Cuando lo averiguamos decía "absoluta". Lo que resultaba si se quiere satisfactorio y gracioso en este marco, al constatar las fisuras de un sistema que se presenta monolítico, es que J había sido presidente de mesa en las últimas elecciones, además de haber seguido votando todos estos años. "Poder facturar", "inscribirse", "firmar" además de derechos, o por ello mismo, eran acciones que hacían a la salud de J, a su integridad, a su reconocimiento como integrante de esta sociedad de la que todos formamos parte. Le permitían poner su nombre, hacer cosas en nombre propio con consecuencias favorables en la reparación de su yo, de su cuerpo y de su imagen. A los días, J trae con preocupación al emprendimiento que su hermana y curadora, RB, está molesta por las averiguaciones sobre el monotributo. Cuenta que su hermana se asusta mucho cuando él hace un cambio, que rápidamente cree que está enfermo. Su hermana le habría dicho: "... vos no firmes nada, yo soy tu curadora y cuando yo no esté lo será tu hija". J me pide que hable con su médico. Le digo que me parece bien y que también podemos volver a hablar con su hermana. Que es muy fuerte lo que él me cuenta de su conversación con ella pero que por lo que sé también lo quiere mucho y tal vez esté muy asustada. Pensé que cualquier acción que hiciéramos no podía ser sin ella. Cuando me reúno con su médico, me dice que



la hermana de J se asusta mucho con los cambios, que no quiere que le baje "*ni medio Akineton*" pero que es buena gente y que se ocupa de él. Le digo que coincidimos en esta apreciación. Me pregunta para qué pedir la revocación de la insania. Además de las consecuencias prácticas planteadas por J le hablo de la importancia de esto para su dignidad y su futuro. Recordé a Saraceno cuando nos dice que la rehabilitación implica el ejercicio de derechos de ciudadanía. Me dice que contemos con él. Luego nos reunimos nuevamente con la hermana de J. Empieza diciendo que estuvo averiguando y que va a apoyar que J "*se saque la insania*" si su médico está de acuerdo. La hermana había llegado más tranquila, decía que estaba contenta de que J enseñe en el emprendimiento y que cuando J llegó con estas cuestiones ella tenía miedo de que se esté enfermando pero que ve que no. Agrega que también le dolió que no quiera más que ella sea su curadora pero que entendió que no es por algo con ella sino porque "*necesita firmar cosas*". Le digo que además, ella puede seguir ayudándolo como lo ha hecho hasta ahora, que ella es un apoyo para su hermano y que eso no cambia. Dice que también tenía miedo de que pierda su pensión y de "*quedar como una mala*": fue ella quien inició la insania asesorada por profesionales del Melchor Romero; "*... Yo lo había hecho por su bien, quería cuidarlo y me dijeron que haga eso, no quería que termine en la calle*". "*Tal vez a veces soy muy sobreprotectora*", dijo hacia el final de la reunión. Este encuentro con RB me pareció sumamente importante, ilustraba todos los temores de muchos familiares y las representaciones asociadas a la figura de la insania. Mientras tanto.... J en ese momento también estaba ayudando a su hija a mudarse, le consiguió una heladera usada a menos de la mitad en la que la ofertaban (siempre, cuando no estaba tomado por el padecimiento, hacía buenos negocios) y le arregló el techo de la nueva casa. Ese mismo día me dice: "*¿Sabe Gabriela? Yo tengo un loro que conseguí en el verano, tenía las alas cortadas. Está en una jaula, mira pasar las bandadas de pájaros. Voy a dejar que le crezcan las alas y cuando le crezcan lo voy a liberar*".

Previo acuerdo con J y RB, vuelvo a comunicarme con la abogada SN de Monotributo Social. iSN propone hacer caso omiso del fallo! Me dice que vaya J con su hermana a sus oficinas y que firme él, y sólo él, la DDJJ para solicitar el Monotributo. Una de las mejores cosas que ha tenido este trabajo en el mundo de la salud mental ha sido, en momentos de escollos, encontrarse con personas que dicen "cuenten conmigo" y que están dispuestas a sortear algunas trabas en función de un interés superior. Le transmito a J esta cuestión y le ofrezco acompañarlos a él y a su hermana a ese encuentro, pensando que de todos modos no sería sin obstáculos y sin retrocesos. En esa época el trabajo de J comienza a volverse más desprolijo, trabajaba muy rápido, con mucha precipitación y se le pasaban cosas por alto. El grado de cuidado con el que trabajaba y la aparición de malestares físicos solían ser indicadores de que algo no andaba muy bien y que era necesaria aún más presencia, más acompañamiento y ayudarlo a atemperar la marcha. Ya corren los principios de septiembre de 2009 y J, su hermana RB y yo vamos al Registro del Monotributo Social. Antes de entrar, los temores de RB vuelven a hacerse lugar: se pregunta porqué le habrán dicho en el Melchor Romero que inicie la insania, porqué va a firmar él ahora la DDJJ si ella es la curadora, etc. Volvemos a hablar de todos los temas. Agrega que un médico le dijo que J va a



tener que hacer tratamiento de por vida, volvemos a conversar sobre el hecho de que revocar la insania no implica que J no necesite tratamiento. Esta confusión insistía y se escucha en muchos familiares de persona con padecimiento psíquico. Nos recibe SN. Volvemos a conversar los temas con ella: que el Monotributo Social no es incompatible con la pensión, que una cosa es un certificado de discapacidad y otra cosa una declaración de insania, que al revocar la insania J recuperaría sus derechos civiles y que ahora quien dispone de la administración de sus bienes es ella pero que si esto avanza lo podría hacer J. Allí RB responde que J cobra él mismo su pensión y que la administra solo, recuerda que al principio la cobraba ella y que le iba dando de a poco la plata a J, que después se la fue dando entera hasta que directamente la cobró él. Subrayamos este proceso que hicieron. Nos volvemos los tres en el 45, RB me cuenta de su vida. La verdad es que los hermanos han pasado muchas cosas juntos y ella lo ha acompañado. Noto que tienen la misma sonrisa. Recuerda cuando iba a visitarlo a Open Door y que al poco tiempo que salió de la internación habían abierto con su marido un puesto en la feria para que J tuviera un trabajo. Primero era un puesto con golosinas, luego con ropa, luego agregaron relojes... Se acuerdan que no se vendía y terminaban comiéndose las golosinas, se mataban de risa recordando eso en el colectivo. Cuenta RB como lo fue ayudando a administrarse cuando J empezó a cobrar la pensión por sí mismo, iban anotando lo que gastaba, le indicaba que siempre tenga en cuenta primero el pago de impuestos. J decide pedir una entrevista en un organismo de DDHH, institución de la que tuvo conocimiento a través del Isole, y me pide que lo acompañe a hacer el llamado. Le dan una entrevista. En esos días J vuelve a organizarse en su tarea, sin apresuramiento y con más cuidado en los detalles. Los primeros días de octubre de 2009, tenemos reunión en la institución mencionada y conocemos al abogado FC quien guió todo el proceso legal de la revocación de la insania. Era muy importante contar con "amigos" afuera del Borda.

El año 2010 fue con muchísimos movimientos. A comienzos de ese año J inicia un espacio de tratamiento psicológico individual. J siempre me hablaba de su padre, pero en un momento comenzó a hacerlo con más frecuencia y a contarme muchas cosas de su historia, de sus antepasados y de la tierra que dejaron en la zona de los Balcanes. Una serie de preguntas considero que ameritan tener un espacio dedicado a ello y le sugiero que consultemos por un espacio psicológico donde trabajar estas preguntas. Pienso en una amiga residente, una persona querida por mí y respetada profesionalmente. Esto no es una cuestión anecdótica. Siempre consideré que la alegría y los afectos son fundamentales para acciones de reforma. Teníamos que armar equipo, una ardua tarea nos esperaba y no se puede armar equipo con cualquiera. Hacia muchos años se había indicado psicoterapia pero J no había contado nunca con este espacio. También en ese año, el médico de J deja de trabajar en el hospital. La decisión que se tomó en el servicio de consultorios externos era que a los pacientes del doctor MV los iba a atender cualquier médico que estuviera disponible cada vez que fueran al servicio para realizar "control farmacológico". No era eso lo que necesitábamos y eso no constituye un tratamiento psicofarmacológico. Además de este modo iba a ser imposible armar un equipo. Es así como SB, sugiere consultar a una médica residente y J realizó tratamiento con ella. Teníamos armado un buen equipo para la tarea que esperaba:



nosotras tres, el resto del emprendimiento, la clínica jurídica del CELS y varios otros apoyos de participación menos central pero importantes. En la vida de J y de su familia también hubo muchos cambios y muchos avances y retrocesos en cuanto a iniciar la revocación de la insania. Un día me cuenta una gran noticia: ¡Su hija está embarazada! "*iVoy a ser abuelo!*", me dice; "*... yo no quiero, cuando nazca mi nieto, estar como insano*". Esa frase me impactó profundamente, estaba en juego su imagen ante su descendencia.

Pero el gran acontecimiento de ese año fue la sanción de la Ley Nacional de Salud Mental, N° 26.657 instrumento de lucha para todos los J del país, y una herramienta más para el trabajo iniciado con él. La Ley Nacional incorporó al código civil lo siguiente: "*Las declaraciones judiciales de inhabilitación o incapacidad deberán fundarse en un examen de facultativos conformado por evaluaciones interdisciplinarias. No podrán extenderse por más de tres años y deberán especificar las funciones y actos que se limitan, procurando que la afectación de la autonomía personal sea la menor posible*". Esta incorporación, si bien era un avance, se queda aún a "mitad de camino" respecto a lo propuesto por la Convención. Este es uno de los ajustes normativos pendientes y en el escenario de las prácticas profesionales es la muestra de la inercia de lo instituido y conservado a lo largo de los años. Ilustra cómo las acciones profesionales siguen girando en falso "desentendidas" de la existencia de normas superadoras.

Diciembre de 2010, nos encuentra con un informe elaborado conjuntamente por su psicóloga, su médica y yo como psicóloga del emprendimiento donde J trabajaba. Dicho informe fue acompañado por un escrito redactado del organismo de DDHH en el que se solicitaba la revisión de la interdicción. Se fija fecha para una pericia para febrero de 2011. Llamamos al juzgado y solicitamos una conversación previa con los peritos asignados, nos comunican con el Dr. Z a quien comentamos que J se encuentra en tratamiento, que se evidencia una evolución favorable, que vive solo y maneja su dinero de manera autónoma, que tiene buena relación con sus familiares y compañeros y que tiene iniciativas y proyectos. El Dr. Z escucha y sólo se refiere al diagnóstico y a lo que denomina "cronicidad". La noción de "cronicidad" merece mención especial: Considero que la significación de cronicidad asociada a los padecimientos psíquicos resulta de la ceguera sobre nuestra práctica. Considero que no existen "los pacientes crónicos" sino las prácticas "cronificantes", por su acción u omisión, con saldos devastadores en la vida de las personas. Personas a las que después "estudiamos" en nuestras academias donde señalamos en ellas los signos que nosotros mismos hemos puesto allí. Por ejemplo: descripciones de sintomatología de personas que han vivido en contexto de internación durante años privados del intercambio social. Claro que para muchos ese intercambio social es por lo menos difícil, pero ahí está la cuestión: las prácticas tradicionales refuerzan esa dificultad al propiciar el aislamiento y/o no generar condiciones de posibilidad mediante apoyos para que ese intercambio exista o se desarrolle. La violencia simbólica que implica la etiqueta de crónico en una persona puede evidenciarse por ejemplo en la lectura de las historias clínicas. Estos documentos son la prueba de todo lo que no se hizo y de lo que hizo desde una lógica tutelar. Pude constatar esa injusticia en la práctica profesional una y otra vez en la vida de personas



reales. Y todo estaba allí, a la vista. Sin embargo la maniobra perversa de la violencia simbólica nos hace ver el déficit en el otro, en vez de verlo en la propia práctica poniendo en la cuenta de la esquizofrenia las limitaciones disciplinares que nos encorsetan, nos endurecen, nos aíslan del trabajo con otros saberes y frenan la imaginación. Saraceno nos advierte que estudios epidemiológicos de los últimos 20 años han cuestionado la certeza que se sostenía respecto a que la evolución de las psicosis sea "naturalmente" desfavorable y a que estén destinadas a ser crónicas. Cita a la investigación realizada por L. Ciompi según la cual las variables diagnósticas y psicopatológicas son secundarias en el proceso de rehabilitación, mientras que las variables sociales y ambientales tienen un peso mucho mayor en los resultados de ese proceso. En base a esto Ciompi llama "artefacto social" al proceso por el cual se produce la cronificación. Saraceno se pregunta cuáles son las variables reales que cambian la vida de las personas reales, y se responde que el servicio es una variable fundamental. Plantea que un servicio no debería producir una oferta cerrada a la que el paciente deba adaptarse so pena de expulsión. Son las respuestas del servicio de salud las que deben adaptarse a la complejidad del sufrimiento humano vez a vez, caso a caso. Mediante un análisis de las prácticas resulta fundamental identificar lo que Saraceno llama los "aspectos opresivos de las prestaciones" tanto para el paciente como para los profesionales, afirma que trabajando de acuerdo a la singularidad de cada situación las prestaciones en salud pueden convertirse en un terreno sobre el cual se afirme la voluntad común de los profesionales, los usuarios y las familias de avanzar sobre el sufrimiento. Es interesante la descripción que hace Saraceno respecto a la cuantificación preestablecida de los recursos: en función de un diagnóstico suele establecerse de ante mano cuánto puede trabajar, amar, aprender una persona con esquizofrenia, cuánto puede hacer su familia, también suele medirse cuántos metros cuadrados tiene una sala, cuántas camas, cuántos médicos, etc. B. Saraceno concluye que estas designaciones establecidas de una vez y para siempre generan su autorreproducción y nos hacen creer a todos que sabemos lo que va a ocurrir. Los recursos de los servicios son principalmente las personas: el equipo técnico, los usuarios y las familias y siguiendo a F. Guattari podemos celebrar que nadie puede predecir lo que puede un "cuerpo", entendiendo cuerpo también como grupo, como colectivo.

Ya en la oficina pericial, Dr. Z nos recibe a SB y a mí en una entrevista antes de realizar la pericia. Como no recordaba la conversación telefónica reiteramos, en presencia, gran parte de su contenido. El Dr. Z, y sólo él, realizó una serie de preguntas a J que podían escucharse desde la sala de espera debido al elevado volumen de voz que utilizaba. Eran preguntas cortas y en tono imperativo que versaban sobre la medicación que toma ahora y la que tomaba al inicio de sus crisis, sobre las internaciones y el compromiso con el tratamiento. No preguntó ni por trabajo, ni por vivienda, ni por dinero, ni por sus necesidades e intereses. Cuando J sale, SB y yo, volvemos a tener un breve encuentro con el Dr. Z en el que nos dice que revocar una insania es "algo muy complicado" y desestimó esta posibilidad argumentando cronicidad. Nos retiramos con la sensación de una distancia inmensa entre las prácticas vigentes y la avanzada de la normativa de salud mental y derechos humanos. Conclusiones de la pericia: "De acuerdo a lo



expuesto y por el examen practicado, resultó que J. B. presenta un cuadro compatible con una EQUIZOFRENIA. Dicha patología no le permite dirigir su persona ni administrar sus bienes. El cuadro psiquiátrico descrito se corresponde con las hipótesis contempladas en el artículo 141 del Código Civil. Su patología es de larga data. Su pronóstico es reservado. Debe continuar con el tratamiento médico psiquiátrico instituido en forma regular y periódica. Al momento de evaluación NO ES NECESARIA SU INTERNACIÓN FRENOCOMIAL”. (Firman dos médicos)

La sensación común entre los trabajadores que veníamos interviniendo fue de sorpresa e indignación, la sorpresa se ubicaba en la brecha entre las prácticas y las leyes, parecía otro idioma, otro mundo. Pareciera que los avances en términos de derechos sufren una refracción en las paredes de los monovalentes, los juzgados y algunas universidades. Por empezar una ilegalidad: firman dos peritos cuando sólo intervino uno. Se realiza un simple diagnóstico psicopatológico no situacional, eminentemente médico. Se evidencia una mirada simple, única y lineal sin incorporar a las conclusiones en cuestión una mirada compleja que incluya la lectura de J, su familia y los trabajadores de distintas disciplinas. Se asocia de manera unidireccional un diagnóstico psicopatológico a las capacidades de J yendo en contra del artículo 3 y 5 de la Ley Nacional 26.657. El perito interviniente tampoco parece haberse anoticiado de la modificación que la Ley mencionada en su artículo 42 introdujo en el código civil vigente en el 2010. Puede entenderse lo escrito aquí como un acto de discriminación yendo en contra del artículo 7 inciso “i” de la misma Ley y del artículo 5 (“Igualdad y no discriminación”) de la CDPCD. Indica también que “la patología es de larga data” sin considerar la variable de las prestaciones de los servicios de salud en la vida de J. Incluye una mirada simplista del tratamiento necesario y señala la innecesaridad de una internación que nunca estuvo planteada. Ante esta situación realizamos nuevas reuniones con J y los compañeros del organismo de DDHH. Se elaboró un dictamen planteando que la pericia realizada no respetaba las pautas mínimas establecidas por la normativa vigente a la vez que valoraba positivamente el informe presentado por el equipo interviniente. En mayo de ese 2011, la asesoría pide una nueva pericia. A pesar del dictamen presentado y de lo ordenado por el juez, tampoco esta pericia respeta las pautas mínimas establecidas. Allí había más naturalización y desconocimiento que mala fe. Se presenta un nuevo escrito y finalmente el juez cita a una audiencia donde J pudo hacerse oír, teniendo como resultado el levantamiento de la declaración de insania. Este relato de experiencia de trabajo, por momentos más detallado, por momentos más general, por momentos atento a los pensamientos que me ocupaban, intenta ser un registro de los movimientos en las prácticas y en los equipos de trabajo; y de cómo caso a caso, vez a vez, ir sorteando los obstáculos que se presentan y construyendo respuestas con otros.

Bibliografía:

Convención de los Derechos de las personas con discapacidad (2006).

Ley Nacional de Salud Mental Nº 26.657 (2010).



IGLESIAS; María Graciela: "*Capacidad jurídica del artículo 12: el juez entre la incapacidad y los apoyos*".

SARACENO, Benedetto: "*La liberación de los pacientes psiquiátricos*".



Cuerpo, experiencia y educación

Cegatti, Julia; Cocha, Trinidad; De Raco, Paula Paulette; Jesiotr, Malena; Arcangeli Arias, Eduardo; Ayza, Carmen
juliacegatti@hotmail.com

Resumen

En este escrito comentaremos las ideas centrales que nos motivaron como docentes de la cátedra a conformar un equipo investigación para revisar las problemáticas de las corporeidades en juego en los procesos de enseñanza aprendizaje. Si bien en el proyecto de investigación, recientemente presentado en PROINPSI, nos interrogamos acerca de qué formas adquieren estos procesos en nivel inicial y superior, en este artículo nos dedicaremos a dar cuenta de esta problemática en la reflexión sobre nuestra práctica docente en el marco de la materia Psicología Institucional I de la que somos docentes y que forma parte del ciclo profesional en la formación en psicología de la Universidad de Buenos Aires.

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. En este marco nos preguntamos qué formas adquiere la relación entre educación y corporeidad. Para enriquecer nuestra mirada sobre este campo de problemáticas hemos tenido en cuenta los aportes multidisciplinares de diversos autores.

Entendemos que 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.

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 tercer perspectiva “...otra posibilidad... más existencial (sin ser existencialista) y más estética (sin ser esteticista), a saber, pensar la educación desde la experiencia” (Larrosa J. , 2003). 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.

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.



Como fue afirmado anteriormente, es a partir de la reflexión sobre estas consideraciones actuales y presentes en las aulas en las que ejercemos como docentes que nos surge la necesidad de reflexionar acerca de qué hacemos y cómo hacemos lo que hacemos. Fuimos comprendiendo en este devenir que se aprende más a través de la forma de una enseñanza que de su contenido explícito.

Consideramos que nuestro aporte se ubica en el centro de las indagaciones sobre el cuerpo y la educación, profundizando desde el marco teórico propuesto, en categorías como la de experiencia, que nos permiten develar qué cuestiones se van conformando en la relación cuerpo/corporeidad y la construcción social del conocimiento en la educación formal.

Preguntas clave: ¿Dónde sucede el conocimiento?. ¿Qué estrategias institucionales se formulan para la producción social del conocimiento en el nivel superior?. ¿Qué elementos constitutivos de la subjetividad (sensaciones – emociones – pensamientos) son considerados centrales en el proceso de enseñanza aprendizaje?. ¿Cómo se comunican los contenidos pedagógicos? (las palabras – las manos – la demostración corporal)



Cuerpo, experiencia y educación

Cegatti, Julia; Cocha, Trinidad; De Raco, Paula Paulette; Jesiotr, Malena; Arcangeli Arias, Eduardo; Ayza, Carmen
juliacegatti@hotmail.com

Algunos de nuestros interrogantes de partida:

¿Dónde sucede el conocimiento?

¿Qué estrategias institucionales se formulan para la producción social del conocimiento en el nivel superior?

¿Qué elementos constitutivos de la subjetividad (sensaciones – emociones – pensamientos) son considerados centrales en el proceso de enseñanza aprendizaje?

¿Cómo se comunican los contenidos pedagógicos? (las palabras – las manos – la demostración corporal)

En este escrito comentaremos las ideas centrales que nos motivaron como docentes de la cátedra a conformar un equipo investigación para revisar las problemáticas de las corporeidades en juego en los procesos de enseñanza aprendizaje. Si bien en el proyecto de investigación, recientemente presentado en PROINPSI, nos interrogamos acerca de qué formas adquieren estos procesos en nivel inicial y superior, en este artículo nos dedicaremos a dar cuenta de las reflexiones sobre nuestra práctica en el marco de la materia Psicología Institucional I de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

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. Los interrogantes 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. Para enriquecer nuestra mirada sobre este campo de problemáticas hemos tenido en cuenta los aportes multidisciplinares de diversos autores.

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.



Qué decimos cuando nombramos "cuerpo"

Entre los autores que han trabajado el tema del cuerpo y la noción de corporeidad, como sinónimo de cuerpo hemos tenido en cuenta a Elina Matoso, cuando afirma: "El término cuerpo hereda referentes religiosos, ontológicos, técnicos, a veces asociados a instrumento, otras a rendimiento económico... que lo tiñen de esa ambigüedad inevitable. La palabra corporeidad resalta ese aspecto de indefinición, de mayor abstracción" (Matoso, 2001, pág. 8). La autora sostiene, entonces, que corporeidad, borrona los dualismos y, sin suprimirlos, los incluye.

Le Breton plantea que "El cuerpo no es una cosa, una sustancia o un organismo, sino una red plástica contingente e inestable de fuerzas sensoriales, motrices y pulsionales, o mejor aún, una banda espectral de intensidades energéticas, acondicionada y dirigida por un doble imaginario: el imaginario social y el imaginario individual" (Bretón, 2000, pág. 2). Al anclar al niño en una cultura determinada, la educación colma poco a poco ese universo de posibilidades en provecho de una relación particular con el mundo en la cual el niño asimila los datos de un carácter y una historia propios. Es una apertura significativa al mundo. Los miembros de su entorno son los garantes de su futura inserción en la relación social. La educación tiene como fin proporcionarle las condiciones propicias para una interiorización de este orden simbólico que modela su lenguaje, sus pensamientos, sus actividades, sus gestos, la expresión de sus sentimientos, sus percepciones sensoriales, entre otros, en función de la cultura corporal de su grupo.

En definitiva, estos autores sostienen que en el seno de su comunidad familiar inicialmente y luego en la escuela y el ámbito social el niño adquiere los conocimientos, modelos, valores, símbolos: las maneras de hacer de pensar y de sentir propias del grupo en un momento dado de su historia (Bourdieu, 1986).

Hemos tenido en cuenta, también, que cuando decimos cuerpo, no siempre hablamos de lo mismo. Foucault nos advierte acerca de distintas formas por las que este ha sido atravesado por el lenguaje a partir de la Edad Media. Las concepciones acerca de la corporalidad se han ido modificando en función de los cambios socio históricos (Cachorro, 2006). Estas se materializan, por ejemplo, en los modos de caracterizar el cuerpo y sus prácticas. Lo que en cada época interpretamos como cuerpo es, en términos de Castoriadis, una construcción imaginaria ya que implica concepciones y social, en tanto es una construcción colectiva, histórica y política (Castoriadis, 1975). El cuerpo es parte de la condición humana y no solo un empalme de miembros. Es decir, concebido como el lugar de origen del deseo y el conflicto, el lugar de los errores y quebrantos, como componente de la constitución subjetiva (Foucault, 2002).

Aprender con el cuerpo

Atendiendo a la relación que nos compromete en esta investigación, la relación entre educación y corporeidad, una pregunta que hemos considerado fundamental es ¿dónde sucede el conocimiento? En este sentido hemos tenido en cuenta los aportes dentro del campo educativo de Ruano Arriagada cuando señala que hay un redescubrimiento del cuerpo desde dentro, teniendo en cuenta sus vivencias, sus emociones (Ruano Arriagada, 2004, pág. 381).



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 sintonía con este planteo, Deleuze dirá que el cuerpo ya no es obstáculo que separa el pensamiento de sí mismo, lo que éste debe superar para conseguir el pensar. Por el contrario, es aquello en lo cual el pensamiento se sumerge o debe sumergirse para alcanzar lo impensado. "No es que el cuerpo piense, sino que, obstinado, terco, él fuerza a pensar, y fuerza a pensar lo que escapa al pensamiento, la vida" (Deleuze, 1994, pág. 13).

Uno de los enfoques que explora estos modos de entender la educación desde una concepción holística de las corporeidades es la Educación Somática. Thomas Hanna, precursor de la nueva somática, definió a ésta como "el arte y la ciencia de los procesos de interacción sinérgica entre la conciencia, el funcionamiento biológico y el medio ambiente" (Hanna, 1994, pág. 33). En esta concepción, el tratamiento que se hace del cuerpo va dirigido a su toma de conciencia. Los métodos de educación somática, ven a la persona como una unidad biológica que puede pensar y ser consciente y por esto, es capaz de ser autorregulada. La SOMA es la persona viviente. Esta SOMA constituye la base de la percepción de nosotros mismos y sólo a través de la modificación de esta SOMA nosotros podemos conocer e influenciar nuestro medio ambiente y a nosotros mismos. Sin el movimiento corporal, no hay autoconocimiento o autoconciencia de nuestra existencia. Ruano Arriagada también sugiere que estos dispositivos que trabajan con un cuerpo sensible tendrían que incorporarse al sistema escolar desde edades tempranas entendiendo que "...el hombre a lo largo de su vida utiliza tanto los procesos intelectuales como corporales, y aprende con todo el cuerpo y no sólo con la cabeza, como la educación "tradicional" siempre nos ha hecho creer" (Ruano Arriagada, 2004, pág. 381).

La tradición científica desvaloriza la experiencia como método para establecer conocimiento. La relega a caracterizarla como solamente el inicio del verdadero conocimiento, ya que establece que "Una experiencia será válida en la medida en que sea confirmable y, por eso mismo para la ciencia la dignidad de la experiencia radica en su reproducibilidad" (Gadamer, 1997, pág. 421). 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.

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 disciplinamientos biopolíticos 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).

Educarnos desde la experiencia

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 tercer 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.

Es en este sentido que 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.



Hacer foco en esta concepción de experiencia nos abre interrogantes respecto de los modos habituales en los que se evalúan los logros de un programa y acerca de la formación docente necesaria para el aprendizaje de las estrategias que persiguen su concreción. Entendemos que es frecuente que estén centrados en el desarrollo de contenidos cognoscitivos y psicomotrices pero que no se brindan los mismos recursos para la transmisión de los contenidos sensorioemocionales también presentes en la experiencia de enseñanza aprendizaje. Si bien hay conciencia de la importancia de una formación integral, en la práctica, se confunden los modos y se aplican técnicas que corresponden a los contenidos intelectuales.

revalorizar la dimensión corporal en los procesos de construcción de conocimiento, principalmente en los campos de las ciencias sociales y humanas.

Paula Carlino en sus reflexiones sobre las dificultades para convocar el interés de los estudiantes en el aula, plantea que si bien la exposición del docente tiene funciones específicas de gran valor potencial que acercan a los alumnos una comprensión mediatizada por su experiencia y entusiasmo del material de aprendizaje, los recursos como la escritura y el habla pueden ser utilizados por los alumnos para construir mejores comprensiones, porque “los estudiantes recuerdan mejor lo que ellos han dicho (en tanto es su propio conocimiento) que lo que los docentes [y los libros] les han contado” (Carlino, 2005, pág. 9). Concebimos nuestro rol docente como transmisores de información y, complementariamente, los alumnos se ven a ellos mismos como receptores de nuestros conocimientos. A pocos sorprende este esquema porque es al que nos hemos acostumbrado. Carlino, agrega que el primer problema de la enseñanza habitual es que nuestras clases meramente expositivas son útiles sólo para quienes menos nos necesitan porque podrían aprender autónomamente y enfatiza que “lo que el alumno hace es realmente más importante para determinar lo que aprende que lo que el profesor hace” (Carlino, 2005, pág. 10).

Enuncia como un segundo problema el foco puesto sólo en la transmisión de conocimientos por parte del docente. El modelo didáctico habitual, que entiende la docencia como “decir a los estudiantes lo que sabemos sobre un tema” (Carlino, 2005, pág. 10), omite enseñarles lo que la autora entiende como uno de los más valiosos saberes: los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio.

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, & Virginia., 2016).

Es en este sentido que 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).

Aportes potenciales

Como fue afirmado anteriormente, es a partir de la reflexión sobre estas consideraciones actuales y presentes en las aulas en las que ejercemos como docentes que nos surge la necesidad de reflexionar acerca de qué hacemos y cómo hacemos lo que hacemos. Conexiones o “insight” que aparecen en el cuerpo, en la sensibilidad y en el hacer nos invitan a buscar interlocutores con los que dialogar interdisciplinariamente y poder ubicar histórica y socialmente nuestra práctica.

Fuimos comprendiendo en este devenir que se aprende más a través de la forma de una enseñanza que de su contenido explícito. Le Bretón al respecto dice que el objetivo del educador es contribuir al nacimiento de una personalidad, de ayudarla para apropiarse creativamente del mundo que le ha tocado en suerte. Es así que cualquier formación contribuye a la formación personal de un alumno quien aprende más allá de una serie de técnicas. “En estos procesos, la persona del educador cuenta tanto como el contenido que transmite” (Bretón, 2000, pág. 42). En respuesta a estas preocupaciones, desde la Perspectiva Institucional se considera que estamos ante una crisis de las instituciones educativas en la que está interpelado el modo occidental de concebir la educación. En este marco es oportuno interrogarse acerca de a qué tipo de hombre y para qué vida formar, cuál es el saber de cada uno de los actores y qué contenidos vale la pena incorporar. Schejter, al respecto plantea que hay que entusiasmarse y hacer. Considera que esta creencia tiene “...algo de lúdico, algo de jugarse y de jugar con otros sin definir en exceso las reglas para que pueda surgir algo inesperado que resulte interesante” (Schejter, 1998, pág. 2).

En este sentido consideramos que nuestro aporte se ubica en el centro de las indagaciones sobre el cuerpo y la educación, profundizando desde el marco teórico propuesto, en categorías como la de experiencia, que nos permiten develar qué cuestiones se van conformando en la relación cuerpo/corporeidad y la construcción social del conocimiento en la educación formal.

Bibliografía:

- 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 Coleccion Estudios Sociales.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Caba: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad Vol 1*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Cegatti, J., Cocha, T., & Virginia., S. (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 N° 18 de Intersecciones Psi. Revista Digital de la Facultad de Psicología de la UBA. <http://i.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 imágen 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. 7

Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. . Obtenido de Obtenido de <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>: <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>

Matoso, E. (2001). *El cuerpo territorio de la imagen*. Buenos Aires: Letra Viva.

Melich, J. C. (2002). *Experiencia en Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder .

Ruano Arriagada, K. (17 de febrero de 2004). *Ruano Arriagada, K. (17 de Febrero de 2004). La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental*. . Obtenido de Expresiva: http://oa.upm.es/451/1/KIKI_RUANO_ARRIAGA.pdf: http://oa.upm.es/451/1/KIKI_RUANO_ARRIAGA.pdf

Schejter, V. (. (1998). *Amparo y desamparo, esperanza y desesperanza, crédito y descrédito en las instituciones educativas. Jornadas Violencia y desamparo. Fronteras de la Subjetividad*. . Buenos Aires: Biblioteca del Congreso de la Nación.

Tolja, J. &. (2006). *Pensar con el cuerpo*. Buenos Aires: Editorial del Nuevo Extremo.



“Cuando la autoridad suspira...” Fragmentos de intervención

Chairo Luciana; Maletta Francisco y Rossi Lorena

lucianachairo@gmail.com; franciscomaletta@gmail.com

Resumen

El siguiente trabajo constituye una articulación entre distintos fragmentos de una intervención institucional realizada en el marco de un Proyecto de Extensión de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. La intervención es solicitada por un agente que ocupa un cargo de alta jerarquía en una institución educativa universitaria de la misma ciudad. La demanda surge a partir de cierto malestar suscitado entre los trabajadores que cumplirían funciones administrativas. El equipo ejecutor estuvo conformado por miembros de la cátedra de Psicología Institucional de dicha Facultad, quienes realizamos un trabajo de Intervención Institucional durante tres meses del año 2015.

“Cuando la autoridad suspira...” es un escrito que pretende interrogar e interrogarnos sobre la crisis de las significaciones y sus efectos, tanto sobre los sujetos de intervención como sobre los dispositivos de abordaje. Podemos suponer que cuando la autoridad, en tanto capacidad de conducción y legalidad entra en jaque, arrastra consigo a los dispositivos diseñados en un encuadre de trabajo; cuando la categoría de trabajo no constituye un ordenador común para los sujetos implicados y se transforma en un campo de disputa entre paradigmas disonantes, produce efectos a nivel identitario y a nivel de las significaciones imaginarias que animan este espacio laboral; cuando la palabra, lejos de circular o ser oída, sólo vale para ser consumida compulsivamente por la multitud de voces yuxtapuestas en una muda interferencia, nos quedan solo algunas opciones por propuesta: o encorsetamos la dinámica grupal en modos tradicionales de abordaje, sin miramiento por las transformaciones subjetivas y colectivas con las que trabajamos, o nos decidimos a incomodarnos metodológicamente en el cuestionamiento de aquellos dispositivos clásicos, teniendo en cuenta la singularidad del agrupamiento por sobre las ideas preconcebidas, las expectativas y la demanda misma. En este sentido, y apuntalados en una lectura histórica y social, intentaremos repensar dichas significaciones tales como el trabajo, la autoridad, los encuadres de abordaje y el desamparo institucional, a la luz de las significaciones capitalistas hegemónicas que, en algunos casos, producen efectos de sentido que debemos tener en cuenta si queremos realizar una práctica lúcida.

La experiencia que decidimos compartir, de alguna manera, conmovió nuestras expectativas como analistas, interpeló nuestros esquemas de pensamiento y nuestros modos del hacer ahí con el agrupamiento. Nos invitó a revisar nuestros propios instituidos, los dispositivos vigentes y las transformaciones en la producción de subjetividades que, en muchos casos (para no decir en todos) difieren, escapan o simplemente exceden aquellos ideales que uno como analista novel lleva en su caja de herramientas para aventurarse en la tarea de intervenir.



Preguntas clave: ¿Desde dónde se interviene? ¿Cuál es el lugar del coordinador en un entorno desregulado de cualquier legalidad? ¿Cómo adaptamos los dispositivos de intervención a las particularidades de nuestra sociedad contemporánea? ¿Apuntamos a establecer una autoridad prostética que supla a la conducción ante la descomposición de sentido de las instituciones o apostamos a construir algo allí donde la autoridad suspira?

Palabras claves: autoridad-trabajo-intervención institucional-desamparo.



“Cuando la autoridad suspira...” Fragmentos de intervención

Chairo Luciana; Maletta Francisco y Rossi Lorena
lucianachairo@gmail.com; franciscomaletta@gmail.com

Dice el saber popular que un suspiro representa el aire que a alguien le sobra por la persona que le falta. Es el aire que se escapa a partir de una pérdida, de una falta. El suspiro se filtra- aún sin ser advertido- entre los labios, en cada gesto, en la mirada furtiva y en un semblante librado a la gravedad.

“Cuando la autoridad suspira” es el nombre que decidimos dar a este relato de intervención institucional, donde justamente es la función de autoridad, la capacidad de conducción y de legalidad, las cualidades que vacilan en las personas que, en la institución abordada, deberían ejercerlas. ¿Qué efectos produce esto en la institución y sus miembros?; ¿cómo abordar el malestar que podría conllevar sin caer en intentos de restitución de una autoridad perdida?; ¿qué articulaciones pueden realizarse entre esta vacilación de la función de autoridad y las particularidades de nuestra sociedad contemporánea?

Desde el marco de una actividad de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata, recibimos un pedido de intervención institucional. Éste surge a partir de cierto malestar entre los trabajadores que cumplen funciones administrativas en una institución educativa universitaria de nuestra ciudad. Entendemos por intervención institucional o socio-analítica, aquel método de trabajo cuyo objetivo es promover procesos de reflexión colectivos, procurando visibilizar los atravesamientos e inscripciones institucionales, históricas, económicas, políticas e incluso deseantes, que animan a los agrupamientos de la institución. El proceso de elucidación incitado por la labor analítica, busca favorecer efectos singularizantes e inéditos, que logren tener injerencia sobre las acciones colectivas frente al malestar suscitado.

Es importante subrayar que cada realidad institucional presenta sus propias características y sus propios límites, de modo que cada intervención invita al desafío de interrogar certezas y diseñar nuevos dispositivos en función de éstas particularidades.

Dicha intervención se realiza en el contexto laboral, con lo cual es el *trabajo* lo que reúne a las personas que realizan la consulta. Sabemos, en función de nuestra inscripción en el marco de la psicología y del psicoanálisis en particular, que según Freud ninguna otra técnica de orientación vital liga al individuo tan fuertemente a la realidad, a la comunidad humana, como la acentuación del trabajo. La actividad profesional se vincula con componentes narcisistas, eróticos y agresivos de la persona; ofrece una particular satisfacción cuando ha sido libremente elegida, es decir, cuando permite utilizar, mediante la sublimación, inclinaciones preexistentes y tendencias pulsionales.

No obstante el trabajo es menospreciado por el hombre como camino a la felicidad. No se precipita a él como a otras fuentes de goce, dirá Freud. La inmensa mayoría



de los seres sólo trabaja bajo el imperio de la necesidad, y de esta natural aversión humana al trabajo se derivan los más dificultosos problemas sociales. Estos problemas y los síntomas que se aventuran como respuesta individual y colectiva, van cambiando al compás de las sociedades y su historia, y son producto también de las particularidades de cada trayectoria institucional. Yago Franco refiere: “Freud se detendrá en el malestar producido por lo insatisfactorio del lazo con los semejantes, ante lo cual se erige la cultura como intento de poner remedio al mismo. Para esto utiliza a las instituciones de la sociedad. Pero el efecto coercitivo de estas sumerge nuevamente al sujeto en el malestar”¹⁰

Si bien a los sujetos de la institución abordada los reúne un mismo espacio laboral, las significaciones imaginarias que presentan en torno al *trabajo* como institución son muy diversas. Entre otras cuestiones se pone de manifiesto una brecha generacional que demarca un cambio de paradigma: de “estar empleado” a “ser empleable”. El primero, en donde la exigencia tiene que ver con la rutina, con las repeticiones y con el respeto a las normas, mientras que en el segundo se le pide al sujeto que además sea creativo, independiente y que tome decisiones para adaptarse siempre al cambio. Este pasaje no es gratuito, sobre todo para los sujetos que se han visto trabajando en ambos paradigmas. Y no es gratuito a nivel identitario, ni a nivel de las significaciones imaginarias que animan su trabajo.

Están quienes se identifican fuertemente con la institución, es decir quiénes (según sus propios dichos) “se ponen la camiseta” y presentan una exigencia casi sacrificial, convencidos de que si ellos no avanzan en la tarea, la institución como un todo no avanza tampoco. Por otro lado, quienes desvalorizan su función, y así se sienten desvalorizados por el semejante y por las autoridades; quienes producen pactos pura y exclusivamente económicos, sosteniendo su tarea como un procedimiento técnico y desprovisto de sentido. Son estas dos posturas las que, ya en los primeros encuentros, se expresan, se enfrentan y provocan conflicto.

El malestar como respuesta y –adelantamos–, el maltrato en el vínculo entre los trabajadores, es el asunto principal que motiva el pedido de intervención. Quién nos convoca es la máxima autoridad de la institución. Manifiesta cierta preocupación y desorientación respecto de cuáles serían las estrategias óptimas para resolver tales conflictos. Una primera pregunta insiste: ¿será que dicha desorientación por parte de la autoridad, respecto de cómo abordar las problemáticas de los trabajadores, es proporcional al aumento de violencia entre ellos?

Cuando la excepción es la regla

Comenzamos un trabajo sistemático en el que la propuesta fue reunirnos bajo la modalidad de grupo de reflexión durante cinco meses, con una frecuencia quincenal. Uno de los primeros puntos a subrayar es que no se logró, por ningún medio, sostener dicho encuadre de trabajo, ya que las ausencias reiteradas de los miembros del grupo, la impuntualidad y el posterior “abandono” del espacio, se

¹⁰ Franco, Y. “Más allá del malestar en la cultura” Revista *El Psicoanalítico, Laberintos Entrecruzamientos y Magmas* Número 11, enero 2013



transformaron en regla. Esto no quita que afortunadamente contemos con material más que suficiente para leer algunas coordenadas de la dinámica grupal instalada en la institución.

De conformación heterogénea (diversidad etaria, de género, de formación profesional, de trayectorias en el trabajo) este “conjunto de personas” (porque es más adecuado que hablar de “grupo” en sentido estricto) se *mostró* impermeable a muchas de las consignas propuestas para el trabajo conjunto, renegó de cualquier intento de coordinación de la actividad, se quejó de problemas estructurales de la institución considerándolos inabordables e insolubles, expulsó la causa del malestar al exterior de su configuración, anuló cualquier posibilidad de consenso, (entendiendo que no habría consenso sin un agrupamiento consolidado, un “nosotros” como condición de posibilidad); ante el intento de problematizar aquello que acontecía se replegó con el argumento de no encontrar sentido en ponerle palabras, con lo cual sabemos que tales asuntos serían factibles de repetición.¹¹

Nuestro objetivo en primera instancia estuvo comandado por “dejar en suspenso” las causas del malestar, lo cual tenía el valor de una apertura allí donde la institución intentaba las clausuras propias de su auto preservación. Contábamos con dos primeras hipótesis:

- Este conjunto de personas, al modo de estrategia sintomática, depositaba “afuera” o en “otro” las causas de su malestar y no lograba asumir ningún tipo de responsabilidad colectiva o singular en tal asunto.
- El modo en que estas personas se intentaban comunicar en el espacio propuesto, estuvo signado por el “hablar todos juntos y al unísono” lo cual podemos suponer que funcionaba como un instrumento para no escuchar-se y no decir-se lo que había para escuchar y decir, para desoír del malestar.

En el espacio de reflexión se reunían sujetos con diversos roles al interior de la institución; entre ellos figuras de autoridad con alto rango jerárquico. Eran justamente estas figuras las que, frente a ciertas denuncias respecto de su no idoneidad o simplemente el reclamo para que ejerzan su función de regulación y amparo, se perdían en un suspiro permanente y aletargado, sin advertir que con ello expresaban mucho más de lo que imaginaban.

Era clara la división en dos “bandos”: aquellos que encarnaban el malestar y con su denuncia daban cuenta de las dificultades que se presentaban a nivel de la conducción y la autoridad; y otro sector para los que no existía ningún problema más que la queja de los primeros. Este enfrentamiento de bandos producía un terreno sumamente violento, tanto por el maltrato verbal que parecía cronificado, como por el destrato y la renegación del sufrimiento del semejante.

Dicho clivaje se sostiene y se agudiza hasta el último encuentro. Desde la coordinación se intentaron varias maniobras para apuntar a la colectivización del conflicto, a producir cierta tensión en dichas posturas enfrentadas con el fin de apaciguar la lógica de enfrentamiento. De una u otra manera el grupo “nos mostró”

¹¹ Sugerimos la lectura de Freud, Sigmund *Recordar, repetir y elaborar (Nuevos consejos sobre la técnica del psicoanálisis*, donde pone de relieve cómo la repetición, bajo las condiciones de la resistencia, gana el terreno al recuerdo y a la elaboración



su padecer, nos mostró el modo de relación entre ellos y con todo aquel que intentara oficiar de coordinación o, más específicamente, de terceridad. Tal como fue previamente presentado, el agrupamiento con grandes dificultades para hablar libremente de su propio malestar, nos lo mostraba en acto, haciéndonos partícipes del mismo.

Es clara la profunda dificultad que presentó el agrupamiento para alojar, dar lugar y entendimiento a las diferentes posiciones o puntos de vista. De alguna manera hemos observado cómo operó en ellos cierta ilusión de unidad sin fisuras, que cuando comenzó a mostrar las marcas propias de su agrietamiento, o se renegó o se anuló. Así volvió a individualizarse la responsabilidad de los malestares que los aquejaba y se produjo un terreno de conflicto en el uno a uno, en espejo, sin posibilidad de ninguna mediación simbólica que apaciguara la agresión producida.

Yago Franco, en sus análisis del lugar del otro en la vida psíquica, señala que existen “gradaciones” en la relación del sujeto con el otro: de semejante a adversario, de adversario a enemigo; del cuestionamiento de lo idéntico y aceptación de lo alter, de lo diferente, a la intolerancia e incluso al exterminio. Como él mismo refiere “no podemos ser sin ese otro, y al mismo ese otro es nuestro infierno (Sartre), nuestra principal fuente de malestar, pero también de bienestar, es uno de los destinos del placer (Aulagnier)”.¹²

En el último encuentro que mantuvimos con el agrupamiento deciden abandonar el dispositivo propuesto y argumentan: “que se vayan las autoridades que no cumplen su función”, “que se jubile la persona que maltrata”, “que no se les crea a las personas que se quejan”, “el espacio de encuentro perdió su propósito original y ya no tiene sentido”. Todas consignas que de alguna manera ubicaron la responsabilidad y la culpa en el otro y presentaron el “abandono” como único modo de solución frente a los conflictos.

Cuando las legalidades se cuestionan

Luego de esta breve descripción de algunas de las coordenadas que se produjeron en los encuentros, podemos pensar que estas dificultades que conllevan luego el enfrentamiento especular entre los diferentes actores institucionales, son producto de una crisis a nivel simbólico, crisis de los límites necesarios para la puesta en forma de cualquier relación, de cualquier colectivo. Crisis de la figura de la autoridad, de aquellos instituidos que producen y reproducen la institución, de lo que se tramita a nivel individual y colectivo. Sostenemos que esta es la expresión de una situación mayor que abarca a la sociedad en su conjunto.

Algunos de los participantes se quejaban, otros protestaban, otros se definían como “felices y sin problemas”; fragmentaciones que ponían en evidencia la imposibilidad de construir una grupalidad y lograr que los problemas y dificultades sean abordados de manera colectiva.

¹² Franco, Y. “El otro, el enemigo, lo otro” Revista *El Psicoanalítico, Laberintos Entrecruzamientos y Magmas* Número 22, julio 2015.



Sabemos que la descatectización de espacios grupales, institucionales y/o sociales son reacciones frente a ciertas condiciones socio históricas en las que la crisis del sentido gana la partida. Esto suponiendo que son estos mismos espacios los que la cultura oferta para el amparo y el sostenimiento de los proyectos identificatorios e identitarios.

Toda institución, en palabras de Yago Franco, es fuente de cierto bienestar mínimo¹³, y al mismo tiempo lugar de depósito de las tendencias mortíferas del hombre. Ahora bien, cuando a partir de las crisis institucionales o desfondamientos de sentido, se ve obturada esta posibilidad de alojar allí la pulsión de muerte, ésta se desplaza a los lazos y se filtra en el terreno social. Pues entonces el amparo necesario para vivir en ella se ve amenazado y produce múltiples efectos dañinos.

Dicho desamparo nos habla de un estado de la sociedad contemporánea donde se pone en juego la crisis de emblemas identificatorios, la vertiginosidad de la vida cotidiana y la fugacidad de los vínculos, la tendencia a lo ilimitado y a la mercantilización de lo humano en general, la intolerancia a la diferencia en el reinado de posturas narcisistas; entre otras características que producen alteraciones subjetivas y colectivas profundas, en las que el resarcimiento que el sujeto obtenía de sus renunciaciones para vivir en sociedad pierde significación.

La sensación de desamparo que invadió cada encuentro, es una significación que podemos relacionar inmediatamente con la idea de dependencia, ya que un sujeto que necesita amparo, lo necesita de otro: otro semejante, otro institucional o social, que en este caso suspira. Nos referimos a un desamparo sin tercero de apelación que medie, sin la legalidad suficiente, por lo menos, sin la legalidad de antaño. Expresamos esta cuestión porque nos preguntamos ¿es una necesidad imprescindible que este otro ausente esté presente? ¿La solución a estos conflictos la encontraríamos en el momentos en que se *llena* ese lugar vacío? o más bien ¿es necesario buscar *otros* modos, operar con “lo que hay” y disponerse a la tarea de inventar *nuevos* modos de regulación?

Para finalizar queremos dejar planteada nuestra inquietud en torno a la distancia que se produjo entre las expectativas y la planificación de esta intervención, y lo que efectivamente se suscitó en cada encuentro, precipitando su desenlace en un tiempo acotado. Pensamos que quizá no pudimos maniobrar con lo que la institución efectivamente dejaba ver de su funcionamiento, de sus significaciones y sentidos. De alguna manera advertimos que hemos intentado operar desde esquemas que quizá ya no sean los apropiados para las nuevas realidades institucionales.

Decidimos escribir y compartir esta experiencia, porque de algún modo nos urge la necesidad de repensar nuestros dispositivos. Este escrito no surge del estudio o de la investigación de textos y materiales teóricos, sino de una práctica que nos interpeló, y cuestionó fuertemente aquellos esquemas con los que contamos.

¹³ Franco, Y. “Más allá del malestar en la cultura” Revista *El Psicoanalítico, Laberintos Entrecruzamientos y Magmas* Número 11, enero 2013.



Las crisis de ciertas significaciones imaginarias sociales, ponen en crisis las prácticas, los sentidos, las subjetividades. Y no sólo las de quienes intervenimos, sino las propias. Podríamos intentar encorsetar la dinámica grupal en nuestros tradicionales modos de abordaje, y así todo aquello que escapara a los mismos sería leído como una falla, una falta. Pero en esta ocasión nos disponemos a incomodarnos metodológicamente, para abocarnos a la tarea de construir instrumentos clínicos más pertinentes para las nuevas realidades históricas y sociales.

Bibliografía:

Castoriadis, C. *El avance de la insignificancia*, Ed. EUDEBA, Bs. As, 1996.

Fernandez, A. M y Cols. *Instituciones estalladas*, Ed. EUDEBA, Bs. As, 1999.

Filippi, G. (2010) “Trabajo y subjetividad: ¿el nuevo sujeto laboral?” Publicado en *Psicología y Trabajo*, una relación posible. Eudeba. Bs As.

Freud, Sigmund *Recordar, repetir y elaborar (Nuevos consejos sobre la técnica del psicoanálisis, II)*, en: *Obras completas*, vol. XII. Buenos Aires: Amorrortu, 9.ª edición, 1996, Freud S. Nuevos consejos sobre la técnica del psicoanálisis II) (1914)

Freud, Sigmund, *El malestar en la cultura*. Obras Completas, Amorrortu Ed. Tomo XXI, Buenos Aires, 1993.



Danza Comunitaria, promoción de la salud y construcción de subjetividad

Chillemi, Aurelia; Pansera, Claudio; Coido, Andrea

cieedaurelia@gmail.com; claudio@artesescenicas.org.ar

Preguntas clave: ¿El espacio del Arte facilita la construcción de subjetividad?. ¿La Danza Comunitaria actúa como herramienta de Prevención primaria?. ¿Qué aspectos podemos identificar como productores de interferencia en la comunicación?. ¿La Danza Comunitaria, rompe con lo instituido cristalizado en el lenguaje de la danza?. ¿Qué estrategias se llevan a cabo desde la Danza Comunitaria para facilitar la empatía?. ¿Cuál es el rol de la Universidad en relación a la comunidad?. ¿La Danza Comunitaria genera un diálogo y un proceso reflexivo que promuevan la co-construcción de nuevos significados y permitan inventar nuevos modos de pensar.



Danza Comunitaria, promoción de la salud y construcción de subjetividad

Chillemi, Aurelia; Pansera, Claudio; Coido, Andrea

cieedaurelia@gmail.com; claudio@artesescenicas.org.ar

Bailarines toda la Vida, Danza Comunitaria, desde el año 2002, viene estableciendo una relación dialógica entre la comunidad y la Universidad. Comenzó como un proyecto de Extensión y a lo largo del tiempo se constituyó en Cátedra Abierta Danza Comunitaria, Línea de investigación de la maestría en Danza Movimiento Terapia y proyecto de investigación radicado en el rectorado, desde el Departamento de Artes del Movimiento de la UNA. Dicha actividad se lleva a cabo en la fábrica recuperada Grissinópolis, cuyos trabajadores constituyeron la Cooperativa de trabajo La Nueva Esperanza. Se trata de un elenco integrado por niños, jóvenes, adultos y adultos mayores, bailarines profesionales o vecinos que por primera vez se acercan a la danza, con el cual se fomenta una forma de comunicación basada en el buen trato y el respeto mutuo para llegar desde el potencial creador propio de todo ser humano a la creación colectiva de obra coreográfica. La heterogeneidad del grupo favorece la construcción de puentes de intercambio intergeneracionales y por las diferencias de experiencias vitales de los participantes. Generar espacios de desarrollo creativo, es ofrecer un servicio a la comunidad, constituyendo una de las estrategias de prevención primaria desde el registro sensible del cuerpo, establecimiento de redes de comunicación y desarrollo de la creatividad en la construcción coreográfica, donde tan importante sea el proceso como el producto, lo cual implica mejorar la calidad de vida de las personas promocionando la salud, desde “hacer esto otro”: la danza.

Esta línea de investigación tiene una orientación en relación a la danza como lenguaje artístico, teniendo en cuenta el valor terapéutico de los procesos de comunicación desde la construcción colectiva. La fundamentación epistemológica se desarrolla desde la perspectiva de pensamiento que revaloriza y refuerza la capacidad de simbolización, como característica del ser humano.

Se trabaja en torno a cuatro ejes específicos, considerando cómo, la integración de los mismos, aportan al área de la salud, ampliando la capacidad de simbolización y la integridad psicofísica.

Creatividad

La creatividad es entrenable desde la técnica de la Improvisación, y crece con la experiencia. La creatividad no es exclusividad de los artistas, puede formar parte de la vida cotidiana, pero cuando se expresa a partir de un lenguaje artístico, permite quizá, la conexión con aspectos más profundos del psiquismo. Y es este mismo aprendizaje, el que habilita a tener respuestas creativas en la cotidianeidad frente a los desafíos que la vida propone, respondiendo al conflicto, de diferente manera, descubriendo otras soluciones. Podemos pensar la creatividad como objeto que emerge en una trama psico - social, donde las propias experiencias en un nuevo contexto, son la sustancia de ese objeto. El grupo se organiza alrededor de una



tarea, que permite la reintroyección de aspectos disociados. Cuando el individuo tiene la oportunidad de expresarse a través del lenguaje del movimiento, comienza, a reconocerse, a descubrir soluciones a los conflictos, a sentir que puede ser protagonista y creador.

Este proceso de poder reconocerse desde un lugar y posibilidad diferentes a las registradas habitualmente, da cuenta del “sí mismo”, de afectos que vuelven y recuerdos “recreados” que se asoman a la realidad con nueva significación y poderosa fuerza emocional.

Esta capacidad de inventar lo nuevo, tiene para Castoriadis, dos vertientes:

- 1) Histórico – social (lo imaginario social efectivo).
- 2) La psique (lo imaginario social radical).

Lo imaginario social en la dimensión Histórico social: distingue lo instituido y lo instituyente. El imaginario social efectivo, lo instituido, representa el conjunto de significaciones que consolidan lo establecido. Estas significaciones operan como organizadores de sentido de los actos humanos, delimitando por ejemplo, lo lícito, de lo ilícito, lo bello de lo feo, etc. La Danza Comunitaria se constituye como un nuevo organizador de sentido, respecto a lo ya instituido en el campo de la Danza. El flujo de lo histórico social, con sus correspondientes significaciones imaginarias, provoca el desorden que da lugar a nuevos organizadores de sentido. Por otra parte, en la historia del grupo, se da este desorden. El fluir permanente de personas que se suman o se retiran del elenco, con su capacidad de inventar nuevas significaciones imaginarias representan lo instituyente, instalándose a su vez, en el campo de lo grupal comunitario como nuevos organizadores de sentido. En el elenco, la imaginación colectiva entra en acción de manera radical y llega a resoluciones inmediatas frente a situaciones imprevistas. Esto exige una gran plasticidad psíquica, rápida reacción y capacidad de contención grupal, para adecuarse y resolver muchas veces cuando se impone lo imprevisto “*no hubiese podido bailar si el grupo no me hubiese contenido*”. Esta capacidad de resolver el conflicto en acto, va conduciendo a una transformación tanto en el plano de lo personal como en lo identitario grupal.

Comunicación

Se aborda el valor terapéutico de los procesos de comunicación en la danza, a partir de la reconstrucción de redes sociales y afectivas, desde tres áreas de transferencia: 1-Del grupo con el coordinador 2- De los integrantes del grupo entre sí 3-Del grupo como totalidad con el objeto: la obra coreográfica.

Esta reconstrucción de redes se establece a lo largo del tiempo que acompaña el proceso creativo. La construcción de la obra “convoca” y compromete al grupo.

La danza cumple especialmente con la posibilidad de comunicar, de ser “expresión para los demás”, dejando abierto el canal para que los integrantes del grupo, desde su propia mirada, otorguen nuevos significados, se identifiquen o proyecten contenidos de su propio mundo interno. Desde el campo de la improvisación y el encuentro con los otros, cada individuo se conecta con las propias fantasías, con lo diferente que habita en su mundo interno y emerge quizá por primera vez, y



también con los sueños y los deseos. El encuentro facilita la apertura a nuevos universos, uniendo aspectos contrapuestos de la personalidad, saliendo de los lugares conocidos, facilitando el ingreso a un mundo rizomático de intensidades, rompiendo con lo instituido y con lo que se presenta como unívoco y cristalizado. Es este encuentro entre las personas, compartiendo la danza, lo que lleva a través de los ejercicios de interimitación del movimiento, trabajo de liderazgo en el movimiento, de sintonizar con el tiempo del compañero, de guiar y dejarse guiar, de sostener y dejarse sostener, de espejar y hacer la sombra del movimiento, (entre otros ejercicios), lo que permite sintonizar con los compañeros y ponerse en el lugar del otro, entrenando de esta manera la empatía kinestésica. Se entiende este encuentro, como un valor más en este viaje hacia la confianza mutua y el fortalecimiento yoico. Desde esta otra manera de relación, de intercambio dinámico entre lo que se da y lo que se recibe, personas que naturalmente buscan pasar desapercibidas en el grupo, se encuentran siendo motor y modelo, cuando todo el grupo "toma su movimiento o sigue su secuencia". Casi sin darse cuenta, están en la primera fila, no en la última, y con la vivencia de que lo que tienen para dar es valioso, tomado, respetado por sus compañeros, y a veces incluido en la estructura coreográfica. Esto actúa indefectiblemente en el fortalecimiento yoico.

La comunicación favorece el desarrollo creativo, permitiendo ampliar el repertorio de movimientos, porque así como se adoptan los estereotipos se puede adoptar una manera diferente de decir desde lo corporal, no como la repetición acotada, no como lo digo siempre desde los modelos preestablecidos. Tomo prestado un movimiento, como tomo prestada una palabra como tomo prestada una idea. El movimiento prestado produce una experiencia vivencial, y la experiencia nunca es prestada, es propia, desde la legitimidad que le da el registro sensible. Tomar prestados los movimientos en la improvisación grupal conduce a la construcción de un otro lenguaje de movimientos que enriquece el propio, ofreciendo nuevos matices. Este movimiento que circula es un *bien común*, que sostiene al individuo y le da soporte e identidad al grupo.

Realización de obra

Cualquier tema coreográfico, abordado desde la improvisación, aun los más abstractos, encuentra correlato en el mundo interno, ya sea con el imaginario social o individual. El trabajo creativo individual o grupal, permite la elaboración de las etapas vitales por las que atraviesa el ser humano, por cuanto cada persona se compromete como totalidad y no solo desde sus habilidades motrices. La transversalidad es el eje en la toma de decisiones, proceso creativo colectivo, y de aprendizaje. Fomenta una actitud de responsabilidad y colaboración. Lo comunitario es un espacio en el que la realización del proyecto artístico deviene de la interacción entre las personas con sus respectivas representaciones. No se trata de la sumatoria de acciones, sino de la integración en el proceso de identificar los recursos técnicos, expresivos, las formas naturales de organización, y las respuestas creativas que surgen, como si se estableciera un acuerdo tácito, una lógica grupal, una forma de agrupación en la que prevalece lo humanamente afectivo y estabilizador. Para su concreción se debe pasar de la posición cognitiva autocrática, a la cognitiva democrática. El proceso determina un producto diferente,



ya sea que se asuma una postura conductista o constructivista. La Danza Comunitaria parte de un enfoque constructivista en la apropiación del conocimiento como un proceso dinámico e interactivo mediante el cual la información externa es interpretada y re-interpretada a nivel individual y grupal. La imaginación colectiva entra en acción profundamente y llega a resoluciones inmediatas frente a situaciones imprevistas. La resolución del conflicto en acto, conduce a una transformación tanto en el plano de lo personal como en lo identitario grupal. Esto exige una inmediata organización y comprobación de la potencia del grupo en la capacidad resolutive, *generando nuevos modos de empoderamiento colectivo y singular*. Se pone el énfasis, no en el análisis del movimiento, sino en la función liberadora de la danza. Desde el paradigma de la danza comunitaria, el desarrollo de la comunicación y los acuerdos tácitos, determinan verdaderos diseños y estructuras coreográficas.

Producción de Subjetividad

Los procesos de construcción de subjetividad se producen con mayor dinamismo, cuando se realizan en el entramado "con los otros" en un proceso de creación colectiva. Este fluir, permite el pasaje en la construcción identitaria del Yo, desde la autonomía que permite salirse de las estructuras de lo instituido, para sumergirse en nuevas dimensiones transversales y colectivas. En esta transmisión de lo que cada cual sabe, se reciclan movimientos, situaciones coreográficas y memorias colectivas entre bailarines-vecinos que forman parte del elenco y aquellos que ya no están más en el elenco, pero que dejaron su huella. No es lo mismo crear en un estudio de danza privado o público, que en un espacio no convencional, como es la fábrica recuperada. Los atravesamientos socio institucionales provocan efectos singulares en la producción de subjetividad de los integrantes del elenco. Se rompe con el individualismo y con las relaciones sociales estereotipadas. Se fortalece la noción de comunidad

Lo comunitario implica a un conjunto de personas que tienen intereses en común y se agrupan en un tiempo y espacio determinado para la realización de sus ideales. En este caso, el móvil de la realización artística deviene de la interacción entre las personas con sus respectivas representaciones. La creación colectiva requiere de un trabajo previo de comunicación y encuentro facilitador de la empatía y la plasticidad psíquica. Tal como nos dicen hoy las neurociencias, el cerebro no es una materia determinada e inmóvil, sino sometida a permanentes modificaciones, en la que las experiencias van dejando huella tanto en la red neuronal, como en la posibilidad de cambio del sujeto. La creación colectiva exige la intervención del otro en mundos preexistentes que conlleva a la interacción. Cada intérprete es un sujeto activo en el devenir creativo, devenir encauzado por su propia implicancia y la del mundo de los otros que pasa a constituir el propio. Esta suerte de alienación de perderse en el otro, lleva al reconocimiento de capacidades propias y hasta el momento no tenidas en cuenta, que se revelan en ese espacio del "entre" constitutivo de la obra coreográfica. En el cuerpo de la obra van quedando secuencias: las huellas dejadas por la experiencia de los diferentes encuentros y sus participantes, abiertas a la contingencia del devenir. Estas secuencias que se transforman y reasocian con otras, dan lugar a nuevas producciones. La discontinuidad que implica este estar



siendo, inscribe de alguna manera la disponibilidad a la propia transformación. La creación colectiva incluye la participación del otro, desde ese lugar de inicio disponible a ser intervenido de maneras a veces imprevisibles. Aún finalizada la obra, cuando la persona a cargo y el grupo pueden visualizarla como objeto de síntesis, no queda cristalizada en un sistema cerrado, sino siempre disponible a ser nuevamente intervenida por las características personales de nuevos integrantes. Esto no le quita consistencia ni le resta cualidades expresivas. Si bien es importante atravesar el caos de la creación, la obra como tal se constituye, pero puede ser intervenida a lo largo del tiempo sin perder su esencia. Para el nuevo integrante, es diferente participar del proceso creativo de una obra en creación, que incluirse al cuerpo de una obra ya realizada. Aún en la repetición se disfruta de la función liberadora de la danza por cuánto esa repetición es dinámica al ir enriqueciéndose con nuevos aportes y representaciones que despierta la memoria emotiva. Trabajar desde el Arte el concepto de Memoria Verdad y Justicia, nos lleva a que el recuerdo conjure al olvido y se recuperen ausencias con presencias reparatorias. La Danza Comunitaria propone: Desarrollo de la creatividad. Empatía. Posibilidad de generar acuerdos. Adecuación rítmica. Satisfacción de realización conjunta. Reconocimiento y autoestima. Estímulo de la memoria corporal en la repetición de las secuencias. Contenido emocional en el hacer – sentir y en la acción - reacción. Disponibilidad al cambio en la creación conjunta.

Bibliografía:

- Aberastury, Fedora: *Escritos. Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento*. Catálogos Editora. Buenos Aires.1992.
- Berdichevsky F., Caruso C., Chillemi A., Mendelson J., Moretti, C. Prudente M., Shliapochnik J. *Arteterapia. Experiencias en Argentina*. Editorial Akadia. Buenos Aires. 2010.
- Bidegain, Marcela: *Teatro Comunitario. Resistencia y Transformación Social*. Biblioteca de Historia del Teatro Occidental. Siglo XX. Atuel. 2007.
- Bordelois, Ivonne: *La palabra amenazada*. Libros del Zorzal. Buenos Aires. 2005.
- Bleichmar, Silvia. *Dolor País*. Libros del Zorzal. Buenos Aires. 2002
- Calmels, Daniel. *Cuerpo y saber*. Novedades Educativas. Bs. As. México. 2001
- Caruso, Carlos E.: *Silbando en la oscuridad. Música y psicósomática*. Topía Editorial. Buenos Aires. 1997.
- Cesar Coll, Salvador: *Aprendizaje escolar y construcción del Conocimiento*. Editorial Paidós. 1991.
- Chillemi, Aurelia: *Danza Comunitaria y Desarrollo Social. Movimiento poético del encuentro*. Ediciones Artes Escénicas. Buenos Aires. 2015.
- Dubatti, Jorge y Pansera Claudio: *Cuando el Arte da respuestas. 43 proyectos de cultura para el desarrollo social*. Ediciones Artes Escénicas. Buenos Aires. 2006.
- Eisner, Elliot W.: *Educación la visión artística*. Barcelona. Editorial Paidós. 1995.
- Fernández, Ana María y colaboradores/as: *Política y subjetividad*. Ediciones Tinta Limón. Buenos Aires. 2006.
- Fernández, Ana María: *Las lógicas colectivas*. Editorial Biblos. Buenos Aires. 2007.
- Foucault, Michel: *Vigilar y castigar*. Siglo XXI. Buenos Aires. 2008.
- Gardner, Howard: *Arte, mente y cerebro*. Ediciones Paidós. España. 1993.
- Langer Rosa J. de: *Aprendizaje juego y placer*. Editorial Paidós. Buenos Aires.



Quinta Jornada de Psicología Institucional

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

Edición bienal, Número 5, Tercer número en línea, ISSN 2313-9684, 7 de julio de 2016

Le Boulch, Jean. *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética*. Editorial Paidós. Buenos Aires. 1991.

Le Breton, David: *La sociología del cuerpo*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. 2008.

Le Breton, David: *Antropología del cuerpo y modernidad*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. 2010.

Le Breton, David: *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. 2009.

Moretti, Carlos: *Filogenia y Ontogenia de la postura vertical humana*. Trabajo publicado en la Revista “Conceptos” de la U.M.S.A. 2001

Saforcada, Enrique: *El factor humano en la salud pública*. Editorial Proa XXI. Buenos Aires 2003.

Schilder, Paul. *Imagen y apariencia del cuerpo humano*. Editorial Paidós. 1958.

Torres, Jurjo: *Globalización e interdisciplinariedad*. Ediciones Morata, S.L. Madrid 1994

Vigotsky, L. S.: *Imaginación y creación en la edad infantil*. Editorial Nuestra América. Buenos Aires. 2003.

Wolfberg, Elsa (Compiladora): *Prevención en Salud Mental. Escenarios Actuales*. Lugar Editorial. Buenos Aires. 2002



Análisis de las prácticas de formación universitaria como modo de construir y gestionar lazos con la comunidad

Cocha, Trinidad; Gabriela Furlan

triniecocha@yahoo.com.ar; gabrielabefurlan@yahoo.com.ar

Resumen

En este escrito compartiremos una experiencia de posgrado y los efectos que generó en nuestro modo de entender la propia formación profesional, al conocer una práctica de gestión educativa transformadora de los lazos con su comunidad.

En el Seminario de Gestión y Supervisión de Instituciones Educativas de la Maestría en Política y Administración de la Educación, se propone pensar y analizar las distintas perspectivas de la gestión y de la supervisión en el campo educativo. Con el objetivo de conocer las prácticas de conducción y gestión institucional realizamos un trabajo de campo en una escuela secundaria de San Vicente. Entrevistamos al director y a docentes de la escuela, encuestamos a estudiantes, observamos, registramos fotográficamente la institución y realizamos un rastreo histórico de los orígenes y fundación de la escuela.

El diálogo entre el relato de la experiencia de gestión y la propia experiencia de formación, nos generó nuevas preguntas respecto a los modos de entender los espacios de formación universitaria, que venimos pensando desde la formación de grado, pero que a partir de esta experiencia se extienden y complejizan.

La práctica de formación académica de grado y postgrado comparten generalmente una modalidad burocrática de enseñanza, que transfiere a este último ámbito, lógicas de relación con el saber y modos de producción del mismo, de escasa actividad investigativa, con obstáculos para generar prácticas instituyentes, y en escaso vínculo con las problemáticas de la comunidad, entre otras. Entendemos que esta transferencia implica una reproducción de obstáculos que parten de un posicionamiento instituido efecto de la lógica del campo académico que hacen a un profesional pasivo, teórico, y poco afectado o sensible a las problemáticas de su comunidad.

Esta experiencia nos permitió visibilizar instituidos académicos y vislumbrar cómo, a partir de un proceso de transformación institucional que parte de los modos de gestionar la práctica educativa, se recupera, a nuestro entender, el lugar que la escuela representa, desde sus orígenes, para esa comunidad. De este modo uno de los efectos fundamentales de la gestión, es el fortalecimiento del lazo con la comunidad de pertenencia. Entonces, a través del trabajo de mirarlos haciendo, construyendo esos lazos, es que nos miramos en nuestros propios modos de gestionar lazos desde la universidad con nuestra comunidad. El mirar a esa comunidad solidaria, participativa, interviniente, y mirarnos en ese proceso generó efectos en los intercambios con la escuela y en nosotras, superando tanto los requisitos académicos de aprobación del seminario como las expectativas de alcance del trabajo en nuestro sí mismo profesional.



Relatar la experiencia en otros espacios como esta jornada, nos permite visibilizar los núcleos duros académicos, al tiempo que descubrir otros modos de formación con disposición a preguntarse y a dialogar con prácticas, experiencias e historias de la comunidad. Repensamos los modos de producción del conocimiento que reconfiguran el espacio público, ya no como lo netamente estatal, sino como lugar de gestión de micropolíticas que surgen en y desde la comunidad, y que en diálogo con la formación permitirían retomar la capacidad transformadora de la universidad.

Preguntas clave: ¿cómo generar experiencias de formación profesional que problematicen la formación y la direccionen hacia las problemáticas, historias y experiencias de la comunidad?



Análisis de las prácticas de formación universitaria como modo de construir y gestionar lazos con la comunidad

Cocha, Trinidad; Gabriela Furlan

triniecocha@yahoo.com.ar; gabrielabefurlan@yahoo.com.ar

1. Introducción

En el presente escrito nos proponemos compartir una experiencia de formación universitaria de posgrado que nos permitió visibilizar y analizar ciertos aspectos instituidos y naturalizados en la práctica de formación universitaria. Esos instituidos fueron puestos en análisis a partir de la realización de un trabajo de campo que nos permitió observar un proceso de transformación institucional a partir de una gestión desde la dirección de una escuela. El proceso de gestión puso su eje en prácticas de participación de todos los actores de la comunidad: alumnos, docentes, familias e instituciones del barrio. En este caso la gestión se centró en la apertura de canales fluidos de comunicación y participación. Por el contrario, la gestión anterior se centraba en prácticas rígidas y burocratizadas desde concepciones clásicas en la cual las acciones se orientaban al manejo de recursos y técnicas para la obtención de resultados eficientes y a su vez descontextualizados a las problemáticas de la comunidad.

Mirar ese proceso nos permitió analizar nuestras prácticas de formación académica. Entendemos que las prácticas instituidas de formación no están escindidas de los modos en que la universidad se relaciona con la comunidad, en el sentido de conocer sus demandas, problemáticas, historias. El análisis de las prácticas de formación nos permitirá modificar de algún modo las representaciones que se reproducen en la misma formación universitaria como en la propia práctica profesional.

2. Relato de la experiencia de gestión

En el Seminario de Gestión y Supervisión de Instituciones Educativas de la Maestría en Política y Administración de la Educación, se propone pensar y analizar las distintas perspectivas de la gestión y de la supervisión en el campo educativo. Con el objetivo de conocer las prácticas de conducción y gestión institucional realizamos un trabajo de campo en una escuela secundaria de San Vicente. Entrevistamos al director y a docentes de la escuela, encuestamos a estudiantes, observamos, registramos fotográficamente la institución y realizamos un rastreo histórico de los orígenes y fundación de la escuela.

- **Presentación de la Institución:**

La Escuela Secundaria N° 2 “Profesor Alberto A. Bourrás” está ubicada en la zona céntrica de la Ciudad de San Vicente. La escuela tiene cierto prestigio en la zona ya que hereda, desde su fundación, el imaginario social de “Escuela Nacional Comercial”. Cuenta con una matrícula de 1200 alumnos entre turno mañana y turno tarde, y trabajan en el nivel alrededor de 200 docentes. El Equipo Directivo se compone de un Director, un Vicedirector, una Secretaria y dos Pro-Secretarias.



- **Su Historia:**

El origen de esta escuela está dado por el Decreto Nacional Nº 6.135/58, en el que se dispuso la creación del Colegio Nacional De San Vicente, con fecha 28 de abril de 1958. Hasta el momento de su inauguración hubo varias dificultades, aunque lo más significativo de su historia es la enorme participación y demandas de la propia comunidad para su creación e instalación, realizando distintos actos de protestas y manifestaciones, tal como lo muestran las noticias de los periódicos de la época:



- **Descripción del Contexto:**

El pueblo de San Vicente nace en el año 1856. Su población es conformada principalmente por familias de inmigrantes, campesinas, que centraban sus actividades relacionadas a la producción de leche y derivados, en pequeña escala. A su vez, en menor medida, se caracterizó por ser un lugar residencial y de descanso de una clase alta relacionada a las actividades agroexportadoras.

A través de la historia esta composición social se mantuvo, con matices y modificaciones acordes a la historia de nuestra región.

En los últimos 10 años, podemos decir que hubo un importante cambio en la configuración social del distrito, ya que su población creció en un porcentaje estimado del 25%, siendo en el año 2001 de 44.665 habitantes y pasando al año 2010 a 59.708 habitantes (Fuente INDEC). Esto se debe al incremento de una inmigración interna proveniente de los sectores más humildes de la Ciudad de Buenos Aires y del Primer Cordón del Conurbano Bonaerense, aumentando aún más la población proveniente de países limítrofes. Estos cambios en la configuración social del Distrito en poco tiempo provocaron que su infraestructura barrial, escolar, sanitaria y de servicios urbanos sea insuficiente, provocando gran malestar en los vecinos “más tradicionales”, esta tensión entre los habitantes se reproduce en el espacio escolar.

- **Situación Institucional:**

A los fines del trabajo que nos proponemos, recortaremos algunas escenas que transcurrieron en la institución durante el período 2011-2012.

Durante el período escolar 2011-2012 estaba a cargo del Equipo de conducción un director, que tenía muy poca presencia en la institución, por los dichos de los



propios docentes no era él el que tenía el poder en la gestión, sino la Vicedirectora. Los docentes transmitían mucho malestar hacia ella, por sus "malos tratos", la forma de comunicarse era impertinente y muchas veces hasta violenta y descalificadora hacia el propio grupo docente y hacia los alumnos. Ante la situación de "anarquía", se instaló un estilo de gestión de "mano dura", según los dichos de los propios docentes. El preceptor nos cuenta: *"y eso en los alumnos, en nosotros generaba un rechazo. si, totalmente, faltábamos, no teníamos sentido de pertenencia...yo venía y sufría, si bien es verticalista la escuela, había mucha violencia..."* Durante este período comenzaron a aparecer en la escuela llamadas anónimas alertando sobre la presencia de artefactos explosivos. Durante el período 2012 llegaron a haber hasta 4 llamados por semana, provocando que la actividad escolar sea casi imposible. Desde la Dirección se hacía cumplir el protocolo, pero aumentaba el malestar entre el Equipo directivo y los docentes. A modo de rumor y de chiste se decía que podía ser un docente de la escuela, y algunas actitudes de la vicedirectora parecían afirmar esa creencia. Los padres comenzaron a acercarse a la escuela muy preocupados por la reiteración de estas llamadas y las consecuentes evacuaciones. En este contexto de malestar creciente se acerca a la escuela la mamá de una alumna solicitando la entrega de la notebook del programa Conectar Igualdad, que estaba demorada por la escuela. La señora, enojada pide explicaciones acerca de la tardanza en la entrega de la computadora, y en el transcurso de la discusión con la vicedirectora, ésta le dice: "Boliviana de mierda, por qué no te volvés a tu país". Esto terminó con un sumario administrativo, previa denuncia de la mamá a los supervisores, y con la separación provisoria de las funciones tanto del Director como de la Vicedirectora.

Se nombra a un nuevo director, que continúa en sus funciones hasta la actualidad, y poco a poco la escuela se va transformando: se arma el centro de estudiantes inexistente hasta ese momento, las paredes de la escuela se llenan de carteles realizados por los alumnos con frases como: "Participá, la escuela es tuya" "Nuestro espacio lo hacemos entre todos", etc. Se colocan juegos en el patio para los recreos y las horas libres, donde los alumnos pueden acceder sin dificultad, los alumnos y los docentes circulan los espacios de otra manera, el clima institucional es cordial.

Uno de los cambios más notables durante el ciclo lectivo 2013, es que la escuela comienza a participar en eventos comunitarios como ser las exposiciones que organiza la comuna donde la escuela presenta venta de productos desde los microemprendimientos que realizan los alumnos, las familias también participan de algunos eventos institucionales y a veces hasta en el arreglo del edificio escolar. Comienza a funcionar la radio que también estaba paralizada. Cabe destacar que los llamados de "amenazas de bombas" fueron disminuyendo, hasta ser inexistentes en la actualidad.



3. Aspectos significativos de la experiencia de gestión desde una perspectiva institucional

Ante la pregunta sobre la historia de la institución a docentes, recuerdan y hacen referencia al Director Bourras como figura representante del poder y autoridad disciplinadora: “*El entraba y no volaba una mosca...*”. Desde el nombre y el relato se simbolizan y reproducen significaciones referidas al orden, al progreso, a la autoridad disciplinaria. En este punto nos preguntamos ¿por qué ante la pregunta acerca de la historia de la Institución aparecen los relatos sobre el orden y la disciplina simbolizados en el nombre de la institución, y no sobre la importante participación de la comunidad en su creación? A su vez esta pregunta nos remite a la escena relatada: amenazas, bombas, discriminación, violencia, y nos permite pensar en la funcionalidad que adquieren los sentidos instituidos cuando se vuelven rígidos para la reproducción institucional. Esta rigidez en las posiciones, prácticas, formas de comunicación y vinculación, representadas en una actitud burocratizada y violenta de la Vicedirectora, pueden estar operando como defensas ante las fuerzas instituyentes que luchan por instituirse, negando los movimientos y conflictos que generan las nuevas situaciones educativas: cambio en la composición demográfica, cambio de ley Educativa desde criterios de obligatoriedad e inclusión, y hasta nos animamos a pensar, negando su propia historia y marca originaria.

A partir de la historia de la institución, podemos entender que la escuela representaba para la comunidad un espacio de suma importancia. En este punto podemos pensar que los imaginarios colectivos (Castoriadis, 1988) propios de la comunidad inmigrante de fines del siglo XIX (progreso, trabajo, educación como posibilidad de desarrollo, unión como modo de resolver dificultades), continúan y se materializan en el nacimiento de la escuela. Sabemos que el momento del origen y su relato es un modo de interpretación y referente identificadorio para el afianzamiento y protección de los vínculos y de los miembros de la institución (Nicastro, 1997). Este momento inaugural del objeto-institución que representa la escuela presentifica una lucha lograda que otorgaba el prestigio desde sus comienzos a la actualidad, cuando se continúa llamando “El comercial”. Podemos



pensar que la figuración lograda tiene que ver con las necesidades de una comunidad de obtener su propio y cercano establecimiento educativo atento a las características, expectativas y representaciones de las poblaciones que conformaban la comunidad.

Volviendo a la escena, al extremarse la situación crítica, se produce la ruptura y el emergente de fuerzas transformadoras, y es a partir de la intervención de la comunidad de padres. En este punto retomamos la pregunta inicial ¿por qué en el relato histórico no aparece la importante participación comunitaria en la creación de la institución?

Pensamos en como los relatos construyen significaciones a veces invisibilizando fuerzas propias de lo originario, y es aquí donde vemos y acentuamos la importancia de los procesos de historización en las instituciones, siempre en relación a su comunidad (Nicastro, 1997)

Las representaciones macrosociales se reproducen pero a la vez se tensionan con la historia “no contada” por los actores institucionales, que hacen a la participación y creación comunitaria, a la organización social y unión como modo de disputar poder y espacios en lo institucional. Volvemos a remitirnos a la escena: violencia de la comunidad hacia la escuela (amenazas de bomba, enojos), pero violencia de la propia escuela hacia su comunidad al invisibilizarla. Este nudo dramático no manifiesto podemos decir emerge en la fuerza con que irrumpe el dicho de la propia Vicedirectora: “Boliviana.....por qué no te vas”. La voz de esta madre como representante de la comunidad, reclamando, de alguna manera invoca lo invisibilizado en los propios sentidos instituidos.

El proceso de transformación institucional a su vez, es potenciado por las características de la gestión de la nueva conducción, traducida en sus modos de comprenderla y en las primeras medidas que toma, que claramente remite a reubicar a la comunidad como parte protagonista de la cultura escolar, el Director, en distintas partes de su relato, nos dice: *“lo primero que hice es armar el centro de estudiantes, ...la gestión no tiene que ser un formato duro, rígido, yo digo que gestionar es hacer el día a día la realidad escolar, y vivenciar cuestiones porque la sociedad día a día cambia, va teniendo diversas miradas diversos modos, ustedes saben que este distrito tiene un cordón que fue creciendo en su población y recibiendo otros tipos de culturalidad, desde la escuela hay que tomar esa heterogeneidad y afianzar los lazos. Yo particularmente entiendo por gestión generar estos vínculos que tienen que ver con socializar espacios, generar el arraigo...El centro de estudiantes empezaron a proponer cosas como el uniforme con una remera, porque eso los igualaba y yo lo respete....los papás colaboran, en lo que tiene que ver con el mejoramiento del edificio, yo abro la escuela y es para que todos entren....lograr mostrar estos proyectos para toda la escuela y a la comunidad...”* El reencuentro con la comunidad que la nueva gestión parece entablar lo podemos pensar como una re significación del lazo auténtico con la comunidad, ya que estando desde su origen, la comunidad vuelve a tomar una posición activa en la construcción de la escuela que quieren o por lo menos con la que no quieren.



Fue necesario el cambio en la práctica de una gestión educativa que considere el aspecto de lo humano, de lo heterogéneo en la comunidad, que cambia como respuesta a la dinámica económica, política y social. La extranjería de quienes fueron llegando como viajeros, como otros, a la localidad, no permitía compartir una identidad en la trama educativa y mucho menos un espacio escolar armonioso. La escuela entendida así, construye un sentido que inscribe, o como dice el director entrevistado, “*que arraiga*” y simboliza un linaje y herencia común, compartida.

4. ¿cómo fortalecer institucionalmente la formación académica para que logre incluir las necesidades propias de la comunidad en la que se encuentra?

Nuestra formación contiene tres pilares denominados de investigación, extensión y formación universitaria que fundamentan el espacio académico de grado y constituyen un encuentro con las situaciones de la vida cotidiana de nuestra comunidad. Los tres ámbitos universitarios son caminos por los cuales el profesional en formación se acerca a los espacios sociales para conocer las problemáticas y necesidades actuales de nuestra comunidad. En ese trayecto la universidad asume la responsabilidad no sólo de extender experiencias de formación solidaria y sensible sino que permite visibilizar nuevos horizontes de práctica profesional.

La dimensión social de nuestra formación nos interpela a seguir gestionando como docentes actividades educativas de proyección social con la comunidad. Una herramienta importante para esto lo constituyen las metodologías participativas (colectivas) de investigación en la formación profesional entre estudiantes, docentes y actores de la comunidad ya que una formación mayoritariamente académica debilita la dimensión social y humana que caracteriza a nuestra formación. Incluimos la práctica de gestión en la práctica docente ya que la misma no se remite a transmitir teorías o actividades sino que comparte una planificación con un colectivo que concibe al futuro profesional a partir de los sentidos que otorga a los estudiantes con los que trabaja y a su propia práctica profesional. Una universidad que no solo se acerca sino que propicia acciones colaborativas con las necesidades de la comunidad que articulen un vínculo responsable en el aprendizaje de los futuros profesionales capaces de identificar los problemas, construir categorías y sentidos de los mismos para crear herramientas que mejoren (transformen) las condiciones de vida de la comunidad. Es conociendo la realidad de la comunidad, y siendo sensible a ella, como el profesional puede construir habilidades profesionales que permitan entender y afrontar problemas referentes a su profesión futura.

La experiencia comentada refuerza nuestra convicción de compromiso y solidaridad entre la formación universitaria y la realidad comunitaria. Es en una constante revisión de la currícula de formación, de extensión y de investigación universitaria que es posible formar profesionales capaces de transformar la realidad de nuestra comunidad. Asumir el valor social del conocimiento, la construcción del mismo de modo participativo y a través de acciones solidarias valoriza la heterogeneidad constitutiva de la realidad humana, formando profesionales capaces de reconocer



en las experiencias de acercamiento (observación, entrevista y devolución) a esos otros que esperan de nosotros comprensión de los problemas y posibles modos de intervenir.

Trabajamos sobre las expectativas, instituidos de formación y práctica de estudiantes, docentes y actores sociales revisando los modos de aprender, los contenidos, las metodologías, y recursos utilizados en el proceso de formación (enseñanza-aprendizaje).

5. ¿Cómo generar experiencias de formación profesional que problematicen la formación y la direccionen a las problemáticas historias y experiencias de la comunidad?

El trabajo llamado de campo constituye la salida de los espacios de formación escolarizados para ir a reconocer otros modos de hacer, escuchar y decir propios de las organizaciones de la comunidad. En ese encuentro con los otros que permite la investigación en el campo es donde es posible reconocer en el propio cuerpo lo ceñido de la academia. Lo que llamamos trabajo de campo es una investigación de las prácticas y de los sentidos que se otorgan a las mismas desde los propios actores de las organizaciones de la comunidad. En este mismo trabajo de conocer a otros, de observar y participar en sus actividades es como nos vamos conociendo a nosotros mismos: qué pensamos, desde qué lugar observamos, qué significados otorgamos a lo que ellos dicen y hacen, como confrontamos nuestros modos de entender lo que allí sucede con lo que ellos refieren de sus acciones, qué sentimos al conocerlos, qué categorías se conmueven, qué efectos tiene este proceso de mirarnos investigando; al mismo tiempo somos mirados, nos hablan, nos observan, nos preguntan, nos contestan lo que ellos creen que nos interesa, nos realizan señalamientos, nos devuelven una imagen de nosotros mismos. En este trabajo de escuchar, observar y ser escuchados y observados es que se produce el conocimiento respecto de nuestra propia formación y práctica profesional. Que entiende la comunidad de la práctica del psicólogo? que puede hacer el profesional? que hace el profesional desde el imaginario social? Qué entendemos nosotros que hace el psicólogo? que creemos nosotros que puede hacer?

La formación profesional genera efectos de encierro, al recortar con teorías una realidad que poco corresponde con la cotidianidad actual de los sujetos. Un encierro al reproducir teorías descontextualizadas y prácticas que desconocen su propia historia.

Todo espacio universitario de formación es una lucha de fuerzas, es una constante búsqueda de lugar de reconocimiento en el espacio social. En este sentido también el poder ubicar y recuperar la propia historia de nuestra psicología como carrera en la UBA nos permite conocer que en esta casa de estudios la psicología tuvo en su origen una perspectiva social, grupal, comunitaria e institucional en la formación de profesionales de la salud. Y en donde el vínculo con la comunidad y la práctica del psicólogo estaban muy presentes en las conceptualizaciones del programa académico de formación. Con la irrupción del gobierno militar en nuestro país y su posterior cierre, las perspectivas psicosociales sufrieron recortes y pérdidas en el programa académico de formación al reabrir la carrera con el regreso de la



democracia. De esta manera, en la investigación se construye conocimiento no solo acerca del otro, sino que con la recuperación de la historia de las instituciones que moldean nuestra subjetividad, se construyen nuestra identidad profesional también y con ello la posibilidad de la transformación. Tal como en el relato, la recuperación de la historia y la diversidad de intereses da vida, movimiento y reconstrucción de identidades profesionales a diferencia de prácticas rígidas y burocratizadas, encerradas en sí mismas.

6. Conclusiones

En el proceso de construcción del presente trabajo podemos decir que tuvimos dos momentos significativos. Uno lo ubicamos cuando nos encontramos con la historia de la institución no conocida por los actores institucionales y podemos decir por la comunidad en general, que nos permitió abrir una línea de análisis impensada rescatando la importancia y el alcance que tiene el proceso de historización como estrategia de investigación e intervención en las instituciones. Resaltando sobre todo en esa historia, el protagonismo de la propia comunidad y la fortaleza en sus lazos.

Otro momento importante lo ubicamos luego de realizar la entrevista al director, sobre todo en la simplicidad con que relataba su tarea, pensamos en la idea de gestión como la capacidad de hacer simple lo complejo, en la vitalidad, compromiso social, posicionamiento ético, capacidad de análisis, observación y capacidad de aprender desde la propia acción, como pilares de la gestión.

Al comienzo del trabajo nos hicimos la pregunta acerca de si la nueva gestión se la podría pensar como refundadora, y aunque podemos argumentar esta línea conceptual, la respuesta del director nos volvió a abrir un sentido impensado. Ante nuestra pregunta acerca de si creía que le había dado una nueva identidad a la escuela en este proceso de transformación, el responde: *"No, me parece que si uno no tiene un proyecto, una meta, si no tenés claro el objetivo no podés gestionar. Yo lo único que hice fue implementar las políticas educativas del Ministerio de Educación, y hacer valer la ley...yo llegué acá y estaba todo desordenado, eran los mismos alumnos, los mismos docentes, la misma comunidad, yo lo que hice fue ordenar"*.

Vemos que aunque consideramos que la nueva gestión genera efectos a nivel de la identidad institucional, lo pensábamos en términos de novedad, en tanto el director le da algo nuevo a la institución, y no desde un ordenamiento a lo ya existente, como él lo manifiesta, punto que no es menor si retomamos nuevamente la importancia que adquiere el hacer colectivo. Desde nuestras representaciones académicas volvemos a colocar el saber en una persona que viene a solucionar los conflictos institucionales. Visibilizar estos instituidos nos permite seguir construyendo conocimiento ahora desde nuestras representaciones, pero repensando al hacer comunitario como pilares en la formación académica y en el posicionamiento profesional, en tanto capacidad de generar encuentros con lógicas comunitarias distintas que nos permita mirarnos en el propio proceso de formación.



Bibliografía:

Alvarez Pedrosian, E. (2003). "La escucha activa en la comprensión crítica". En J. Barceló, *Sociología Clínica* (págs. 81-86). Montevideo. Uruguay: Universidad de la república.

Bleger, J. (1964). *Psicohigiene y Psicología Institucional*. Buenos Aires: Paidós.

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.

Lourou, R. (1972). *Análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.

Mancovsky, V. (Abril 2011). "El enfoque clínico en ciencias sociales: la sutil diferencia entre la búsqueda y el hallazgo. *VIII Congreso internacional de Psicología Clínica: Transformación social y desafío del sujeto*. (págs. 4-8). Montevideo. Uruguay: Universidad Nacional de la República.

Nicastro, S. (1997). *La historia institucional y el director en la escuela*. Paidós.



Cuerpos y Pasiones Alegres en la formación de futurxs psicologxs.

Corino, Carolina; Frydman, Maximiliano; Borakievich, Sandra

carolinacorino@gmail.com

Referencia institucional: Programa de Extensión “Diseño e implementación de dispositivos grupales para elucidar los modos de desigualación de las diversidades eróticas, amorosas, conyugales y parentales contemporáneas” – Facultad de Psicología, U.B.A.

Resumen

Es en nuestra perspectiva de trabajo, pensando en el diseño y coordinación de dispositivos grupales que generen condiciones para *alojar lo diverso*, que se vuelve necesaria una formación particular de lxs psicólogos que tracen sus futuras labores entendiendo las subjetividades constituidas socialmente en una época y cultura. Son vertiginosos los cambios de la contemporaneidad, como así también los giros en el paradigma de atención en salud mental que da marco la nueva Ley de Salud Mental y Adicciones.

Nos urge una labor situacional que logre desplegar una caución metodológica a la hora de una elucidación de los espacios que alojen lo diverso. Conllevará esto dos elementos cruciales al momento de inventar, producir y desplegar los dispositivos que tiendan a la efectuación de las potencias y modos pluridimensionales que expresa un acontecimiento colectivo:

Un primer elemento será nuestra “caja de herramientas”, capaz de abrir una trama conceptual rica y modulable para las problematizaciones que así logre el dispositivo actualizar.

Un segundo elemento consistirá en un esfuerzo consciente y ético de descentramiento por parte de la coordinación. Han de trazarse líneas de fuga que huyan de los centros de saber-poder arraigados en una productividad y eficacia que no harían sino enmarcar la producción de pensamiento bajo un linaje de índole estructural-sujeto-objeto. Así pues, al evitar un lectura de objeto discreto, se estará fugando de un enfoque político-institucional que, muchas veces, parece reforzar y prestigiar lo identitario por sobre lo singular, lo molar por sobre los molecular; en fin, la estructura sobre el acontecimiento.

Es entonces que el aporte spinozista se vuelve caro a nuestra labor, allí donde la urgencia de pensar-nos conllevará a preocuparnos menos por las identidades, que por las ricas tramas de encuentros-vivos que lo diverso expresa en nuestro socio-histórico.

Spinoza planteará de lleno en un plano político, la conceptualización de modos diversos de producciones subjetivas *tristes*, propias de un agenciamiento moderno actual, que alcanza, en su producción de sentidos, la inhibición de aquello máximo



de que puede un cuerpo en encuentro con otro; esto es, impedir la constitución de otro como singular, como diferencia de diferencia.

Es así que una mirada de resistencia ética, inmanentista y acontecimental, consistirá en una producción de alteridades que abracen el ímpetu de aumentar la potencia. La alegría de un cuerpo consistirá, pues, en su libertad.

Preguntas Clave: 1. Qué planteos de Spinoza en relación al cuerpo y al deseo se podrían agenciar a la hora de pensar en la formación de futurxs psicólogxs en el diseño de dispositivos grupales que privilegien la singularidad (y no la identidad)?

2. En qué sentido el armado de una “caja de herramientas” y el descentramiento de la coordinación de dispositivos grupales se tornan cauciones de método que involucran dimensiones conceptuales y éticas?

3. Por qué importa pensar juntxs todo esto, en este ámbito institucional, en este momento socio-histórico?



Cuerpos y Pasiones Alegres en la formación de futurxs psicologxs.

Corino, Carolina; Frydman, Maximiliano; Borakievich, Sandra

carolinacorino@gmail.com

Referencia institucional: Programa de Extensión “Diseño e implementación de dispositivos grupales para elucidar los modos de desigualación de las diversidades eróticas, amorosas, conyugales y parentales contemporáneas” – Facultad de Psicología, U.B.A.

I. Introducción

El proyecto de trabajo se inicia en 2011. En diversos artículos de los equipos de Extensión e Investigación de la Cátedra hemos señalado que en los últimos años se han producido –y se siguen produciendo– grandes cambios en las prácticas sociales que han ido a mayor velocidad que las teorías desde las que se las conceptualiza.

En nuestra tarea de Extensión entendemos que esta situación nos interpela de manera singular y el diseño de los dispositivos grupales y del Programa en su conjunto pueden pensarse como respuestas posibles –para nosotrxs, siempre desde nuestras implicaciones– que se proponen a interrogar críticamente muchos de los *sentidos comunes* en torno a ese abanico de prácticas que componen el “campo de las diversidades sexuales y genéricas”, como así también la multiplicidad de maneras de las conexiones eróticas, amorosas, las conyugalidades, las parentalidades, como así también los cuerpos y sus devenires, etc.

Importa subrayar que esa interrogación crítica apuesta a producir otras prácticas, otros espacio-tiempos al-lado-de los cristalizados en los sentidos comunes, y esto involucra especialmente el trabajo con lxs extensionistas del Programa: estudiantes y graduadxs recientes de Psicología y otras carreras que, junto a quienes coordinamos los espacios de formación y de reflexión acerca de la dimensión institucional, han de diseñar y coordinar dispositivos grupales capaces de alojar lo diverso (Fernández, 2007).

Desde esa mirada, a lo largo de estos años hemos trabajado con estudiantes de Universidades Nacionales, Profesorxs y docentes de Universidades Nacionales e Internacionales, jóvenes integrantes de ONG ligadas a la comunidad LGBTTIQ, docentes de Escuela Media y Superior, equipos de Profesionales de sector Salud y Educación y la comunidad en su conjunto.

El objetivo general de nuestro Programa es “Diseñar e implementar dispositivos grupales que operen como espacios tácticos para visibilizar, desnaturalizar y problematizar mecanismos colectivos de desigualación y discriminación de las diversidades amorosas, eróticas, conyugales y parentales contemporáneas”.

Nuestro *dispositivo de intervención* se inscribe en el modo de trabajo en Docencia, Investigación y Extensión de la Cátedra I de Teoría y Técnica de Grupos que desde hace más de 28 años se caracteriza por trabajar en diversas dimensiones de los



problemas al diseñar dispositivos grupales específicos para cada situación a abordar. Con el fin de potenciar la intervención y generar condiciones de replicabilidad con diversxs actores sociales y en diversos espacios institucionales y comunitarios, contempla el *funcionamiento en simultáneo de dispositivos grupales de trabajo*:

- Grupos de reflexión temáticamente focalizados, abiertos a estudiantes de Universidades Nacionales y a jóvenes integrantes O.N.G. ligadas a la comunidad LGTTIQ.
- Talleres con docentes, estudiantes, integrantes de O.N.G. y trabajadorxs de instituciones públicas del sector Salud y Educación.
- Espacios de capacitación específica para el equipo y lxs estudiantes abocadxs al Programa: Hemos llamado a este espacio “Cartografías”, en tanto en él recuperamos lo trabajado en otros ámbitos y en el espacio mensual de “Reflexión acerca de la dimensión institucional” y trabajamos aportes de autorxs en un ida y vuelta recursivo que construye nuestra “caja de herramientas” conceptual y metodológicas.
- Reuniones de equipo y supervisión. Una vez al mes, en ese ámbito funciona el espacio de “Reflexión acerca de la dimensión institucional”
- Reuniones de trabajo interinstitucional con 100%Diversidad y Derechos y con el Servicio Adolescencia del Hospital Argerich (espacios institucionales con los que trabajamos conjuntamente).
- Producción y distribución de material audiovisual: filmación y distribución en redes sociales del Ciclo “Libertad, Igualdad y Diversidad”, de Conversaciones con luchadorxs por la paridad política de las opciones de vida LGTTIQ.
- Presentación de talleres, ponencias y simposios en congresos y jornadas.

En esta oportunidad, nos abocaremos al espacio tal vez más “específico” de formación de futurxs psicólogxs: “Cartografías”, en el que trabajamos entramando el campo de lo diverso con la propuesta política del pensamiento de Spinoza: “el deseo busca su libertad”, en el entendimiento de que lo diverso es una vasta trama de problemáticas de índole política. Subrayar, entonces, esta trama, importa especialmente a la hora de contribuir a la formación de estudiantes y graduadxs recientes en la coordinación de dispositivos grupales desde criterios que alojen la diversidad¹⁴.

II. Espacio de “Cartografías”: un otro experimentar en la formación de futurxs psicólogxs.

¹⁴ Desde 2011 a la fecha han habitado este espacio de formación 70 estudiantes de la Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología (UBA) y dos estudiantes de la Licenciatura en Educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA)



Creemos que no resulta de una lógica natural y causal un producción de pensamiento capaz de desplegar las problemáticas necesarias para este *alojar lo diverso* citado anteriormente. Así pues, se exige una demora y caución de índole ético, teórico y metodológico al momento de pensar los modos en que se instala un espacio de capacitación específica en el campo de problemas de las diversidades sexuales y en coordinación de grupos.

Será entonces prioritario una resolución de índole ético-político para que el alojamiento de lo diverso se actualice como un *desplegarse en los intersticios de otros pliegues colectivos*. Esta dimensión singular es la que intenta producirse en el espacio que hemos denominado “Cartografías”, en clara alusión al pensamiento de Deleuze-Guattari. Dicho espacio es mensual y producido en la misma Facultad; participa en él la totalidad de lxs integrantes del Programa de Extensión: equipo y extensionistas.

Las especificidades e intenciones que recaen sobre este espacio son importantes para promover el entramado completo y complejo al cual subscribe el presente Programa. Así pues, la noción de “Cartografía” (en fuerte articulación a la idea de *mapa*), permitirá abrir dos importantes cuestiones. Por un lado, invitará un pensar en clave de *mapa*, allí donde éste “no responde a ningún modelo estructural o generativo” (Deleuze & Guattari, 1994). Este *producir mapa* constante, no teleológico, ético y elucidativo, consistirá en un esfuerzo consciente de *descentramiento* por parte de la coordinación.

Han de trazarse, entonces, líneas de fuga que huyan de los centros de saber-poder arraigados en una productividad y eficacia que no harían sino enmarcar la producción de pensamiento bajo un linaje de índole estructural-sujeto-objeto. Así, al evitar un lectura de objeto discreto (Fernández, 2007), se estará fugando de un enfoque político-institucional que, muchas veces, parece reforzar y prestigiar lo identitario por sobre lo singular, lo molar por sobre los molecular; en fin, la estructura sobre el acontecimiento.

Este pensar-hacer, se entenderá, gravita en las situaciones que efectúan y actualizan los diversos dispositivos que propicia el Programa. Una elucidación, propia de un mapa que se produce a medida que se avanza, no exige un relato, teoría o técnica previas, lo que fomentaría la clausura de lo múltiple, allí-en-acto. De modo que la construcción de una “caja de herramientas” (Foucault, 1980) será propicia para alojar los acontecimientos que los dispositivos despliegan, sin que éstos se vuelvan vivencias axiomáticas y fijas.

La caja de herramientas será capaz de abrir una trama conceptual rica y modulable para las problematizaciones que así logre el dispositivo actualizar. La caja se compone, principalmente, de textos fuertemente imbricados en campo de problemáticas de las teorías de género, teorías queer, etc etc. Cada uno de los conceptos e ideas-fuerza que éstos abren, son tomados como espacios tácticos que permitan pensar los debates y situaciones que aquellos interpelan, producen y afectan.

A su vez, los textos permiten visibilizar, en acto, un interpelar, producir y modulación de las significaciones imaginarias de lxs integrantes del equipo.



Conforme lo cual, el espacio de Cartografías alcanza no ya únicamente a la confección de una trama de nociones pluridimensionales propias de la temática, sino a una dimensión crucial: la implicación, herramienta que por su potencia e intensidad es fundamental al momento de pensar en la formación de coordinadorxs grupales.

En tal sentido, importa mencionar brevemente uno de los dispositivos de intervención de este Programa: en el marco de un convenio con el Servicio de Adolescencia de Hospital General de Agudos “Dr. Cosme Argerich”, desde el año 2013 a la fecha semanalmente integrantes del equipo coordinan talleres en la Sala de Espera (Borakievich, Corino, Ragonese, Barroso 2014). Cada uno de los talleres además de lxs 2 coordinadores cuenta con unx observador/cronista, que redacta la crónica de lo acontecido. Esta crónica, en otro momento de trabajo, se torna insumo para pensar y problematizar el lugar de la coordinación de grupos, tanto en la covisión junto a quien coordina el equipo del Programa en Talleres en Sala de Espera, como en el espacio de Cartografías.

En ambas instancias de trabajo, se elucidan colectivamente las implicaciones de lxs integrantes del Programa y, en el recursivo trayecto de uno a otro espacio, la caja de herramientas se deconstruye, modifica, re-alimenta, re-inventa y, simultáneamente deconstruye, modifica, re-alimenta, re-inventa maneras de pensar tanto la función de la coordinación como los dispositivos grupales que diseñamos.

Este modo de proceder se inscribe en una segunda e imprescindible noción que abre *un cartografiar* y responde a una invención, producción, despliegue y lectura posterior de lo allí acontecido, en clave de “ensamble”. Esta idea-fuerza es fundamental para el abordaje de una problemática (como la que aquí se toca), en indiscernible unión al socio-histórico en el cual estamos. Significa esto que no nos demoraremos en un pensamiento propio de *objeto discreto* que construye narraciones, tecnologías y tramas subjetivas aisladas, dogmatizadas dogmáticas. Esto no resulta menor. No será lo mismo pensar *al* socio-histórico que pensar *en* el socio-histórico.

En tal sentido, otra herramienta que entrama y se encuentra en inmanencia en cada uno de estos espacios de trabajo que hemos distinguido es, como señaláramos antes, el análisis de las implicaciones de cada unx de lxs integrantes del equipo. Destacamos demorarnos en las líneas conscientes e inconscientes que atraviesan al momento de pensar un dispositivo de trabajo que aloje lo diverso. Roberto Montenegro (2007) plantea que el análisis de la implicación realizado por el equipo que interviene, cuando toma en consideración sus propias implicaciones, permite, entre otras cosas, evitar que se tornen invisibles cuestiones o problemas que brotan de las inscripciones discursivas localizadas, o de pertenencia de los integrantes. Así, la elucidación de las implicaciones resulta solidaria con pensar *en* el socio-histórico.

Allí es donde anuda sentido un modo u otro de alojar lo diverso. Y es allí, precisamente, donde un pensar en ensamble se torna tan necesario. Más que describir identidades, pensar los paisajes que produjeron dichas ontologías. Más



que pensar a la estructura, pensar en acontecimiento. Es entonces que el espacio de “Cartografías” intenta desmarcarse de un frágil y mentiroso soporte moral, para esforzarse por alcanzar una dimensión ético-política capaz de leer los modelos, centros y rostros que conjuguen una alianza que obnubile y postergue un estar-allí fundamental para el_la futurx psicólogx.

III. A modo de cierre: “el deseo busca su libertad”

Comenzamos el texto por sus pliegues, en el esfuerzo de ir desplegando el lugar de la caja de herramientas y descentramiento en la coordinación al momento de habilitar espacios de formación en la búsqueda de propiciar futurxs psicólogxs entramando las diversidades en sus prácticas profesionales. Allí nuestra insistencia en marcar una visión del deseo y los cuerpos, imbuidos de su potencia. Esto significa una cosa: inventar las micropolíticas necesarias para que un cuerpo, como singularidad (no ya como identidad), se encuentre con otra singularidad.

Es entonces que el aporte spinozista se vuelve caro a nuestra labor, allí donde la urgencia de pensar-nos conllevará a preocuparnos menos por las identidades, que por las ricas tramas de encuentros-vivos que lo diverso expresa en nuestro socio-histórico.

La elucidación no ha de caer sobre los sujetos, sino sobre las políticas del entre. Nos interesa trabajar en la formación de futuros psicólogxs, entramando las diversidades con la propuesta política del pensamiento de Spinoza –“el deseo busca su libertad”. Tal será un otro recaudo anudado a bloque teórico-práctico: lo diverso es una vasta trama de problemáticas de índole política.

Spinoza planteó de modo sencillo esta cuestión. Concibió al *odio* y al *remordimiento* como dos modos del *poder* para producir tristeza. La tristeza es en este filósofo la incapacidad de discernir *lo que puede un cuerpo*; ergo, la inhibición de aquello máximo de que puede un cuerpo en encuentro con un otro.

Es así que los dos elementos antes citados (caja de herramientas y descentramiento en la coordinación), se esforzarán por montarse en una visión del deseo y los cuerpos, imbuidos de su potencia. Esto significa una cosa: inventar las micropolíticas necesarias para que un cuerpo, como singularidad (no ya como identidad), se encuentre con otra singularidad.

Si bien tan simple, tan concreto: el ejercicio del deseo, según la mirada inmanentista, consistirá en una producción de alteridades que abracen el ímpetu de aumentar la potencia. La alegría de un cuerpo consistirá, pues, en su libertad. Si bien tan simple, tan concreto: el ejercicio del deseo.

Bibliografía:

Albizuri de García, O. (1986). “Contribuciones del psicodrama a la psicoterapia de grupos” en AAVV, *Lo Grupal 3*. Buenos Aires: Búsqueda.

Borakievich, S; Corino, C; Ragonese, S y Barroso, J. (2013). “Alojar las diversidades, elucidar las implicaciones. Reflexiones acerca de un dispositivo grupal en el espacio de la sala de espera de un hospital”, en *Actas Jornada de Pensamiento y Discusión: Dispositivo Y Abordaje*



Institucional. Cátedras Convocantes: Psicología Institucional UNLP y Psicología Institucional (I)

UBA Ponencia en actas de las jornadas ISBN 978-950-34-1042-4. Universidad Nacional de La Plata. Noviembre 2013.

- Braidotti, R. (2000). *Sujetos nómades*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2005). “Es el parentesco desde ya siempre heterosexual?”, en *Debate Feminista: Matrimonio homosexual, familia homoparental*, Año 16, Vol 32, México.
- Castoriadis, C. (1988). “Lo imaginario: la creación en el dominio socio-histórico” en *Los dominios del Hombre. Encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Deleuze, G. (1995). “Post – scriptum, Sobre las Sociedades de control”, en *Conversaciones*. Valencia: Pre-textos.
- Deleuze, G. (2008). *En medio de Spinoza*, 2da edición. Buenos Aires: Cactus.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Fernández, A. M. (2007). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos.
- Guattari, F. (1973). “Para terminar con la masacre del cuerpo”, en *Tres mil millones de pervertidos - Gran enciclopedia de las homosexualidades*, Rev. Recherches, Paris.
- Montenegro, R. R. (2007). “Implicación institucional y efectos de implicación en organizaciones del Estado”. Cuarto Congreso Argentino de Administración Pública. Sociedad, Gobierno y Administración. SGP – AAG – AAEAP. Buenos Aires
- Perlongher, N. `Sexo y Revolución` - Archivo personal de Sara Torres.
- Preciado, B. (2003). “Multitudes queer. Notas para una política de los “anormales”” en *Revista Multitudes Nº 12*. París.
- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contrasexual*. Madrid: Opera Prima.



Frente de Artistas ¿del Borda?

D´Elia, Agustina; Moreno, María Soledad; Gambini Adrián José
agus_163@hotmail.com; adgambini@hotmail.com

Resumen

En el presente trabajo, nos proponemos desarrollar un análisis institucional acerca de uno de los dispositivos de desmanicomialización de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Habiendo elegido específicamente el Frente de Artistas del Borda (F.A.B.), que funciona en el Hospital Interdisciplinario Psicoasistencial "José Tiburcio Borda"; dado que el mismo es un proyecto con más de 32 años de experiencia. El F.A.B ha surgido a fines del año 1984 con el objetivo de producir arte como herramienta de denuncia y transformación social; que le otorgara a artistas internados y externados, la posibilidad de generar producciones artísticas que pudieran tender un continuo vínculo con la sociedad. Este punto nos parece esencial, ya que no sólo se presentan como una herramienta que complementa el trabajo estrictamente médico y psicológico de los trabajadores del hospital, sino que se potencian como un dispositivo de transformación social para quienes hayan transcurrido un proceso de internación, y en la actualidad tengan dificultades para lograr su incorporación a la comunidad.

El eje central que nos interesa profundizar es de qué manera se encuadran un proyecto de desmanicomialización dentro de una institución manicomial: cuáles son sus límites y profundidades, de qué manera trabaja, cómo se autodefine como organización y qué contradicciones y fortalezas habita. Todo esto, pensado en un momento histórico muy particular: a dieciséis años de la aprobación de la ley de salud mental de la Ciudad de Buenos Aires N° 448, y a seis años de la sanción de la legislación nacional N° 26.657, y sus decretos reglamentarios.

La investigación transitó por instancias de supuestos y encuadre de los objetivos, a partir de los cuales se generó la hipótesis que motorizó a la investigación: "La desmanicomialización encuadra lo institucional que resiste a las lógicas del manicomio." La investigación transcurrió por observaciones del lugar y entrevistas a diferentes actores que distribuidos en diversos roles, conforman y sostienen el Frente de Artistas del Borda. En la puesta en común de las entrevistas se creó un elaborado análisis del Frente de Artistas del Borda, pensado transversalmente por autores como Cornelius Castoriadis, Felix Guattari, Pierre Bourdieu, Baruch Spinoza, Suely Rolnik, entre otros. Con el fin de susurrar cuáles son las fuerzas institucionales que se chocan, que se traman, que se opacan o se potencian, intentando crear una cartografía afectiva de la institución. Cómo se organizan en el intento de crear lógicas por fuera del manicomio. En el presente trabajo se buscó hacer foco en lo que potencia institucionalmente, es decir cómo se visibilizan, construyen y traman los diferentes grados afectivos que habitan los cuerpos donde la resistencia vive e intenta crear otros mundos posibles. Considerando la historia y el origen de la desmanicomialización como punto de partida, su atravesamiento político y desterritorialización, cuánto de ello se conserva en los dispositivos actuales y en qué medida el contexto socio-político, a lo largo de sus 32 años de



historia, hace efecto en las luchas desmanicomializadoras sean efectos emancipadores o reforzadores de la dependencia. El Frente de Artistas del Borda entiende la desmanicomialización no sólo como resistencia, sino como lucha que nunca descansa “desde la panza del monstruo”.

Preguntas Clave: ¿Qué se entiende por desmanicomialización?. ¿Cómo funciona un proyecto desmanicomializador en el manicomio?. ¿En el frente de artistas hay un “afuera” del manicomio?. ¿Qué roles existen?. ¿Hay diferencia entre los internos y los no internos en la distribución de los roles?. ¿Qué objetivos se pensaron como horizonte del FAB en sus inicios y cuales se piensan en la actualidad?. ¿Reciben financiamientos de alguna institución?. ¿Cómo se vinculan los proyectos artísticos del manicomio con el afuera?. ¿Cómo se vinculan con otras instituciones?



Frente de Artistas ¿del Borda?

D´Elia, Agustina; Moreno, María Soledad; Gambini Adrián José
agus_163@hotmail.com; adgambini@hotmail.com

“¿Qué es lo que puedo? Jamás un moralista definirá al hombre por lo que puede.

Un moralista define al hombre por lo que es, por lo que es de derecho.

Entonces un moralista define al hombre como animal racional. Es la esencia.

Spinoza jamás define al hombre como un animal racional, lo define por lo que puede, cuerpo y alma.

Si digo racional, no se trata de la esencia del hombre, sino de algo que el hombre puede.

Estar loco también forma parte del poder del hombre.”

Giles Deleuze, En medio de Spinoza.

(1980- 1981)

Martín Abregú Coordinador del taller de Mimo del Frente de Artistas del Borda define al FAB como un movimiento artístico, comunitario e independiente, que funciona desde 1984 realizando talleres dentro del Hospital y teniendo como objetivo generar producciones artísticas y compartirlas con la comunidad cuestionando el imaginario social con respecto a la locura y apuntando a organizarse con otras luchas que defiendan los derechos de las personas logrando de esto practicas desmanicomializadoras.

Entendemos al imaginario social de la locura, bajo las coordenadas que nos propone Castoriadis. Donde el imaginario viene a caracterizar las sociedades humanas como creaciones ontológicas de un modo de ser sui generis, absolutamente irreductible al de otros entes, dado que *“es un magma de significaciones imaginarias de la sociedad”* encarnadas en instituciones y como tal regula que decir, sentir y pensar orientando las acciones de los miembros de la sociedad. Estamos hablando de un mundo esencialmente histórico, donde el imaginario como potencia de instituir y alterar, es anterior a lo simbólico, hablamos de significaciones encarnadas donde lo más frecuente no es que se presenten como representaciones explícitas, por ende le confieren posterior sentido a los fenómenos, constituyendo de entrada sentido en acto. En el ámbito de la locura y los manicomios podemos observar como determinados actos como el hecho de atreverse a pensar y hablar por otro, está tomado de alguna manera por este magma significativo de como vincularse con la locura, que en el manicomio se hace acto una y otra vez, se convierte en ideología, y como manicomio ya nos estamos refiriendo a una ideología¹⁵ más que a una institución, dado que el acto de hablar

¹⁵ Louis Althusser, en su texto *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, escrito en 1969, ya decía que la ideología divide entre individuo y sujeto, el sujeto es partícipe y actúa en algún punto de militancia en una ideología, luego el sujeto vive en sociedad; en cambio, el individuo se pierde inmediatamente cuando nace, ya que al momento de ponerle un nombre se pierde lo individual, y se ve atado tanto a la familia como a la escuela o al estado. La ideología representa así *“una relación imaginaria entre individuos con sus condiciones reales de existencia, que en última instancia, son las relaciones de producción a las que está sujeto.”*



por otro no sólo le compete al vínculo entre salud y locura sino también a la maternidad y los hijos, a las instituciones educativas y los alumnos, al trato con la discapacidad, que en sus inicios se pensó como la palabra lo dice, DIS de diferencia CAPACIDAD de lo que puede hacer un cuerpo, entendamos que esta palabra y su forma de hacer en el mundo nunca se pudo tomar como capacidad diferente sino como capacidad minoritaria, intentando desde allí normalizarla a los imaginarios de vida común. Bien, ahora podemos pensar la intención, de la que habla el FAB, de conmover el imaginario social de la comunidad, siempre y cuando entendamos por comunidad las lógicas que insisten en Toni Negri, comunidad desde abajo, comunidad "como crisis de lo común, dado que las formas que antes parecían garantizarle a los hombres un contorno común, que le aseguraba al lazo social alguna consistencia, perdieron su pregnancia y entraron en colapso, desde la llamada esfera pública, comunitaria, nacional, ideológica, partidaria o sindical. Deambulamos (igual que en el manicomio) entre espectros de lo común: los medios, la escenificación política, los consensos económicos legitimados, (...) la invocación civilizadora basada en el pánico, la militarización de la existencia para defender la vida supuestamente común, o más bien, una forma de vida llamada común y sabemos muy bien que cuando participamos de esta forma de vida somos cómplices de un secuestro, esto que el capitalismo no puede disimular ni en sus versiones más rizomáticas." ¹⁶

Alberto Sava fundador del Frente de Artistas del Borda en una entrevista que le realiza El Sigma en el 2010 cuenta que la experiencia desmanicomializadora comienza en los 70. La primer experiencia surge en Italia con Franco Basaglia donde se cierra el manicomio de Trieste, explica que no se trata de un proceso abrupto, sino progresivo y desde el estado, desde la dirección de salud mental, en este caso italiana, que se tomó el tiempo de armar un dispositivo de salud comunitaria. Esto se tradujo en cerrar un solo edificio de gente concentrada, y armar varios centros de salud más pequeños y por toda la ciudad, mientras los usuarios fueran derivados a hogares, casa de familias, en fin instituciones del estado que se encuentren en el mismo pueblo, mientras que estos centros de salud realizaban la atención y tratamiento ambulatorio de todas las personas pertenecientes a la comunidad, a cada ex usuario le pagaban un subsidio y a su vez se necesitaron más trabajadores de la salud para cubrir todos los centros de salud mental. En este momento, en Italia, funcionan 17 cooperativas de trabajo que trabajan de esta manera bajo la premisa y consideración de la OMS de que una internación no debe superar los treinta días, más de treinta días ya habla de fracaso terapéutico, refuerzan los italianos. La idea es poder enfocar el proceso mediante una ley de salud mental que prohíba los manicomios, con la adjunta propuesta de crear centros de salud y organizar de manera comunitaria la ciudad.

Esta experiencia Italiana que se replicó en varios países tuvo su momento en Argentina en el año 1984 con el gobierno de Raúl Alfonsín y terminada la dictadura militar, donde la dirección de salud mental intentó llevar una práctica parecida, designando como experiencia piloto tres lugares, Rio negro, Córdoba y el Hospital Borda. En Rio Negro funciono a su manera, salvando todas las distancias

¹⁶ Peter Pal Pelbart, en Revista NADA, el 27 de Noviembre del 2015.



económicas entre Argentina e Italia, pero con el mismo espíritu que en Italia se logró cerrar el manicomio, asumiendo todas las críticas que dejó en su camino cómo se trató a los usuarios, qué importancia le dieron a la derivación, y cuánto estuvo presente el estado en este momento. En Córdoba, fue más complejo, porque había peleas internas en el gobierno de Angelós por tanto el proyecto se fue dilatando hasta su cristalización.

En el hospital Borda, cuenta Alberto Sava, que la propuesta le llegó desde José Grandinetti, donde se comenzaron a convocar profesionales de la salud de distintas disciplinas como también artistas, sociólogos, etc. La idea principal era sacar a los locos a la calle, el arte en el manicomio es igual de viejo que el manicomio dice Sava, y esa sería la herramienta fundamental, dado que se tomará una posición respecto del arte; entendiendo que el objetivo no es realizar arte terapia, práctica gastada por los manicomios donde los profesionales con tendencias artísticas realizan alguna obra de teatro, tomando los personajes que elige cada interno para pensar la vida de las personas en una suerte de dirección de la cura. Entendemos como las asociaciones de alguien en un análisis como el arte terapia van en dirección a la verdad, Lacan lo llamo palabra plena, en esta dirección de la cura al decir de Freud donde surge una verdad que solo puede resultar penosa. Este es el saber que horroriza, aquel del que nada quiere saber, y el FAB justamente tampoco querrá saber de esto, dado que no están en búsqueda del horror de la verdad del sí mismo, ya que entienden al arte como la recuperación de la singularidad. Alberto Sava dirá al respecto: *"recuperación de los deseos, pasiones, aptitudes, comenzando por producir vínculos grupales"*, obteniendo registro de sí mismo y los demás, descubriendo que cantar, pintar, actuar, escribir y salir a hacer lazo con la comunidad que somos potencia los cuerpos. No se entiende al arte como entretenimiento sino como herramienta de transformación, resistencia y lucha. Las potencias, va a decir Spinoza, no es lo que uno quiere, por definición es lo que se tiene. *"Tengo tal o cual potencia y eso es lo que me sitúa en la escala cuantitativa de los seres, hacer de la potencia el objeto de la voluntad sería un contrasentido, es justamente lo contrario, según la potencia que tengo es que quiero esto o aquello. Voluntad de potencia quiere decir que ustedes definirán las cosas, los hombres, los animales, según la potencia efectiva que tienen."* En sus diferentes grados hay quienes van a despertar su voluntad de potencia ante la sobre medicación, el abuso, la indiferencia y hay quienes despertaran su voluntad de potencia ante el canto, la escritura y el volumen alto de sus pensamientos. La alegría va a decir Deleuze en el Abecedario, es todo aquello que consiste en colmar una potencia, por ejemplo: *"Yo conquisto, por poco que sea un pedazo de color, entro un poco en el color, ¿te das cuenta la alegría que eso puede suponer? Y eso es colmar una potencia; por el contrario ¿qué es la tristeza? Se da cuando estoy separado de una potencia de la que, con razón o sin ella, me creía capaz (decir por ejemplo ah claro podría haber hecho eso pero las circunstancias no me lo permitieron) Pues eso es la tristeza, vale decir que toda tristeza es el efecto de un poder sobre mí."* Spinoza nos va a decir que no hay potencias malas o buenas, lo malo se trata del grado más bajo de la potencia que ya es poder, la maldad es impedir que alguien haga lo que puede.



Por tanto el plan en este primer momento fue reunirse, organizarse y mediante producciones artísticas salir con el objetivo de hacer efecto en tres ámbitos: un ámbito personal, donde el artista pueda entrar en un proceso creador y sostenerlo en el tiempo, esto dio como resultado que muchas personas mediante entrevistas u obras artísticas, pudieran alzar su voz denunciando y haciéndose escuchar en cuestiones propias del manicomio, en ese momento circulaba mucha mala praxis en el hospital, sobre medicación, electro shock, métodos de castigo físico y psíquicos, falta de ropa o alimentación. En ese entonces había una corporación medica sindical, cuenta Sava, que no querían saber nada con estos cambios y puso a flote varias contradicciones en el hospital mismo, este sería un segundo efecto en el ámbito institucional, dado que en la medida en que las personas pudieran salir a la calle y hacerse escuchar, generó algunas discusiones dentro del mismo hospital, entre la dirección y los sindicalistas. Por otro lado resultaba también un efecto social, dado que conmover el imaginario social de la locura era la intención de las obras y también un modo de generar lazo, pudiendo darle entidad al FAB, donde la gente de la comunidad interesada en el proyecto pueda acudir directamente, comenzando un vínculo con algunas instituciones donde acudían pasantes que ya no venían por caridad sino por una posición ideológica, y de esto se trata la desmanicomialización, de tener más conciencia de qué son los hospitales psiquiátricos, a quienes le sirven, para que sirvan, entendiendo que los manicomios son una ideología y cuál puede ser esta otra línea de pensamiento de la salud mental, teniendo como base fundamental la experiencia italiana. Dice Lourau, "que el análisis institucional es un proceso, una transformación, una lucha que concierne a todos los aspectos del fenómeno social." El concepto de institución, analizado dialécticamente, es pensado en tres momentos de relación, universalidad entendida como lo instituido, la universalidad de la ideología donde podemos pensar a la salud desmanicomializadora, este enfoque de la salud, esta herencia instituida en otros países incluso en el nuestro en la época de Alfonsín que nos ha dejado pensar y hablar de otros modos de hacer con el dolor. La desmanicomialización como fuerza que dice no al manicomio, como resistencia que al decir de Deleuze¹⁷ significa crear, como estructura en proyectos como el FAB que no negocian con los derechos humanos a modo de un beneficio otorgado, y que es considerada una exigencia ética de responsabilidad, de compromiso con la vida, la responsabilidad que conlleva habitar el mundo, no es una postura profesionalista, se trata de la exigencia ética del cuidado. Una segunda vertiente del análisis institucional será para Lourau la particularidad, lo instituyente que se traduce en la particularidad de la base social, lo vemos en las salidas, en cada intento de conmover el imaginario social, en cada cara del público, y una tarde sin hospital, en cada potencia que se manifiesta respetando las diferencias, en como algunos cuerpos pueden otra cosa que deambular en el manicomio. Y como tercer movimiento Lourau lo llama singularidad, la institucionalización que se traduce en la singularidad de la base

¹⁷ Gilles Deleuze, en El Abecedario, publicado en el año 2009, expresa en la R de Resistencia, la resistencia es crear. Deleuze observa una relación entre la privación de la libertad y la resistencia. Por ende resistencia se entiende como un resultado y no como un estado, es acá donde le otorga valor a la noción de que el compromiso es un verdadero peso, un poder efectivo sobre las situaciones que avergüenzan.



material, donde se sitúa el momento de la negación de la negación, lo vemos en el momento en que se vuelve al hospital, que no hay función, no hay actor en la madrugada de los manicomios, ni en los cumpleaños, ni en el año nuevo, lo vemos en el acto de guardar la plata en las zapatillas que es lo más cercano que queda al sí mismo dentro del manicomio, lo vemos en la importancia que tiene una visita, y como te poder convertir sin visita en criadero de laboratorio, dado que esta negación de la negación se efectúa por la misma resistencia al manicomio se institucionaliza una y otra vez, ya que la desmanicomialización es fuerza de contra poder, que una vez realizada, ya no va a necesitar de su exigencia. Exigencia que no seguirá siendo, si el estado tomara como coordenadas las propuesta desmanicomializadora para accionar. Cristian Ferrer en "Cabezas de Tormenta" para pensar los movimientos anarquistas que resistieron a principios de siglo en Argentina, expresa, que ser anarquista es una condena, dado que lo que quiere un anarquista es ser un hombre libre, libre de la maquinaria capitalista creadora de una tal sociedad codificadora de cuerpos, y el día que esto pase, el anarquista dejara de ser, para vivir en una comunidad de amigxs.

"La desmanicomialización encuadra lo institucional que resiste a las lógicas del manicomio." En tanto y en cuanto, entendamos al manicomio como una posición ideológica, y en tanto y en cuanto entendamos la desmanicomialización como la fuerza que resiste a la violencia simbólica¹⁸, creando desde las diferencias, las potencias, las singularidades, tramando cuidados entre la comunidad y contando con el dolor que, también, ello implica.

El Frente de Artistas del Borda comenzó con una propuesta de participación horizontal, enfrentando todas las instancias de decisión a un dispositivo de asamblea. El 15 de noviembre de 1984 mediante la convocatoria de Mónica Arredondo Holguín, Alberto Sava y José Grandinetti, se juntaron 50 personas en el predio del hospital a definir y votar el nombre que tendrían, después de varias propuestas como "los pirados del arte" o "los artistas más locos del mundo" se definió por Frente de Artistas, ya que una de las voces presentes enunció: *"vamos a ponernos Frente porque con esto vamos a ir al frente, vamos a enfrentar la realidad para cambiarla, para transformarla, vamos a ser los revolucionarios del borda"*, y así quedó frente de artistas. Se insistió con ponerle "del borda" y los recaudos en la asamblea preferían que no, porque si salían las obras por tele o radio iban a pensar que estamos todos locos si decimos que somos del borda, mientras que otra voz retruca diciendo: *"hay que desmitificar la palabra borda"*, ya que en el borda viven personas que piensan, que sienten, y que hacen arte.

Decirse Frente de Artistas del Borda, dice Alberto Sava que fue un primer grito de libertad, de enfrentamiento, de lucha y de resistencia.

Dice Rolnik *"La resistencia desde el punto de vista de la subjetividad, se da a partir de la pregunta ¿Para qué crear? Se da en esta reconexión de las fuerzas de*

¹⁸ Violencia Simbólica, será un concepto instituido por Pierre Bourdie en la década de los 70. Definiendo por ella, a las estrategias con las que cuenta la estructura asimétrica del poder, caracterizada por la reproducción de roles sociales, estatus, genero, posición social, categorías, etc. Se caracteriza por ser una violencia invisible, implícita, y esconde en ella la matriz base de las relaciones de fuerza que están en la relación en la cual se configuran.



creación con la experiencia corporal de la existencia real del otro." Y en este sentido la lucha desmanicomializadora del FAB, entiende que el para qué de crear, el para qué del arte tiene como objetivo singularizar cada cuerpo y darle lugar a las potencias que lo habitan.

Escribe en Página 12, Eduardo Pavlovsky hablando del Frente de Artistas del Borda, en el año 1995, *"El Frente de Artistas del Borda es un grupo minoritario, pero las minorías y las mayorías no se distinguen por el número. Una minoría a veces, puede ser más numerosa que una mayoría. Cuestión de afectos, intensidades y contagios. El trabajo de este grupo posee coraje, experiencia y coherencia ideológica. No improvisan. (...) Es cuestión de desbloquear las intensidades. Recrear nuevos textos institucionales. Nuevos roles, contagiar, experimentar nuevos símbolos dentro de la hegemonía de la subjetividad institucional dominante."*

¿Cómo funciona el frente hoy? Con una asamblea los 2dos y 4tos viernes del mes, con 10 talleres artísticos y 1 teórico, con un coordinador psicológico y uno artístico por cada taller, con talleristas del manicomio y de la comunidad, y con pasantes, estudiantes de carreras afines al proyecto, tienen una participación temporal quienes están ahí, cambiante pero continua en su figura de pasante, y cuentan con 32 años de trabajo y experiencia, y dentro del hospital Borda.

Martin Abregú se entrega diciendo *"aunque suene un poco cursi y romántico, el proceso desmanicomializador lo pienso y los siento desde la transformación individual, desde el respeto hacia el otrx, desde el abrazo hasta la planificación de un festival para 800 personas, de lo simple a lo complejo, de lo individual a lo colectivo, haciendo parte a la sociedad de este proceso de transformación y no solo a lxs que estamos en la estructura de la práctica."*

Alberto Sava se extiende, un poquito más, diciendo que la desmanicomialización se entiende como el cierre de los manicomios, pero no en forma abrupta, como decíamos antes, al manicomio lo garantiza el estado como obligación, ahora como se traduce esto a la realidad, el estado toma partida por los sueldos de los trabajadores de la salud, médicos, psiquiatras, enfermeros, etc. Ahora, la comida, la medicación, y el servicio de cocineros, así como los servicios de limpieza, provienen de los laboratorios y distintas empresas, tercerizaciones del estado, capaces también de organizarse en sindicatos que defienden su trabajo, como lo hacen los médicos que responden al estado y la justicia, y en esta compleja situación Sava se pregunta *"¿Cómo puede garantizar el estado un dispositivo donde no se segregue la gente, no se aisle gente, y sí se produzcan todos estos elementos contrarios a la dignidad humana? El manicomio, es un cachetazo a la dignidad."* La indignidad de hablar por otros dirá Foucault¹⁹ en 1979, mientras que el hablar por otros nos genera poder, autoridad y curriculum, la diferencia insiste como fuerza, que no puede ser emparchadas por algunas formas, y que en el frente de artistas tanto para las salidas como para las creaciones de obras, es una herramienta de trabajo, con estas herramientas cuentan, naciendo de un acontecimiento que en un plano estatal tuvo su minuto de fama, hoy sigue despierto en sueños que no paran de crear mundos posibles, y que no encuentran un motivo más grande que su

¹⁹ Foucault, M. (1964) Nietzsche, Marx, Freud. Ed. Anagrama, Buenos aires 2009.



exigencia de existir. Rolnik nos dice al respecto:

“La irrupción de un acontecimiento nos convoca a crear figuras que vengan a dar cuerpo y sentido a la regimentación de las diferencias que él promueve. Nos hace temblar nuestros contornos y nos separa de nosotros mismos, en aras de otro que estamos en vías de convertirnos. Pierden sentido nuestras cartografías, se empobrece nuestra consistencia, nos fragilizamos. Son quiebres, rupturas, demoliciones, que pueden variar en ritmo e intensidad, pero que acontecen forzosa y repetidamente a lo largo de nuestra existencia.”

Estas figuras desmanicomializadoras que propone tanto la salud como el arte, insiste en decirnos que hablar de los manicomio, no es hablar de los hospitales psiquiátrico, sino de lógicas de pensamiento que se expresan día a día en nuestra práctica de vida cotidiana, por el hecho de vivir en sociedad, por la exigencia de la creación de una vida que sea más vivible.²⁰

Bibliografía:

- Castoriadis, Cornelius. 1975. *La institución imaginaria de la sociedad*. Ed. Tusquets, Colección Acracia, 1983.
- Deleuze, Gilles. 1980. *La distinción ética de los existentes: potencia y afecto*. En medio de Spinoza, 2da Ed. Cactus, 2008.
- Deleuze, Gilles. 1988. *J de Algeria, R de resistencia*. El abecedario de Gilles Deleuze. Ed. Medicina y Arte, 2009.
- Entrevistas realizadas para la investigación presente: Pasante/Coordinador de Mimo/ Tallerista, 2016.
- Entrevista realizada por El Sigma a Alberto Sava, fundador de Frente de artistas del Borda, 2010.
- Ferrer, Christian. *Cabezas de Tormenta: ensayos sobre lo ingobernable*. Ed. Pepitas de Calabaza, Logroño, 2004.
- Frente de artistas del Borda. *Una experiencia desmanicomializadora: Arte, lucha y resistencia*. Ed. Madres de Plaza de Mayo, 2008.
- Lacan, Jaques. Francia 1996. *La dirección de la cura y los principios de su poder*. Escritos 2, Ed. Siglo XXI, 2008.
- Lourau, René. 1978. *El estado y el inconsciente*. Ed Kairós, pág. 78.
- Pal Pelbart, Peter. *La comunidad de los sin comunidad*. Filosofía de la deserción: Nihilismo, locura y comunidad. Ed Tinta y Limón, 2009.
- Rolnik, Sulley y Guattari, Félix. *Micropolítica; Cartografía del deseo*.
- Spinoza, B. *Ética, demostrada según el orden geométrico*. 1677, Alianza Editorial 2011.

²⁰ Judith Butler, en su libro *Vida precaria, el poder del duelo y la violencia*, editado en Buenos Aires por Paidós en el año 2006.



Las violencias invisibles. “Lo echaron por ñoqui” hermano del “algo habrá hecho” y primo del “no te metas”

D’Agostino, Agustina María Edna; Ruiz, Celeste
dagostinoag@gmail.com; cele.ruizcastelli@gmail.com

Resumen

En el presente escrito, nos proponemos reflexionar acerca de las prácticas sociales que nos atraviesan, y que aún sin advertirlo, pueden ser violentas. Muchas de estas se encuentran naturalizadas por la sociedad y no son consideradas en su magnitud y en los efectos de exclusión y marginalización que producen. Esta reflexión deriva de la actividad realizada a partir del proyecto de investigación-acción participativa “Salud mental y producción de lazos sociales no violentos”, el mismo se lleva a cabo en barrios de La Plata y Gran La Plata. El objetivo de este proyecto es recomponer y fortalecer el tejido social mediante diversas estrategias de abordaje socio-comunitario con la finalidad de prevenir prácticas sociales violentas, promover lazos sociales no violentos y aportar a la promoción de la salud integral y el ejercicio de derechos. La producción del modelo implica el uso de la planificación participativa en comunidades locales con alto índice de vulnerabilidad social.

Es fundamental poner en conocimiento que partimos de reconocer ciertas situaciones que son por demás cotidianas, que nos implican y sobre las que nos detuvimos a observar y pensar. Las violencias se configuran a partir de lógicas situadas, que muchas veces no son reconocidas siquiera por los propios efectores de las mismas. Tal como plantea Rita Segato (2006), los actores sociales tenemos dificultades para reconocernos y reconocer la violencia, y para nominar las violencias en los hábitos más arraigados de nuestras vidas. Las diferentes modalidades de violencia, que tienen su expresión máxima en la violencia del golpe, de los asesinatos, linchamientos, en el avance sobre la vida del otro, se sostienen desde micro-violencias, imperceptibles, que requieren un esfuerzo de deconstrucción para ubicarlas en su relación con el campo de luchas de sentido y juegos de fuerza del poder.

Las significaciones sociales imaginarias portan sentidos del pasado, que se reactualizan en el presente y se re-significan, imprimiéndose en las subjetividades. Los modos de relacionarnos, los vínculos, las prácticas que efectuamos, tienen su sentido histórico y están inmersas en una sociedad; como agravante, esta violencia también se ejerce desde el Estado, que omite atender necesidades de la población y promueve lógicas de mercado, sostenidas desde una lógica competitiva y no de colaboración, promoviendo el enfrentamiento de “unos contra otros”.

En este trabajo nos centramos en pensar diferentes situaciones y construirlas como problema. Nos preguntamos también como podemos intervenir sobre estas lógicas. Por un lado creemos que es necesario, en primer lugar identificar el núcleo de sentido colectivo, sostenido en la red de ideas compartidas socialmente, para poder actuar sobre las prácticas. Quizás podamos de este modo modificar nuestros modos



de vincularnos en lo cotidiano, volviéndolos espacios más cálidos o tiernos. Es necesario identificar las problemáticas, para poder transformarlas, por esta razón abonamos a la idea que investigar es también intervenir.

Preguntas clave: ¿Seremos capaces de reconocer las prácticas violentas cuando suceden en nuestros espacios cotidianos?. ¿Cuáles son las violencias diarias, qué sutilmente reproducimos y nos producen a su vez como sujetos?. ¿Cómo impactaron en el tejido social las sucesivas dictaduras cívico-militares, las políticas neoliberales implementadas durante décadas, el sobre-vivir, la promoción de la competencia por sobre la cooperación, la presencia de un Estado que omite cuidar, que elimina la pobreza con más hambre y es impune?



Las violencias invisibles. “Lo echaron por ñoqui” hermano del “algo habrá hecho” y primo del “no te metas”

D’Agostino, Agustina María Edna; Ruiz, Celeste
dagostinoag@gmail.com; cele.ruizcastelli@gmail.com

Introducción

Con el presente escrito, pretendemos reflexionar acerca de las prácticas sociales en las cuáles estamos inmersas, que nos atraviesan, y que aún sin advertirlo, pueden ser violentas. Muchas de estas se encuentran naturalizadas por la sociedad y no son consideradas en su magnitud y en los efectos de exclusión y marginalización que producen. En este sentido nos preguntamos: ¿Seremos capaces de reconocer las prácticas violentas cuando suceden en nuestros espacios cotidianos?, ¿Cuáles son las violencias diarias, qué sutilmente reproducimos y nos producen a su vez como sujetos? Esta reflexión deriva de la actividad realizada a partir del proyecto de investigación-acción participativa “Salud mental y producción de lazos sociales no violentos”²¹, el mismo se lleva a cabo en barrios de La Plata y Gran La Plata. El objetivo del proyecto es recomponer y fortalecer el tejido social mediante diversas estrategias de abordaje socio-comunitario con la finalidad de prevenir prácticas sociales violentas, promover lazos sociales no violentos y aportar a la promoción de la salud integral y el ejercicio de derechos. La producción del modelo implica el uso de la planificación participativa en comunidades locales con alto índice de vulnerabilidad social.

En este escrito partimos de interrogar y problematizar de casos particulares (y no por ello, singulares), situaciones que vienen sucediendo desde hace algunos años en nuestro país de residencia, Argentina. Planteamos la construcción de una situación problemática o problema empírico, a partir de un trabajo de elucidación.

Dicho esto, pensamos fundamental poner en conocimiento que partimos de reconocer ciertas situaciones que son por demás cotidianas, que nos implican y sobre las que nos detuvimos a observar y pensar. Las violencias se configuran a partir de lógicas situadas, que muchas veces no son reconocidas siquiera por los propios efectores de las mismas. Tal como plantea Rita Segato (2006), los actores sociales tenemos dificultades para reconocernos y reconocer la violencia, y para nominar las violencias en los hábitos más arraigados de nuestras vidas. Las diferentes modalidades de violencia, que tienen su expresión máxima en la violencia del golpe, de los asesinatos, linchamientos, en el avance sobre la vida del otro, se sostienen desde micro-violencias, imperceptibles, que requieren un esfuerzo de deconstrucción para ubicarlas en su relación con el campo de luchas de sentido y juegos de fuerza del poder.

Punto de partida: Los problemas empíricos

²¹ Proyecto PPID. Acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP (convocatoria 2015). Directora: María Belén del Manzo. Co-directora: Julieta Veloz



Situación 1

Analizamos una serie de despidos que se produjeron en el sector estatal. Fenómeno que se acompañó de la interrupción del trabajo territorial y comunitario, realizado por equipos interdisciplinarios en programas de política pública social con enfoque de derechos e inclusión social, o por la ausencia de directivas respecto a su orientación.

Un aspecto que nos llama especialmente la atención sobre esta situación, habita en las reacciones de un amplio sector de la sociedad, que justifican estos despidos a partir de explicar que quienes lo sufren "seguramente son ñoquis"²², es decir que algo han hecho para merecer la situación de desempleo en la que se encuentran, a partir de no renovarles sus contratos laborales.

Situación 2

Unas semanas atrás, Maricella²³ falleció en un hospital tras ser atacada por dos hombres. Este hecho tuvo gran repercusión mediática, a partir de la difusión de un video casero grabado con un celular, en que puede verse cómo la golpean brutalmente. Esta grabación, realizada por un vecino que tomaba las imágenes con su teléfono celular desde atrás de la reja de su casa, pone en evidencia como quienes filman se ríen ante la situación y plantean que la mujer "esta re loca". Se observa también transeúntes que ven lo que sucede pero tampoco intervienen.

Situación 3

En julio de 2011 María Cash²⁴ emprendió un viaje a Jujuy del que nunca regresó. Luego de cinco años, aún se desconoce qué sucedió con esta joven que en ese momento tenía 29 años. Durante todo este tiempo, su familia llevó a cabo una incansable búsqueda. "Desgraciadamente estamos haciendo todo el esfuerzo nosotros solos", declaró a la prensa la madre de la joven desaparecida. [Luego](#) de tres años de la desaparición de la joven, su padre falleció en un [accidente automovilístico](#) en una ruta de la provincia de La Pampa, mientras buscaba una nueva pista para dar con su hija.

Construcción del problema, análisis y reflexión

"Lo echaron por ñoqui" es hermano del "algo habrá hecho" y primo del "no te metas"

²² El término ñoqui en Argentina es una definición popular que poco tiene que ver con el ámbito culinario. Esta denominación se utiliza para una persona que tiene un contrato, recibe un sueldo, pero no trabaja, generalmente asociado al ámbito público. La existencia de esta figura, refiere a favores personales que se le otorgan a una persona o grupo, para financiar actividades políticas, militancia y asistencia a actos o marchas en apoyo a un gobierno.

<http://www.msn.com/es-ar/noticias/nacional/en-el-gobierno-admiten-que-hubo-10000-despidos-en-el-estado/ar-BBfp3m>

<http://www.lanacion.com.ar/1873549-el-gobierno-admite-que-habra-mas-despidos-en-el-estado>

<http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-290189-2016-01-13.html>

²³<http://www.online-911.com/2016/03/video-muestra-matan-golpes-una-mujer-la-calle/>

<http://www.diaadia.com.ar/policiales/video-matan-golpes-una-mujer-en-laferrere>

<http://www.lacapital.com.ar/policiales/Difunden-otro-video-de-la-golpiza-que-termino-con-la-vida-de-una-joven-en-Laferrere-20160324-0067.html>

²⁴<http://www.minutouno.com/notas/1450010-asi-seria-maria-cash-hoy-esta-desaparecida-julio-2011>

<http://www.lanacion.com.ar/1686465-murio-el-padre-de-maria-cash-un-buscador-incansable>



Elegimos esta frase para comenzar a construir el problema ya que, consideramos señala lo común de las distintas situaciones enunciadas. Esta frase se encuentra cargada de sentido, este pensamiento detona en relación a la coyuntura política actual, pero consideramos que la excede, y que las significaciones que las sostienen forman parte de un entramado socio-histórico más amplio. De alguna manera, el primer término que compone la oración "lo echaron por ñoqui", podría ser reemplazado por cualquier otro como "le pasa por loca", "le pasa por ser mujer y viajar sola"; sin embargo, los términos "algo habrá hecho" y "no te metas", acompañan a de estos enunciados.

Las situaciones comentadas tienen algunos aspectos en común: en primer lugar, son eventos que ponen de manifiesto distintos tipos de violencias, entendidas como parte de las prácticas sociales en las cuáles los actores y grupos desarrollan estrategias con el fin de apropiarse u obtener un beneficio para sí, a partir de la coacción sobre los otros. Estas violencias pueden ser privadas, públicas, físicas, simbólicas, económicas, entre otras, y se pueden ejercer desde la población civil o desde el estado (Cufre, 2010). Las violencias se dan siempre en una relación social, pero no son una característica de todas las relaciones sociales. Otra característica de estas situaciones es que son observadas desde afuera por quienes no la padecen, y la fundamentación del "No te metas" o justificación del hecho violento por algún rasgo, conducta o aspecto social. Por último, pero no menos importante, todas estas acciones han sido televisadas, tuvieron carácter mediático, han sido observadas y provocado una reacción en el "espectador".

Al comenzar este trabajo, la primera manera de nombrar y diferenciar entre quienes eran objeto de una coacción de quienes la ejercían, fue la nominación de "víctimas y victimarios", en este punto, consideramos necesario apelar a la estructura de demora (Ulloa, 2011) entendiendo que esas categorías constituyen lecturas a priori para ordenar lo que vemos, paradigmas establecidos, formas de mirar los problemas, construcciones del ojo que observa, intentos de dar sentido a la realidad. A modo de ensayo, intentaremos dejar en suspenso la utilización de estos términos, poner en suspenso nuestros modos habituales de pensar, esperando el devenir de otros posibles.

"Algo habrán hecho"

Esta expresión que nos resulta especialmente llamativa, se repite e insiste en las diferentes situaciones planteadas. Nos preguntamos por la estigmatización que se realiza sobre quien padece un sufrimiento, y la articulación de esta idea a partir de expresar que "algo se habrá hecho" para merecer el maltrato y ser parte de un hecho violento. Esta expresión centra la mirada y apunta sobre quién recibe los malos tratos, justifica su desamparo y la crueldad social con la que es tratado.

¿Qué significamos cuando decimos lo que decimos? Esta misma expresión ha sido utilizada en un intento de racionalizar un tiempo atroz en nuestro país, y permitió el accionar del terrorismo de estado a partir de sustentar una posición de indiferencia sobre lo que ocurría (el no meterse).

Estos decires, que se repiten una y otra vez en los discursos, y se plantean ante feminicidios, linchamientos, la justicia por mano propia, abusos, encarcelamientos



injustos, despidos, explotaciones de toda índole y desapariciones, demuestran que está instalada la idea que algo tuvo que ver quien sufrió violencias en eso que le sucede, es decir, que es responsable del maltrato. Lo que se infiere sobre el hecho es qué quien ejerce la violencia no es responsable por un acto sobre el que no tiene otra alternativa.

Partimos de suponer que existen lógicas que operan de manera sutil e implícita, y sostienen y legitiman las violencias, a partir de ciertos lazos comunes que se encuentran resquebrajados en nuestra sociedad actual: la apatía, la indiferencia ante el dolor del otro, el no involucrarse prácticas sociales violentas, a veces desapercibidas, sobre las que se sostienen la violencias más visibles.

"No te metas". Los lazos sociales fragmentados

De manera indivisible de la justificación de la práctica violenta, se encuentra la instrucción de "no meterse". ¿No es acaso la inacción ante una práctica violenta, una violencia también? ¿Los vecinos que filman a Marisella mientras es asesinada a golpes sin siquiera pedir ayuda, no son también cómplices? Un video que se repite a diario, por semanas y días enteros, que nos muestra "como nos roban", ¿no es también un acto de violencia?

Entre los que no se meten están "los cómplices del silencio" (Volnovich, 2013), aquellos que no hacen nada para evitar el maltrato, no se meten, qué hacen sin accionar: actúan por omisión.

¿Qué nos lleva a esta indiferencia por el otro, en que tipos de lazos puede sostenerse esta apatía? ¿Qué estamos haciendo y siendo?

¿Es posible pensar una articulación entre los decires, las omisiones, y la ruptura del tejido social? Este tipo de acciones naturalizadas e invisibles tienden a la producción social de subjetividades adaptadas a las violencias y diversas modalidades violentas durante el proceso de socialización, que contribuye a su persistencia y reproducción (Cufre, 2010). ¿Dónde quedó la ternura?, ¿Cuáles son nuestros traumas? ¿Cuáles son nuestros atravesamientos? ¿Qué distinciones sostienen y justifican la de exclusión social?

Algunas reflexiones para la apertura

¿Quiénes somos en este preciso momento de la historia? (Foucault, 1991)

No es posible marcar una diferencia entre el tiempo histórico y el tiempo psicológico cuando lo que se apuesta es la vida toda, cuando el dolor invade todo los espacios. ¿Cómo impactaron en el tejido social las sucesivas dictaduras cívico-militares, las políticas neoliberales, el sobre-vivir, la promoción de la competencia por sobre la cooperación, la presencia de un Estado que omite cuidar? La situación traumática rompe la lógica del presente, y la defensa ante la amenaza o la vivencia del daño, es la "regresión a formas de pensar y de comportarse, a tipos de vínculos o de fantasías de épocas pasadas" (Cufre, 2005).

Las significaciones sociales imaginarias portan sentidos del pasado, que se reactualizan en el presente y se re-significan. Los modos de relacionarnos, los vínculos, las prácticas que efectuamos, tienen su sentido histórico y están inmersas



en una sociedad; agravada, cuando se ejerce desde quienes esperamos nos protejan.

Nos preguntamos cómo se interviene sobre y con estas lógicas. ¿Cuáles son nuestros modos de vincularnos en lo cotidiano? ¿Sostenemos la apuesta por la ternura? ¿Cuáles son nuestros impensados?

Bibliografía:

- Cufre, L. (2005). El trauma: una frontera entre lo psicológico y lo social. *Subjetividad y cultura*(23), 59-73.
- Cufre, L. (2010) *Una inquietante familiaridad. Las prácticas sociales violentas como organizadoras de subjetividad. Un caso en la Universidad Veracruzana*. México: Editorial Biblioteca Digital de Humanidades.
- Cufre, L. (2012). Navegar es preciso, vivir no es preciso. *Subjetividad y cultura*(28). Disponible en: <http://subjetividadycultura.org.mx/2012/11/navegar-es-preciso-vivir-no-es-preciso/>
- Castoriadis, C. (1996). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Eudeba.
- Foucault, M. (1991). *El sujeto y el poder*. Bogotá: Carpe Diem.
- Segato, R. L. (2006). *Las estructuras elementales de la violencia: contrato y status en la etiología de la violencia*. Argentina: Prometeo. Universidad Nacional de Quilmes.
- Ulloa, F. (2011). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Volnovich, J.R. (2013). *Los cómplices del silencio: infancia, subjetividad y prácticas institucionales*. Argentina: Lumen.



Intervención Institucional En Un Organismo Gubernamental Que Deviene Y Se Entrelaza En Una Intervención Comunitaria

del Cueto, Ana Maria

anadelcueto@hotmail.com; adelcueto@psi.uba.ar

Resumen

En el marco de la gestión de un Organismo del estado de una provincia argentina dedicado al área de Niñez y Adolescencia, surge el pedido de intervención institucional sostenido en los obstáculos que encuentra la gestión para llevar adelante una transformación de las políticas sociales del área, en el marco del cambio de paradigma que instala en lo jurídico y por ende en la aplicación de las políticas públicas, las modificaciones producidas por la implementación de la ley 26061 (2006), que deroga La Ley Agote (1919). Se decide en conjunto con las autoridades del área y los equipos profesionales y técnicos realizar una capacitación entendida por todos como el camino que posibilitará la reflexión sobre la tarea específica así como también las relaciones institucionales. Se realiza la capacitación en un punto intermedio “entre” las dos ciudades en que esta dividida geográficamente la provincia. Acompaña a la misma un grupo de reflexión con los propios actores institucionales. La realización de conferencias abiertas a la comunidad y la difusión e intencionalidad de instalar ciertos temas a nivel comunitario y la realización de un Foro Provincial sobre la temática, hacen derivar y entrelazar la capacitación con una intervención comunitaria a nivel global provincial insertándose en un plan transversal que incluye otros actores institucionales.

Preguntas Clave: Intervención Institucional/ Intervención Comunitaria. Similitudes y diferencias. Características de ambas.



Intervención Institucional En Un Organismo Gubernamental Que Deviene Y Se Entrelaza En Una Intervención Comunitaria

del Cueto, Ana María

anadelcueto@hotmail.com; adelcueto@psi.uba.ar

En el marco de la gestión de una Subsecretaría de Niñez y Adolescencia de una provincia argentina (2008-2009) y financiado por el Consejo Federal de Inversiones se requiere un asesoramiento institucional con características de intervención en el área de esa subsecretaría. Motiva la demanda la necesidad de aplicación de la ley 26061 (2006) que deroga la Ley Agote de 1919. Y que establece junto con la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (ley 23.849, 1990), la protección integral de la infancia adolescencia. Constituyen así el marco que instituye las políticas públicas y sociales dirigidas a la Niñez y Adolescencia y, al mismo tiempo interpela no solo el ordenamiento jurídico que regula y condiciona a los niños y adolescentes sino fundamentalmente las prácticas. Resaltaré el pasaje de una infancia definida por la ausencia de capacidades que legitima la limitación de los derechos, a sujetos plenos con derechos excepcionales debidos a su edad. De ahí la primordial importancia de realizar una transformación en las formas de sentir pensar y actuar de los distintos planos institucionales, en el contexto de tensión que emerge en la convivencia entre el viejo y el nuevo paradigma que instala en ese momento la nueva ley. Se sin embargo que no nos hallamos solamente frente a un asunto técnico – jurídico. Las cuestiones histórico – sociales no constituyen solo un escenario sino que imprimen sentido a las leyes, sostienen modos de pensar y hacer, contenidos en las normas, construyen socialmente al sujeto, hablamos de sujetos históricos, que no responden a un modelo único e invariable de subjetividad sino que sus valores, normas, saberes e instituciones se van modificando conforme la época. Se han registrado dificultades y resistencias para la institucionalización tanto de la Convención Internacional de Derechos del Niño, como de la Ley 26061. Se entiende por proceso de institucionalización la creación de formaciones discursivas y extra discursivas que transformen los dispositivos institucionales existentes en el campo de la infancia y adolescencia. Y solo es posible a partir del cambio en las ideas y en las prácticas. En lo que se dice y en lo que se hace. Es en este marco que surge la demanda de intervención institucional y en función de la misma se diagrama el proyecto expuesto. La intervención estuvo planteada en varios sentidos no excluyentes:

1. Realización con el equipo directivo, el equipo profesional y técnico encuentros con la modalidad de Asamblea General Socio Analítica que se mantuvo una vez al mes y al que podía concurrir toda persona que pertenecía al área.
2. Formar y capacitar a los equipos técnicos y a los profesionales en temáticas diferenciadas sobre cuestiones diversas que se presentan habitualmente en el trabajo con niñas/os adolescentes y sus familias y la comunidad, que incluyera además de especialistas externos, supervisiones y grupos de reflexión luego de



la información teórica.²⁵ Participaron de la Capacitación: 690 personas.

3. Se produjo un Dossier teórico de cada encuentro temático cuyo contenido era brindado por los especialistas que fue entregado a cada participante.
4. Se decidió actuar sobre la fragmentación territorial que impera en la provincia por motivos geográficos y otras cuestiones, realizando las capacitaciones previstas en una ciudad intermedia, ciudad de paso, que “hacia lazo” entre las dos ciudades principales. Se realizaron en una jornada completa de 8 horas en la escuela primaria de la localidad con un break en el medio, para permitir charlas informales y el conocimiento personal de los equipos que integraban el área.
5. Se previó brindar conferencias abiertas a la comunidad y participación en programas de radio y televisión para que se visibilizara en la población en general y en los propios actores, niñas, niños y adolescentes, las problemáticas en relación al cumplimiento de los derechos de la infancia adolescencia. Asistieron a las conferencias: 345 personas.
6. Durante el transcurso del proyecto se realizó el Primer Foro Provincial de niñez y adolescencia que tuvo como eje central el Sistema Integral de derechos en el marco de la implementación de la Ley 26061 y la Ley Provincial que la afirmaba, con la participación de más de 600 personas.

Se intentó de esta forma armar masa crítica no solo en el adentro del organismo estatal sino involucrar a la propia comunidad en los cambios deseados. Hasta acá brevemente expuesto la vida de un proyecto que se realizó en un territorio particular y que su trasmisión tiene los sesgos del espacio y del tiempo transcurrido. Permítanme desplegar algunas ideas, no necesariamente originales, sobre un espacio heterogéneo de intervención institucional anudada con una intervención comunitaria enriqueciéndose una a la otra. Cabe afirmar que estoy pensando desde mi propio campo disciplinar que es el psicoanálisis que lo habilita en tanto práctica instituyente que permite armar una cartografía conceptual propia para pensar las prácticas. Siempre que intervenimos lo hacemos sobre la producción subjetiva de una institución o una comunidad y entiendo como intervención un procedimiento clínico por el cual un tercero con un enfoque teórico técnico particular pretende conocer y estudiar lo que acontece con la intencionalidad de producir un cambio en formas de sentir pensar y actuar. En todos los casos el que interviene lo hace en relación a una situación preexistente con una historia y un devenir propios. ¿Cuáles son las similitudes y diferencias entre los dos tipos de intervenciones teniendo en cuenta que existen conceptos compartidos y que varía la forma de aplicación de los mismos? Una primera aproximación:

²⁵ Se realizaron 7 capacitaciones que versaron sobre: Los Grupos Teoría y técnica .Las Micropolíticas públicas de Prevención y atención de malos tratos. Aspectos Psicológicos del tiempo de la niñez y el deseo de los padres. Las leyes y los dispositivos institucionales de Niños, niñas y adolescentes. La Salud Comunitaria: Contexto orígenes y prevención. Las representaciones imaginarias sociales y los Medios de Comunicación de Masas. Las cuestiones de género que atraviesan prácticas y teorías. Un espacio para pensar las prácticas.



Intervención sobre Sujeto Institucional

Intervención sobre el Sujeto Comunidad

<ul style="list-style-type: none"> • Igual Concepto de intervención • Se realiza hacia el “adentro” institucional. Siempre es micro. • La AGS es la unidad de análisis. • Se interviene sobre la producción subjetiva. • Universo complejo y heterogéneo. Multiplicidades. Producción de lo común Parcialidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Igual concepto de intervención • Se realiza hacia “afuera -adentro” de la comunidad en que se interviene. Puede ser micro o macro. • Los grupos son la unidad de análisis. • Se interviene sobre la producción subjetiva. • Universo complejo y heterogéneo. Multiplicidades. Producción de lo común. Parcialidades.
<ul style="list-style-type: none"> • El análisis del coeficiente de transversalidad es específico en una intervención institucional Se realiza en relación a la relación con el equipo directivo y lo realiza el propio equipo. Lo puede además realizar el equipo interventor 	<ul style="list-style-type: none"> • El análisis del coeficiente de transversalidad se puede realizar sobre la red institucional. Lo realiza siempre el propio equipo interventor. También lo puede realizar la red pero no es lo específico de la intervención .
<ul style="list-style-type: none"> • Los analizadores son pensados en el “adentro” institucional. Si surgen también en el afuera son analizados sobre la propia institución. Lo múltiple aparece en la propia institución 	<ul style="list-style-type: none"> • Los analizadores los encontramos en todo el ámbito comunitario. • Se trabaja sobre la la zona de intervención sobre la zona de influencia y sobre la red institucional.

Por razones de espacio he tomado 2 conceptos para desarrollar brevemente uno más general y que tiene que ver con la formación del equipo interviniente y otro más específico de aplicación en territorio: El concepto de multiplicidad y muy brevemente el concepto de analizador. Dejo de lado el concepto de transversalidad y la aplicación del coeficiente de transversalidad que analiza las relaciones de poder.²⁶

Las formas de pensar la clínica y la teoría sobre lo colectivo lleva inevitablemente a plantear cuales son las categorías epistémicas para pensar el otro y el tema de la

²⁶ Para una ampliación de este concepto, ver Guattari , Félix (1976) Psicoanálisis y transversalidad , prólogo de Gilles Deleuze.- Siglo XXI Editores.-

Del Cueto, Ana María Diagramas de psicodrama y grupos, Cuadernos de Bitácora .Editorial Madres de Plaza de Mayo 2009 Capítulo 3.2 Notas meta institucionales: el concepto de coeficiente de transversalidad y su aplicación.



relación con el otro. Esto desde el punto de vista ontológico, nos lleva inevitablemente a pensar cómo se estructura la noción de uno, es decir de la unidad del ser. Del ser que se mira y se reconoce a sí mismo como verdad. Y los que no son como uno, ¿qué son? ¿Animales, cosas, otros? Siempre que pensamos lo colectivo a la manera de uno (sí mismo), aunque incluya la relación, volvemos y volvemos al uno referencial. Esto constituye un obstáculo en mi pensamiento ya que implica tomar el sí mismo como referencia de verdad, de normalidad y de ser. En este uno que deviene en dos no existen multiplicidades. Se establecen relaciones unívocas. La noción de multiplicidad habremos de pensarla en el sentido de lo vario, no equivalente a muchos, ni referida a uno. Esta cuestión ha desvelado al pensamiento filosófico por años, al encontrarse con la paradoja de que, al tratar lo múltiple desde el punto de vista de lo uno, ¿cómo se puede admitir que la "realidad" se da como multiplicidad? Tomaré la noción ontológica de lo múltiple y de multiplicidad desarrollada por Cristian Wolff²⁷, que define lo múltiple (multum) como la simultaneidad de varios elementos, cada uno de los cuales es uno sin que ninguno de ellos sea igual al otro. Se aparta así de la dialéctica uno/otro. Se aparta de los términos opuestos que construyen una totalidad y que son la característica del pensamiento binario occidental (hombre o mujer, bueno o malo, sucio o limpio). Si pensamos la multiplicidad como sustantivo, dejan de tener relación con lo uno como sujeto y como objeto. Deja de ser considerada como un fragmento numérico que se refiere a una unidad o totalidad perdida o a una unidad o totalidad futura. Lo que cuenta en las multiplicidades es el conjunto de relaciones inseparables unas de otras. Es el enlace de estas relaciones en tiempo y espacio. Es el **y** que transforma la oposición, en enlace heterogéneo. Si hablamos de multiplicidades que tienen un comportamiento rizomático, hablamos de dimensiones variables y heterogéneas que se conectan por combinación de elementos y no acatan las leyes de la estructura, de sistemas centrados, de comunicaciones jerárquicas y uniones preestablecidas. En ese sentido, son móviles y constituyen planos. Podemos pensar también en multiplicidades de características lineales, y considerarlas dentro de una estructura en donde se reducen las leyes de la combinatoria. Estas últimas son una característica del sujeto institucional y del sujeto comunidad que garantiza por otro lado el análisis. Y si hablamos de multiplicidades y ponemos en cuestión el sí mismo como identidad del ser y que define la relación con lo colectivo, debemos pensar necesariamente en la diferencia. Así lo singular y lo colectivo adquieren dimensiones distinguidas. Los procesos de individuación no quedan opacados por los encuentros con los otros cuerpos. Sino por el contrario es necesario dar lugar al desarrollo de las posibilidades individuales. Para "perseverar en su ser" el sujeto compone con otros para tener más poder y realizar y perseverar en lo que Spinoza llama "deseo de lo común".²⁸ Este deseo opera como nexo entre la vida singular y la multitud/sujeto comunidad. Esto da como resultado una construcción de lo

²⁷ Cristian Wolff Bresleau (1679-1754), filósofo alemán perteneció a la influyente escuela académica alemana de Leibniz-Wolff. Divulgó e interpretó la filosofía de Leibniz, apartándose de la idea de mónada y sustituyéndola por la teoría de Spinoza de la correspondencia entre orden del pensamiento y de la realidad.

²⁸ Spinoza, Baruch (2005) Tratado político. Editorial Quadrata. Bs As Argentina



común al interior de la comunidad. No se trata de una suma de individualidades. Multiplicidad de individuos y multiplicidad de potencias deseantes. La libertad del individuo se funda en su propia potencia. Lo que se compone es un tercero que no es ni yo ni el otro, no necesariamente presente. De lo que se trata es de poner en cuestión a la serie, a lo masificado y singularizarlo. Armar otras cartografías deseantes. Es así como en las instituciones y en las comunidades la creación por parte del analista de lo común parcial sólo se da por propia producción del sujeto motivo de la intervención. En espacios creados artificialmente institucionales y comunitarios, allí es donde va a ocurrir el análisis de un proceso molecular en donde se hacen visibles no solo las transformaciones sociales, políticas, económicas de un momento histórico social determinado, sino que aparece en la escena la realidad "invisible" del afecto y del deseo. Sitúan en presente algunas cuestiones, líneas de pensamiento, distintos puntos de vista, segmentos de ideas que hablan, susurran, gritan acerca de lo que acontece junto al cuerpo y sus afectos. Una persona, una institución y una comunidad es una multiplicidad intensiva determinada por relaciones exteriores, por *afectos* del mundo. Su posibilidad de acción es agenciarse con esos afectos, provocar a la vez relaciones que sean favorables al mantenimiento del conjunto (salud, integridad física, creatividad, producción, invención, etc.). Tomemos un ejemplo: Si aplicamos el concepto de multiplicidad a los conceptos vemos que están armados por una cantidad de partes extensivas que se recortan para encontrar algo así como la esencia o sentido del concepto. No hay un componente único del concepto, hay articulaciones, relaciones, reparticiones, intercepciones que lo recortan. Forma un todo que me permite pensarlo. Si pienso en el sujeto institución y en el sujeto comunidad encuentro multiplicidades. Para organizar el caos las recorto y tomo ciertos conceptos que me permiten intervenir. Tomo dos el coeficiente de transversalidad y su aplicación y el concepto de analizador. Por razones de espacio me quedo con este último. Desde mi concepción pienso el analizador como aquello que analiza un acontecimiento sea institucional o comunitario, desde lo que se dice revela algo que acontece. En ese sentido es un amplificador del acontecer que permite el análisis de lo que ocurre al develarse ante los propios actores como significativo, tiene contenidos imaginarios y simbólicos y se expresa en la realidad, no es algo imaginado, puede ser una palabra, aquello que insiste y repite, aquello que falla. Se construye a partir de un acto no necesariamente consciente ni intencional. Es aquello que revela un estado de cosas, permitiendo indagar lo que acontece desde ahí. El analizador convoca lo no dicho, hace surgir el deseo que no ha podido ser expresado de otra forma. No responden a miradas totalizadoras sino parciales y multirreferenciales. En general está asociado a la emergencia de significados que permiten el análisis de la institución y/o comunidad conjuntamente y en cada caso el análisis de las relaciones de poder, de la potencia institucional, de sus movimientos sensibles y ocultos, de líneas por donde se expresan tanto los deseos de cambio como las repeticiones y detenciones. Está compuesto de líneas de enunciación, de visibilidad, de cuerpo y de sensaciones, de repetición, ruptura, entre otras que se entremezclan y producen mixturas múltiples, dando lugar a la aparición de otras líneas. Producen detenimientos y transformaciones, es productora de sentidos que se construyen, destruyen y reconstruyen de manera



móvil, estableciendo un juego de caos/organización. Ubicar los analizadores es parte del análisis del deseo y de los afectos que circulan tanto en el adentro institucional como en la propia comunidad. En el caso aquí expuesto un analizador privilegiado fue la búsqueda del lugar físico donde hacer las capacitaciones, la agencia de financiamiento, y los “móviles” (sic).

Que es lo que hace que como psicoanalistas abandonemos el espacio estimado protegido de la clínica con personas individuales al trabajo en las instituciones y en las comunidades. Solo la pasión y el deseo de seguir pensando el psicoanálisis y nuestra tarea como potencia instituyente.

Bibliografía:

- Blache, Pablo Pedro (2014).- Notas acerca de lo real.- Buenos Aires, Argentina (n.e)
- Del Cueto, Ana María (2014).- La salud mental comunitaria . Fondo de cultura económica. Buenos Aires Argentina
- Del Cueto, Ana María (2012 3ªEd.) Grupos, instituciones y comunidades. Lugar Editorial Buenos Aires Argentina.
- Deleuze, Gilles.- Guattari, Félix (1997) Mil mesetas. Editorial Pre-textos. Valencia. España .
- Guattari, Félix (1993).- El constructivismo guattariano. Centro Editorial. Universidad del Valle traducción Revista “El vampiro pasivo” Cali Colombia



Dispositivos de devolución en el análisis institucional. El caso de la primera cohorte de la carrera de Posgrado Especialización en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo

Mgter. Ficcardi, Ana Marcela; Mgter. Elgueta, Víctor Martín
marcelaficcardi@yahoo.com.ar; martinelgueta@yahoo.com.ar

Resumen

Entre octubre y noviembre de 2014 la carrera de “Posgrado Especialización en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales”, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo (Mendoza), dirigido por Lidia Fernández, desarrolló un segundo trabajo en terreno –de devolución– en una ciudad de 9.000 habitantes del este mendocino.

En junio de 2013, los cursantes y parte del cuerpo docente habían realizado el primero de los trabajos en terreno con el propósito de entrevistar a pobladores (en forma individual o grupal); trabajar con distintos dispositivos de recolección de información con niños, adolescentes y jóvenes; recorrer organizaciones y los distintos escenarios del espacio público de la zona en estudio con el propósito de analizar la relación de los pobladores con el departamento de pertenencia (a partir de entonces “L”). La semana de trabajo finalizó convocando a los pobladores entrevistados y aquellos con quienes se trabajó para poner a su disposición (en forma colectiva) una primera sistematización de los materiales obtenidos: proyección de fotografías; construcción de una línea de memoria de la historia de “L” según los relatos de los pobladores; muestra de dibujos y materiales obtenidos con niños, adolescentes y jóvenes; cartografía de los pobladores entrevistados; listado de organizaciones culturales, deportivas, productivas, de salud, educativas y otras mencionadas por los pobladores; imágenes o representaciones ofrecidas sobre el pasado, el presente y el futuro de “L”. Esta instancia produjo una nueva serie de materiales de trabajos a través de entrevistas espontáneas, interacción y registro de los aportes de los pobladores durante los recorridos de los materiales de la primera sistematización. Pasado dos meses, se hizo entrega a los pobladores de entrevistas desgrabadas.

En 2014, el equipo volvió a una segunda semana de trabajo en terreno con una sistematización más rigurosa de todos los materiales obtenidos durante la primera estancia en “L”. Y en esta instancia, para el trabajo e interacción con los pobladores entrevistados y la comunidad en general, se diseñaron distintos dispositivos de devolución (algunos perfeccionando los ya utilizados y otros diferentes): 1. Periodización de la memoria sobre la historia de “L” (perfeccionado); imágenes del pasado, presente y futuro de “L” (perfeccionado); 3.- Mapa con la localización de los pobladores entrevistados (perfeccionado); 4.- Compilación de producciones de niños, adolescentes y jóvenes en álbumes a color (diferente); 5.- Relato Fotográfico (diferente); 6.- Un corto elaborado con fotografías sobre “un día en L”; 7.- Teatro leído a partir de un guión elaborado con los relatos de los pobladores (diferente);



8.- Cartografía de las organizaciones de la producción, cultura, salud, educación en el presente y en el pasado según el relato de los pobladores (diferente), y 9.- Un mapa de la plaza principal de “L” con los significados que se le atribuían según el relato de los pobladores. Todos los dispositivos requerían de la interacción con los pobladores. Interacción que era documentado con el propósito de generar un nuevo material de análisis. Este artículo tiene la finalidad de reflexionar sobre los sentidos de esta propuesta en la tradición del análisis institucional.

Preguntas Clave: ¿Cuál es el sentido de los dispositivos de devolución en los enfoques institucionales?. ¿Qué se entiende por devolución? ¿En qué consiste la devolución como práctica institucional de los enfoques institucionales?. ¿De qué manera incide la devolución en la formación o cómo se forma para la devolución?. ¿Cuál es la relación entre formación, intervención e investigación que la devolución permite pensar en los enfoques institucionales?



Dispositivos de devolución en el análisis institucional. El caso de la primera cohorte de la carrera de Posgrado Especialización en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo

Mgter. Ficcardi, Ana Marcela; Mgter. Elgueta, Víctor Martín
marcelaficcardi@yahoo.com.ar; martinelgueta@yahoo.com.ar

Introducción

Entre octubre y noviembre de 2014 la carrera de "Posgrado Especialización en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales", de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo (Mendoza), dirigido por Lidia Fernández, desarrolló un segundo trabajo en terreno -de devolución- en una ciudad de 9.000 habitantes del este mendocino.

En junio de 2013, los cursantes y parte del cuerpo docente habían realizado el primero de los trabajos en terreno con el propósito de entrevistar a pobladores (en forma individual o grupal); trabajar con distintos dispositivos de recolección de información con niños, adolescentes y jóvenes; recorrer organizaciones y los distintos escenarios del espacio público de la zona en estudio con el fin de analizar la relación de los pobladores con el departamento de pertenencia (a partir de entonces "L"). La semana de trabajo finalizó convocando a los pobladores entrevistados y aquellos con quienes se trabajó para poner a su disposición (en forma colectiva) una primera sistematización de los materiales obtenidos: proyección de fotografías; construcción de una línea de memoria de la historia de "L" según los relatos de los pobladores; muestra de dibujos y materiales obtenidos con niños, adolescentes y jóvenes; cartografía de los pobladores entrevistados; listado de organizaciones culturales, deportivas, productivas, de salud, educativas y otras mencionadas por los pobladores; imágenes o representaciones ofrecidas sobre el pasado, el presente y el futuro de "L". Esta instancia produjo una nueva serie de materiales de trabajos a través de entrevistas espontáneas, interacción y registro de los aportes de los pobladores durante los recorridos de los materiales de la primera sistematización. Pasado dos meses, se hizo entrega a los pobladores de entrevistas desgrabadas.

En 2014, el equipo volvió a una segunda semana de trabajo en terreno con una sistematización más rigurosa de todos los materiales obtenidos durante la primera estancia en "L". Y en esta instancia, para el trabajo e interacción con los pobladores entrevistados y la comunidad en general, se diseñaron distintos dispositivos de devolución (algunos perfeccionando los ya utilizados y otros diferentes): 1. Periodización de la memoria sobre la historia de "L" (perfeccionado); imágenes del pasado, presente y futuro de "L" (perfeccionado); 3.- Mapa con la localización de los pobladores entrevistados (perfeccionado); 4.- Compilación de producciones de niños, adolescentes y jóvenes en álbumes a color (diferente); 5.- Relato Fotográfico (diferente); 6.- Un corto elaborado con fotografías sobre "un día en L" (diferente); 7.- Teatro leído a partir de un guión elaborado con los relatos de los pobladores



(diferente); 8.- Cartografía de las organizaciones de la producción, cultura, salud, educación en el presente y en el pasado según el relato de los pobladores (diferente), y 9.- Un mapa de la plaza principal de “L” con los significados que se le atribuían según el relato de los pobladores (diferente). Todos los dispositivos requerían de la interacción con los pobladores. Interacción que era documentado con el propósito de generar un nuevo material de análisis. Este artículo tiene la finalidad de reflexionar sobre los sentidos de esta propuesta en la tradición del análisis institucional.

Explicitado en el resumen introducción, el contexto de este artículo, a continuación, nos avocamos a explorar algunas respuestas a las preguntas formuladas que organizarán nuestra exposición.

¿Cuál es el sentido de los dispositivos de devolución en los enfoques institucionales? ¿Qué se entiende por devolución? ¿En qué consiste la devolución como práctica institucional de los enfoques institucionales?

A partir de nuestra experiencia, la devolución es una práctica institucional que responde a un momento de avance de la investigación, intervención y análisis en los enfoques institucionales: “cuando el campo de investigación está suficientemente constituido, y que, de resultar efectiva, lo consolida” (L. Fernández, 2009). Y agrega la autora citando a Ulloa: en ciclos cerrados y con valor en sí mismos.

Convergen en la intervención una elaboración de los materiales obtenidos durante primeras indagaciones diagnósticas a través de variados dispositivos; las poblaciones, colectivos y/o sujetos institucionales participantes interactuando con los equipos de investigación e intervención y los materiales elaborados para tal fin. Todo ello, en un espacio y tiempo acotado y acondicionado para este propósito en términos de un dispositivo analizador (Fernández, 2009). Y, no menos importante, con una serie de reglas de juego: escucha en condiciones clínicas (Ulloa, 1995); dispositivos elaborados a lo largo de un tiempo prolongado desde el primer acercamiento al campo; conocimiento de los distintos sujetos y/o colectivos involucrados en términos de seguridad psicológica (1995); abstención del equipo de investigación en dar soluciones, ofrecer explicaciones acabadas sobre las problemáticas emergentes y/o promocionarse a sí mismos como especialistas en algunos de los temas que concurren.

Siguiendo a L. Fernández (2009), la devolución requiere atender los siguientes obstáculos en los investigadores/intervinientes: “la idea de que solo vale la pena comunicar resultados que damos por válidos: ‘Resultados Finales’ [...] El deseo de generar cambios rápidos [...] [que] interfiera la posibilidad de sostener un campo de análisis cuyo estructurante es el vínculo de conocimiento y el deseo de saber [...] dificultad de aceptar los tiempos de elaboración y la ansiedad ante tareas, que al modo de una paradoja, a medida que profundiza conocimientos sobre un objeto, muestra su complejidad y aleja las metas”.

Por otro lado, esta práctica convoca dos tipos de materiales empíricos diferentes. Uno elaborado a partir de sistematizaciones y primeras interpretaciones realizadas por el equipo de investigación e intervención entre los primeros encuentros con los



pobladores y la instancia de devolución. Material propuesto como dispositivo analizador²⁹ en un circuito de recorrido e interacción para los pobladores de "L" en forma acompañada con los miembros del equipo de investigación e intervención. Y en cada material, prestando especial cuidado por dar cuenta de todos los sentidos con los que apareció cierta temática (Fernández, 2009). En dichos dispositivos se hicieron uso de cronotopos (Homero Saltalamacchia, 2005), cuadros y/o diagramas de situación y de tiempo, relatos audiovisuales y fotográficos, relatos en formato de teatro leído, cuadros y/o diagramas de condensación de sentidos sobre determinado objeto o fenómenos, corpus de colecciones de dibujos y de técnicas proyectivas de niños, adolescentes y jóvenes. En todos los casos, con distintas estrategias para que los pobladores pudieran intervenir sobre los mismos: asambleas, recorridos interactivos (diálogos grabados, suma de íconos y/o información a los distintos materiales), libros de visita, materiales para dibujar, stickers y entrevistas ocasionales.

Y el segundo tipo de material, que corresponde a todos aquellos documentados durante los intercambios que se desarrollen durante la devolución, objetivaron la devolución en términos estrictos: filmaciones (entrevistas ocasionales, filmación del relato a voces -teatro leído-), grabaciones de audio de entrevistas ocasionales, fotografía, cuadernos de campo y todas las intervenciones de los pobladores de "L" en los dispositivos diseñados para la devolución.

¿De qué manera incide la devolución en la formación o cómo se forma para la devolución? ¿Cuál es la relación entre formación, intervención e investigación que la devolución permite pensar en los enfoques institucionales?

La experiencia de devolución que estamos analizando forma parte de la formación de la carrera de Posgrado de Especialización en "Análisis Institucional en las Prácticas Sociales" de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, que inició sus actividades en julio de 2012 y en 2016 se articula con la Maestría en Análisis Institucional. La propuesta de formación surgió como iniciativa de un equipo docente especialista en análisis institucional conformado en 2003 en la cátedra Institución Educativa. El mismo equipo, en febrero de 2009 creó el Centro de Estudios, Análisis e Investigaciones en Enfoques Institucionales "Fernando Ulloa". La carrera en cuestión, es tributaria de otras experiencias de formación de posgrado desarrolladas en la UBA, UNComahue, UNNordeste, UNPatagonia Austral, UN de la Patagonia Juan Bosco y UNSalta. Todas ellas bajo la dirección de Lidia Fernández.

El Plan de Estudios de la carrera de Especialización se estructura en cuatro ciclos que podemos esquematizar del siguiente modo. En el Ciclo I, denominado "Encuadre del Trabajo de Análisis", se procura la apropiación de marcos referenciales del análisis institucional a través del avance interpretativo de un caso. En el Ciclo II, "Abordajes Diagnósticos", se desarrolla primer trabajo en terreno (de una semana intensiva en el lugar de estudio) con el propósito de dilucidar la

²⁹ En nuestro caso, detallados en la Introducción



relación de los pobladores con la región en la que habitan y sus instituciones. Supone un entrenamiento técnico y metodológico en entrevistas en profundidad individuales y grupales, encuadres de trabajos de diagnóstico, observación de prácticas sociales e institucionales, técnicas proyectivas, procesamientos de materiales empíricos (primera), elaboración de materiales de devolución (primera), técnicas de análisis de la propia implicación individual y colectiva. En el Ciclo III, "Técnica y dinámica de los procesamientos diagnósticos", se centra en la sistematización e interpretación del material empírico obtenido, el uso de marcos referenciales como herramientas de análisis (en particular, perspectivas de la antropología, psicoanálisis, historia social y memoria) e inicio de materiales de devolución³⁰. Y en el Ciclo IV, "Diseños y Prácticas de Devolución", se avoca al diseño y puesta en marcha del segundo trabajo en terreno, dirigido a volver a interactuar con los pobladores de "L" en función de una serie de dispositivos de devolución con una sistematización de los materiales empíricos obtenidos en primer trabajo en terreno. Supone un entrenamiento técnico y metodológico en los dispositivos de devolución diseñados, encuadres de trabajos de devolución, observación de prácticas sociales e institucionales, documentación de interacciones con los pobladores en torno a la devolución, instalación de materiales de devolución, técnicas de análisis de la propia implicación individual y colectiva. Y al final del ciclo, la delimitación de tema de Trabajo Final en función de los materiales obtenidos durante primer y segundo Trabajo en Terreno³¹.

En este contexto, la devolución a la que aludimos tiene un doble carácter. Como dispositivo analizador en un encuadre de investigación (aspecto abordado en el primero de los apartados) y como objeto, contenido y experiencia de formación, y por ello mismo como un dispositivo analizador de un encuadre de formación. En consecuencia, los integrantes del equipo de devolución tienen un doble rol: estudiantes de posgrado en formación/investigadores en formación, por un lado; y formadores/investigadores formados, por el otro.

En este contexto, la tarea de formación acontece en términos de regulación acompañante (Enriquez, 2002) que "consiste en lograr que el grupo se apropie y trabaje las cosas interrogándose, que avance en su modo de ver y plantear alternativas de modo que concluya más fuerte de lo que comenzó" (2002: 34).

Por lo cual, se utilizan enfoques y dispositivos clínicos de formación en los que Blanchard Laville dilucida un especial cuidado por cuatro dimensiones (1999): 1) reconocimiento de la existencia de fenómenos inconscientes [...] "ya sea en una relación, en un sujeto en situación, en el grupo, en las instituciones o en las sociedades [...] Inconsciente no quiere decir sólo oculto o desconocido, no quiere decir sólo lo que es profundo. Sí quiere decir fenómenos que actúan con una fuerza

³⁰ La puesta en marcha de la experiencia aquí compartida puso a disposición de los cursantes aportes de las perspectivas de la Sociología Clínica, la Fotografía Social y de Técnicas de Actuación Teatral (lectura en voz alta).

³¹ La carrera de Maestría en Análisis Institucional agrega el Ciclo V, "Teoría y Técnica del análisis y la intervención socioinstitucionales". Que tiene como propósito profundizar en los aportes y dispositivos de las distintas tradiciones de las perspectivas psicosociales (esquizoanálisis, psicología institucional, sociopsicoanálisis, psicología social) y que los cursantes delimitan su tema de Trabajo Final de Tesis. En este marco, se prevé el desarrollo de un 3º Trabajo en Terreno en función del diseño del Trabajo Final y el acompañamiento para la elaboración del Trabajo Final de Tesis.



difícilmente dominable y con una lógica propia" (1999:25); 2) la implicación del investigador en formación en la forma que adquiere su relación con el sujeto, los sujetos o grupos observados y los fenómenos en estudio; 3) reconocer el carácter irrepetible y singular de los hechos que estudia: [...] "en el proceso de investigación no se puede recomenzar la situación [...] No estamos nunca ante la misma situación. Es un proceso dinámico que evoluciona en el tiempo y que obligatoriamente hace que el sujeto investigado cambie" (1999:26), y 4) todo lo que aparece como "trastorno del funcionamiento, interesa al investigador como vía de acceso a las estructuras de lo real. El disfuncionamiento va actuar como un revelador, como una lupa que aumenta y muestra. Y respecto a la relación entre formadores y formados, en este encuadre, el autor elucida: "Nosotros, formadores, tenemos que soportar un retorno: la frustración de no haber sido entendidos totalmente y tenemos que poder acompañar a los estudiantes y a los formados para soportar esta frustración de no haber entendido todo y de manera inmediata. Es posible que el formador dé algo para aprender que esté demasiado lejos del umbral de tolerancia del formado, o el formando tenga sentimientos de reivindicación fuertes. Esto viene de ambas partes" (1999:32). Sentimientos de reivindicación que, en nuestro caso, tenían como fuente prácticas profesionales de intervención provenientes de la enfermería, trabajo social, psicología, docencia, odontología, sociología, ciencias de la educación y comunicación social. Aspecto que requirió de dispositivos de trabajo en forma paralela (en ocasiones solapando y en otras con-fundiéndose) con el trabajo sobre los materiales empíricos que referían a la relación de los pobladores con "L" como sujetos y fenómenos de investigación.

Otro aspecto a señalar, siguiendo los aportes de Edelstein (2015), que la experiencia aconteciera "en el campo de intervención" reclama la revisión de los significados y sentidos acerca de la formación (entre ellos el de la escolarización y el de la universidad) poniendo en análisis los procesos en términos de los "efectos en los sujetos" (aspecto señalado también por Ulloa, 1995). Y por ello mismo, volviendo a poner en análisis las prácticas de diagnóstico y de devolución del diseño propio del enfoque institucional propuesto en la carrera: en su carácter de práctica social e institucional, históricamente determinados y situado en forma multicausal. Por lo tanto, la experiencia de devolución en un contexto de formación suscita una doble intelección: 1) de los materiales empíricos reunidos en función del fenómeno de prácticas institucionales configurado como objeto de estudio (Relación de los pobladores con "L" y sus prácticas sociales) y 2) de los procesos y trayectorias formativas de la carrera de posgrado (institución formadora universitaria y sus prácticas sociales). Cada uno de ellos, reclamando sus propios dispositivos analizadores, tiempos, tolerancia a la frustración y procesos de objetivación en forma individual y colectiva.



Finalizamos, sabiendo queda mucho para seguir pensando, con una expresión de Lidia Fernández que nos invita a pensar en las razones del impacto de las devoluciones: “El material de devolución logrado es un producto de “coautoría” y es posible que en este carácter radique una buena parte de su impacto” (2009).

Bibliografía

- Blanchard Laville, Claudine (1996). **Saber y relación con el saber**. Buenos Aires, Formación de Formadores, serie Documentos, y Ediciones Novedades educativas.
- Edelstein, Gloria (2015). “La enseñanza en la formación para la práctica”. En **Educación, Formación e Investigación**. Vol. 1, N°1, ISSN 2422-5975 (en línea). Abril de 2015. Facultad de Humanidades. UNC.
- Enriquez Eugene (2002). **La institución y las organizaciones en la educación y la formación**. Buenos Aires, Formación de Formadores, serie Documentos, y Ediciones Novedades educativas.
- Fernández Lidia (2009). “La devolución de resultados a los protagonistas de la investigación: el problema del tiempo. En **Simposio: las modalidades de devolución y su impacto en los distintos sujetos involucrados**. CABA, IICE, FFyL, UBA.
- Ulloa, Fernando (1995). **Novela clínica psiconalítica. Historial de una práctica**. Buenos Aires, Paidós.



La Educación Sexual Integral en la escuela media y las tensiones ante prácticas instituidas

González, Daniela Nora; Florentín, Irma

danielan.gonzalez@gmail.com; lasirma@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo pretende compartir reflexiones sobre una experiencia de prácticas de enseñanza que se viene llevando a cabo a través de un proyecto de extensión universitaria, desde la cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología; en convenio con una institución educativa pública del gobierno de la ciudad autónoma de Buenos Aires. Desde hace ya tres años y a pedido de la institución, se realizan a modo de prácticas pedagógicas andamiadas por un equipo extensionista, en los primeros y segundos años de la escuela media, talleres de Educación Sexual Integral en el transcurso del segundo cuatrimestre.

Si bien la demanda surge de la Institución, señalando el alto número de adolescentes padres y madres que cursan allí su escuela secundaria, no todos los actores implicados tienen interés en nuestra presencia y trabajo en el lugar, lo cual genera tensiones y acciones que buscan expulsarnos o evitar nuestro intercambio con los adolescentes.

Una mirada socioeducativa crítica con perspectiva de derechos devela cómo influyen, en las prácticas sociales y escolares de lxs adolescentes, padres, madres y embarazadas de sectores populares, lo económico, social, cultural, político. Pero sobre todo, cómo las experiencias de acompañamiento desde lo escolar, son constitutivas de trayectorias escolares exitosas. A partir de esta constatación se abre un interrogante sobre los límites y las posibilidades de las escuelas frente a estas circunstancias, de los adultos que habitamos estos espacios de cuidado y posibilitación de su desarrollo, como garantes del cumplimiento de sus derechos, y como profesionales comprometidos política y éticamente con ello.

El rol de las instituciones educativas pareciera estar centrado en evitar y/o corregir las desviaciones, por ello la demanda para que intervengamos en la regulación de la vida de lxs jóvenes y adolescentes: que vigilemos la sexualidad de ese grupo etario y logremos prevenir lo que no debe ocurrir en este momento vital. La escuela se torna en un escenario de distribución de información “objetiva y científica” sobre la sexualidad, de disciplinamiento desde valores “adecuados” sobre conductas y hábitos “saludables”, “correctos”.

Este contexto, a pesar de no saberlo, ha generado el terreno propicio para la intervención. A partir de la demanda habilitante, desde una perspectiva crítica, las adolescencias y las maternidades son entendidas como categorías socio-históricas, con diversidad de experiencias construidas en un campo social, afectados por relaciones de poder (de clase, género, etarias, étnicas) y con sentidos diversos.



Entendemos que las escuelas también adquieren desde esta perspectiva, otro lugar, y en tanto instituciones, lejos de ser neutrales, se encuentran atravesados por la matriz de conflictividad social que estructura las trayectorias y las experiencias sociales de quienes por ellas transitan. A su vez, las mismas ofrecen por medio de sus distintos actores, modelos de identificación ligados tanto a la clase social como al género, a partir de los cuales se legitiman y refuerzan ciertas miradas respecto de la adolescencia, de lo femenino y lo masculino.

Desde esta perspectiva, la escuela puede constituirse en un espacio desde el cual - o en cuyas grietas- se favorezcan discursos y prácticas alternativas que propongan la construcción de miradas críticas y nuevos sentidos.

Preguntas Clave: ¿Cómo habilitar la confianza en el encuentro entre los estudiantes y los docentes que favorezca acompañar y posibilitar trayectorias escolares exitosas?. ¿Qué experiencias podemos generar para la construcción de miradas críticas y nuevos sentidos en los docentes?



La Educación Sexual Integral en la escuela media y las tensiones ante prácticas instituidas

González, Daniela Nora; Florentín, Irma

danielan.gonzalez@gmail.com; lasirma@hotmail.com

Introducción

A partir de la sanción de la Programa Nacional de Educación Sexual, Nº 26.150/2006 y de la Ley 2110/06 de Educación Sexual Integral de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se establece la enseñanza de educación sexual integral, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo (salvo en el superior universitario). Los y las docentes tienen que hacer efectivos los propósitos de la educación sexual integral en el nivel en el que se desempeñen, tarea que demanda el reconocimiento de su complejidad, las singularidades en juego y la revisión de numerosos aspectos “naturalizados”. La ley de ESI obligó a abordar un tema complejo que siempre fue evadido por los docentes y aún lo sigue siendo, a pesar de que es obligatorio su abordaje. En consecuencia, en lugar de trabajarlo transversalmente todos y cada uno de los profesores, se recurre a la presencia de los externos.

La escuela media, adolescencias y juventudes en el siglo XXI

Las instituciones educativas actuales albergan en el nivel medio, nuevas adolescencias y juventudes; muy diferentes a las de antaño. Ya no se trata sólo de tribus urbanas, sino de madres, padres, chicos que trabajan; de distintos contextos económicos, sociales y culturales. Esta diversidad de adolescencias y juventudes confronta a los profesores con sus propios límites a la hora de enseñar, motivar, interesar, convocar.

El desarrollo juvenil se da en una delicada interacción con el entorno, en el que se despliega no solo la biografía personal sino la historia y el presente de su contexto y sociedad. Esta etapa se caracteriza por mayor intensidad en las interacciones entre las tendencias individuales, adquisiciones psicosociales, metas socialmente disponibles, y fortalezas y desventajas del entorno (Krauskopf, D. 1994)

Los cambios del siglo XXI han dado formas nuevas a los intercambios entre las generaciones, los sexos y las instituciones sociales, modificando el alcance de los derechos, las relaciones entre sujetos, y generaciones. Sin embargo, si las instituciones escolares se encuentran orientadas hacia su interior, coloca el enfoque de su función en la alfabetización, la homogenización de los individuos y el disciplinamiento. Los jóvenes, caracterizados por la heterogeneidad en los grupos, se oponen a lo que esta escuela espera, que es la homogeneidad.

Ante estas circunstancias, las instituciones educativas se encuentran en un proceso confuso entre la tradición y el cambio. Ya que la sociedad en que vivimos es diferente a aquella en que la escuela se conformó, es posible pensar que esta debe cambiar de ser una escuela que transmite conocimiento a una que aprende en la



medida en que pone a disposición lo culturalmente válido. Las instituciones se transforman mediante prácticas y en relación a la Educación Sexual Integral, la sola sanción de la ley no alcanza para que los cambios esperados se den. La dificultad de la adecuación a una propuesta que se sostiene en un enfoque de derechos, evidencia la complejidad de una institución como la escuela para habilitar algunas libertades.

La escuela expresa tensiones y fricciones entre docentes, estudiantes y directivos. En esta ecuación, los adolescentes, actores fundamentales del proceso, son pensados desde distintos paradigmas. Algunos actores los piensan transitando un periodo preparatorio, en el cual el adulto es quien lo prepara. Desde esta mirada, son pensados como sujetos inexpertos, carentes de madurez social, a quienes se les deben transmitir los saberes necesarios. Otros actores entrevistados, los piensan desde el paradigma de la Juventud como etapa problema, los miran como sujetos transitando una edad difícil, definida en relación al embarazo no planificado, a las drogas, a la delincuencia, a la deserción; se tiene de ellos una visión de lo sintomático y lo problemático. Desde este enfoque se nos convoca para la prevención y la atención, buscando reducir o eliminar estos problemas, poniendo el énfasis en la posibilidad de control.

Los menos, se posicionan en el paradigma que piensa a la juventud como actor estratégico del desarrollo y del cambio, destacando su lugar protagónico, en la reestructuración de la sociedad, en su potencialidad de aprender y reciclar con flexibilidad sus competencias y actitudes. Son el foco de las estrategias de desarrollo de la sociedad.

Otros docentes, desde el paradigma de la juventud ciudadana, consideran a lxs jóvenes y adolescentes sujetos de derecho, destacando su participación crecientemente decisoria como parte importante de la ciudadanía. Este enfoque abandona la mirada estigmatizante y reduccionista de la juventud como problema.

Los adultos que vigilan y los que acompañan

Distintos autores señalan que los jóvenes necesitan que los adultos se muestren claros y sinceros, por lo cual las relaciones intergeneracionales no pueden estar basadas en el adultocentrismo, adultismo, o bloqueo generacional, sino en el diálogo intergeneracional y reconocimiento mutuo.

Frente a los adolescentes, la E.S.I. es una posibilitadora de encuentros y desencuentros. Aquellos docentes que apuestan a la generación de un sujeto crítico y reflexivo, que entienden la perspectiva de derechos; ponen énfasis en abordar su tarea desde la confianza en y las posibilidades del otro.

Quienes suponen la necesidad del control externo para “cuidar- proteger- controlar” piensan que la E.S.I. les va a permitir encaminar a los descarriados jóvenes, desde la información científica transmitida de forma “normativa y/o prescriptiva” mediante conocimientos científicamente validados, que favorecerán el restrictivo ejercicio de la libertad por el miedo infundado o el discurso moralizante que lo acompaña.

Para la concreción de un proyecto que pretende generar una sociedad con sujetos que puedan elegir, conociendo sus derechos y siendo respetuosos de los derechos



de los demás, que puedan aprender y desarrollarse en convivencia ciudadana respetando la diversidad, se requiere de un equipo docente comprometido con una mirada democrática del hecho educativo, que contemple la participación de los adolescentes como condición necesaria en tanto protagonistas de este intento de transformación. Si la opción es interpelarlos, se dificulta la necesaria alianza y compromiso mutuos del trabajo conjunto.

La escuela como institución ¿implicada?

La implicación no es sinónimo de compromiso, no es el mayor grado de participación lo que revela la implicación en una institución. Sostiene R. Lourau (1991) que viene con nosotros en tanto sujetos históricos y políticos, y activada en un encuentro: con el otro, los grupos, las instituciones, etc. y que involucre una acción de nuestra parte. La implicación institucional, en tanto es el conjunto de relaciones, conscientes o no, que existen entre el actor y el sistema institucional, condicionarán nuestros juicios y decisiones.

En este sentido, no se trata de amoldarse a la realidad institucional comprometidamente, sino de reflexionar sobre cómo establecemos las relaciones con los otros en las instituciones educativas, cuya función tiene que ver con “ayudar a producir subjetividades que no solamente sirvan para la aplicación del conocimiento sino para la creación de conocimientos y de conocimiento con sentido, no solamente con el único sentido de ganarse la vida, sino con sentido”. (Bleichmar, 2006:51).

Aunque desdibujada, la escuela sigue siendo un espacio donde se siguen reglas, métodos, obligaciones. El carácter social, dinámico, innovador de la sociedad parece quedar puertas afuera. Si la institución queda en una posición de puertas adentro, pierde el lugar donde lo cultural y lo social se encuentran. A pesar de que la escuela no es la realidad, sino una parte de la misma, es un lugar preponderante donde se organiza y se ordena la vida con otros. Bajo estas circunstancias, la propuesta es construir nuevas ciudadanías, a partir de la identidad, la pertenencia y el protagonismo de diversos actores nucleados bajo la idea de que ella no podrá sola, pero sí como espacio donde se “irradien las preocupaciones hacia el resto de la sociedad” (Bleichmar, 2006:58).

La construcción de subjetividades se produce sobre la base de proyectos futuros, en tanto el futuro es una instancia a construir. De allí la importancia de la re ciudadanización, del valor de las diferentes legalidades, la revalorización de la palabra y de los aprendizajes necesarios para el ejercicio pleno de las libertades, derechos y obligaciones. Pensando en los docentes, S. Bleichmar sostiene que es necesario recomponer la propia subjetividad para recomponer la del otro, y propone abordar la noción de futuro pensando que cada uno es protagonista en el proceso. Todos debemos construir y constituir el futuro a partir de proyectos compartidos, ya que la educación no puede pensarse en términos de las condiciones actuales. La educación es parte de esa lógica, afrontar el futuro sobre la base de la legalidad, la ética, y el valor de la palabra.

La función conformadora de subjetividad de la escuela a través de la producción de legalidades está ligada a la capacidad de escuchar las preguntas de jóvenes,



pensarlas, transcribirlas, y volver a pensarlas. Generar un espacio para que la pregunta se formule, reconociendo que la escuela está frente a nuevas formas de subjetividad que no se ajustan a las del pasado. Lo central en la construcción de legalidades, se encuentra en la posibilidad de construir el respeto y reconocimiento del otro y el modo en que se define el universo del semejante. Esto implica generar un sujeto capaz de empatizar con otro. No ser indiferente al semejante, rompiendo con el individualismo y el “no te metás”. El proyecto educativo tiene que apuntar a la capacidad de pensar, a la capacidad de inserción con el otro. El docente tiene que ser quien ayude desde su mirada humanizante y respetuosa.

Bibliografía:

- Bleichmar, S. (2008): De la puesta de límites a la construcción de legalidades. Violencia social. Violencia escolar. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Dias Sobrinho, J. (2012). Universidad, conocimiento y construcción de un mundo nuevo. En: InterCambios, nº 1. San Pablo. Universidad de Sorocaba (Uniso)
- Edelstein, G. (2000): El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica, en la Revista del IICE Nro. 17, Bs. As., Miño y Dávila.
- Edelstein, G (2009): Enseñanzas y prácticas reflexivas. Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires Ed. Paidós.
- Ferreira, H. A (2014) Educación secundaria auténtica. Abordaje de los temas transversales desde una perspectiva bioética. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Kerz, J. (2014): Gestión escolar y enseñanza en una sociedad compleja. La escuela: tradición y cambio. Buenos Aires Ed. Novedades Educativas N° 278 p. 22/34
- Krauskopf, D. (2005). El desarrollo juvenil contemporáneo: entre la integración y la exclusión. Córdoba: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación
- Lourau, R. (1994) Implicación y sobreimplicación. Conferencia dictada en “El espacio Institucional. La dimensión de las prácticas sociales. Buenos Aires
- Macchiarola, V. (1998): El conocimiento de los profesores universitarios ¿De qué tipo de conocimiento estamos hablando? En la Revista Ensayos y Experiencias nº 23, Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Martinangelo, P. (2014): El saber didáctico: ¿un asunto doméstico o político? Buenos Aires Ed. Novedades Educativas N°278 p. 88/92
- Pievi, N. (2009): Resignificación de las representaciones sociales en los procesos de aprendizaje. En Chiachio, G., Pievi, N., La educación en busca de nuevos sentidos. Buenos Aires. Jorge Baudino Ediciones
- Southwell, M. (2013): La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones. Documento básico. IX Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires. Fundación Santillana
- Terigi, F. (2004): La enseñanza como problema político. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2004): La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires. CEM-Novedades Educativas, pp. 191/202.



Repensar el acompañamiento a Personas en Situación de Calle

Iglesias, Carlos; Oberhofer, Pablo; Pagotto, María Alejandra; Viviani, Gustavo
alejandrapagotto@yahoo.com.ar

Resumen

La ponencia presenta el análisis de una experiencia de formación de agentes sociales que intervienen en la problemática de Personas en Situación de Calle o en riesgo a estarlo (PSC), que se desarrolló durante los últimos cuatro meses del año 2015. La formación fue abierta en su convocatoria, pero solicitada por una fundación vinculada a una parroquia de Vicente López. El taller funcionó como una herramienta para dar respuesta a la necesidad de los distintos actores que intervienen en la problemática. Por un lado, la extrema vulnerabilidad y multiplicidad de dimensiones intervinientes en cada una de las situaciones a atender obliga a los agentes sociales a un hacer constantemente determinado por las urgencias de los casos. Por otro lado, la complejidad de los casos se enfrenta con una parcialidad de los abordajes institucionales u organizacionales, que genera incertidumbre y desasosiego en los que intervienen.

Cada encuentro quincenal fue una invitación a intercambiar experiencias, formaciones, ideas, y emociones diferentes en un entretejido de voces. A partir de esa trama promovida por un pensar y repensar colectivos, se alumbraron diferentes posicionamientos ético-políticos de trabajo y se produjeron algunas orientaciones sobre lo que permanentemente se presentan como situaciones inesperadas para las instituciones, las formaciones profesionales y las herramientas de intervención disponibles.

El equipo facilitador de los encuentros del taller fue de carácter interdisciplinario; por lo tanto, la propuesta de formación promovió el diálogo entre perspectivas provenientes de diferentes campos: Trabajo Social, Psicología, Filosofía, Sociología y Comunicación. Dos ideas fuerza guiaron el posicionamiento ético-político del programa de trabajo: 1) la promoción y defensa de los derechos de las PSC; 2) el encuentro respetuoso con el modo de ser y querer del otro. A partir de los ejes mencionados los objetivos del taller giraron en torno a repensar las prácticas, es decir, a proponer un ejercicio de reflexión conceptual sobre: algunas dimensiones de trabajo con PSC; el tipo de intervenciones que usualmente se realizan; y posibles líneas para un enfoque de trabajo superador de lo existente. El taller fue un espacio y un tiempo disponibles para pensar desde la incertidumbre y para visibilizar la necesidad de establecer redes de trabajo en la problemática.

La metodología habilitante para repensar el acompañamiento a PSC fue hacerle preguntas a las prácticas. De modo tal que cada encuentro fue desafiando al colectivo con algunas preguntas acompañadas de materiales disparadores. Este modo de trabajo se organizó a partir de la convicción que la formulación de las preguntas, y la disponibilidad del grupo para ponerse a pensarlas, siempre es más importante que alcanzar tranquilizadoras e inmovilizadoras respuestas.



Las preguntas a las prácticas implicaron un recorrido con algunas preguntas centrales para comenzar a delimitar un terreno de autorreflexión en el grupo de participantes. Nos cuestionamos por el funcionamiento de las instituciones, si en ellas es posible (y si nosotros mismo estamos dispuestos) a escuchar y mirar de un modo abierto; como parte de un acompañamiento que aloja sujetos inesperados sin pretender normalizarlos. Recursivamente se fueron instalando preguntas más específicas de las intervenciones en la problemática que serán desarrolladas en la ponencia.

Preguntas clave: ¿Qué elementos se encuentran vinculados a la generación de un clima de incertidumbre y desasosiego en las prácticas de intervención social con PSC?. ¿Cuáles pueden ser herramientas de intervención que promuevan el encuentro respetuoso con el modo de ser y querer de las PSC?



Repensar el acompañamiento a Personas en Situación de Calle

Iglesias, Carlos; Oberhofer, Pablo; Pagotto, María Alejandra; Viviani, Gustavo.
alejandrapagotto@yahoo.com.ar

Introducción

En este trabajo presentamos una experiencia de formación de agentes sociales que intervienen en la problemática de Personas en Situación de Calle o en riesgo a estarlo (PSC), que se desarrolló durante los últimos cuatro meses del año 2015. La formación fue abierta en su convocatoria, pero solicitada por una fundación vinculada a una parroquia de Vicente López. El taller funcionó como una herramienta para dar respuesta a la necesidad de los distintos actores que intervienen en la problemática. Las necesidades profesionales con las que nos encontramos responden, por un lado a la extrema vulnerabilidad y multiplicidad de dimensiones intervinientes en cada una de las situaciones a atender que obliga a los agentes sociales a un hacer constantemente determinado por las urgencias de los casos; por otro lado, a la complejidad que presentan los casos y la parcialidad de los abordajes institucionales u organizacionales que se ofrecen. Esta última situación genera incertidumbre y desasosiego en los que intervienen. Cada encuentro quincenal fue una invitación a intercambiar experiencias, formaciones, ideas, y emociones diferentes en un entretejido de voces. A partir de esa trama promovida por un pensar y repensar colectivos, se alumbraron diferentes posicionamientos ético-políticos de trabajo y se produjeron algunas orientaciones sobre lo que permanentemente se presentan como situaciones inesperadas para las instituciones, las formaciones profesionales y las herramientas de intervención disponibles.

El equipo facilitador de los encuentros del taller fue de carácter interdisciplinario; por lo tanto, la propuesta de formación promovió el diálogo entre perspectivas provenientes de diferentes campos: Trabajo Social, Psicología, Filosofía, Sociología y Comunicación. Dos ideas fuerza guiaron el posicionamiento ético-político del programa de trabajo: 1) la promoción y defensa de los derechos de las PSC; 2) el encuentro respetuoso con el modo de ser y querer del otro. A partir de los ejes mencionados los objetivos del taller giraron en torno a repensar las prácticas, es decir, a proponer un ejercicio de reflexión conceptual sobre: algunas dimensiones de trabajo con PSC; el tipo de intervenciones que usualmente se realizan; y posibles líneas para un enfoque de trabajo superador de lo existente. El taller fue un espacio y un tiempo disponibles para pensar desde la incertidumbre y para visibilizar la necesidad de establecer redes de trabajo en la problemática. La metodología habilitante para repensar el acompañamiento a PSC fue hacerle preguntas a las prácticas. De modo tal que cada encuentro fue desafiando al colectivo con algunas preguntas acompañadas de materiales disparadores. Este modo de trabajo se organizó a partir de la convicción que la formulación de las preguntas, y la disponibilidad del grupo para ponerse a pensarlas, siempre es más importante que alcanzar tranquilizadoras e inmovilizadoras respuestas.



Las preguntas a las prácticas³² implicaron un recorrido con algunas preguntas centrales para comenzar a delimitar un terreno de autorreflexión en el grupo de participantes. La formación fue creando un espacio para repensar y encuadrar el malestar que recorre las instituciones y el fuero íntimo de quienes intervienen. Nos cuestionamos por el funcionamiento de las instituciones, si en ellas es posible (y si nosotros mismo estamos dispuestos) a escuchar y mirar de un modo abierto; como parte de un acompañamiento que aloja sujetos inesperados sin pretender normalizarlos³³. También priorizando en la problemática específica un enfoque de derecho³⁴ para establecer un conjunto de procedimientos de acceso entendidos como "derecho a los derechos"³⁵, es decir, el ingreso al espacio de la ciudadanía y del reconocimiento social³⁶. El derecho mantiene relaciones complejas con el reconocimiento, no sólo porque el reconocimiento tiene vínculo con las necesidades; sino también porque el reconocimiento es un concepto problemático en tanto oscila entre dos límites: entre la exclusión "tolerante" de cierta población y la integración exterminante de cualquier particularidad, singularidad, que apunta a la normalización. Reconocer un derecho no puede reducirse a establecer obligaciones. Reconocer se vincula con el plano de la alteración, de la existencia de ese sujeto inesperado por el orden. Reconocer exige mantener esa relación con la alteridad hasta en el pensamiento: ese otro es inagotable en su singularidad. Asimismo, el otro es portador de derechos hasta tanto y en cuanto las etiquetas estigmatizadoras sociales de "vago" y "delincuente", lo colocan en un lugar de pérdida de ese derecho por considerar a ese individuo enemigo de nuestra sociedad; y no producto de un contexto socio-histórico.

³² Se realizaron a lo largo de los encuentros dos tipos de preguntas. Un primer conjunto dirigido a las prácticas de los participantes: ¿Por qué estoy en este taller?; ¿Qué hago cómo intervención con PSC y ¿Por qué hago eso? Un segundo conjunto de preguntas orientado a la indagación de la problemática: ¿Por qué las personas están en situación de calle?; ¿Qué conocemos que se está haciendo y desde dónde?; ¿Qué necesitan las personas que están en situación de calle? Y ¿Qué significa salir de la situación de calle frente a fórmulas que dejan en la calle o pretenden sacar de la calle?

³³ Tomamos esta noción de la elaboración teórica que realiza Michel Foucault como Poder de normalización, es decir, el poder que se encarga de un individuo peligroso, degenerado o delincuente; de una masa de incorregibles (anormales) que deben quedar atrapados en diversos aparatos de rectificación. Esta diversidad de instancias conforman una red de recepción para los anormales y de mecanismos para la defensa de la sociedad.

³⁴ Para una explicación del desarrollo histórico de la ley marco de derechos específica a esta problemática en Ciudad de Buenos Aires, puede consultarse Ávila, Horacio y Palleres, Griselda (2014) *La calle no es un lugar para vivir. Auto-organización y situación de calle en la Ciudad de Buenos Aires*, Proyecto 7. Gente en Situación de Calle y El Monteagudo. Centro de Integración, Buenos Aires.

³⁵ Balibar reformula las nociones de Arendt sobre la cuestión del derecho a los derechos. Nos interesa resaltar de ese desarrollo la posibilidad que instala de no ser excluido del derecho a luchar por los derechos.

³⁶ La problemática de personas en situación de calle cuenta con dos leyes en vigencia (Ley 3706 CABA y Ley 13956 Provincia de Buenos Aires) un proyecto de Ley Nacional. Esta posición de enfoque implica que la población de PSC es sujeto de derechos y no objeto de aplicación de un programa determinado, por lo que sería interesante resaltar esta posición en la ley de CABA y en el proyecto nacional, mientras que la de Provincia de Buenos Aires continúa trabajando en términos de programa. Estas leyes afirman la diferencia en cuanto grupo poblacional de las personas en situación de calle o en riesgo a estarlo, pero al mismo tiempo reivindican su igualdad de derechos ante la comunidad. Este sujeto de la democracia surge, se constituye a través del disenso, en la reivindicación de su diferencia, de su relación diferencial con el orden respecto del cual reclama igualdad. Estas leyes aparecieron a contracorriente, promovidas por organizaciones, para verificar esa igualdad que exige el proyecto democrático, respetando la especificidad del grupo o población, sus particularidades, sus problemáticas específicas, la singularidad de la historia de cada sujeto.



Malestar en las prácticas de intervención con PSC

La indagación sobre las prácticas fue evidenciando entre los participantes del taller un malestar, al que no tenemos que temer sino atender a sus indicadores de incomodidad porque proviene de una crisis generalizada de las instancias institucionales como condición de época. Este mal_ estar está vinculado con la instalación de un nuevo régimen de dominación³⁷. Pensar y actuar de otro modo se vuelve una tarea urgente de nuestros tiempos no sólo frente al malestar institucional sino sobre todo frente a una variante cruel³⁸ de violencia institucional³⁹. Otro modo de encontrar alguna clave interpretativa y orientadora de las prácticas de intervención es preguntarse por el malestar institucional como nuevas formas que asumen las lógicas institucionales. En el marco de esta profunda transformación, los lugares y los discursos institucionales no se corresponden con el sujeto que llega a sus puertas⁴⁰, ese sujeto es inesperado.

El tránsito de las PSC por las distintas instituciones hace que en el contacto con distintos profesionales y voluntarios se exprese un potencial “salvador” traducido en recursos, charlas, orientaciones, acceso a servicios y beneficios; incluso la posibilidad siempre en flotación de pensar un plan de salida de la calle o un plan de vida posible para cada PSC. Sin embargo, todo este conjunto de cuestiones con ciertos niveles de disponibilidad son vividas como un laberinto, donde tanto quienes están en situación de calle como quienes intervienen se pierden en su orientación de emancipación y sentido ético de respeto por el otro, y no encuentran el hilo de Ariadna⁴¹.

37 Como sentencia Gilles Deleuze en la *Postdata sobre las sociedades de control*, estamos frente a la crisis generalizada de todos los lugares de encierro; aunque se anuncien o se piense en posibles reformas, estas instituciones están cumpliendo su ciclo.

38 Recuperamos en este punto la noción de vera crueldad de Fernando Ulloa en el sentido de un “... saber canalla, discriminador, propio del vero cruel, aquél que pretende saber toda la verdad sobre la verdad y discrimina todo otro saber que no coincida con el suyo. Esa discriminación excluye, odia y cuando puede, elimina. Eliminación que a su vez reconoce diferentes grados. Puede ir desde matar con la indiferencia a un sujeto hasta desecharlo como semejante, por no pertenecer a una misma clase o, en una forma mayor, negarle la condición humana, deshumanizarlo.” Ulloa, Fernando (2001) La crueldad como sociopatía y su infiltración en los dispositivos asistenciales (Conferencia del 13.10.01 en el CCGSM – Sala Lugones A).

39 Es de interés mencionar aquí un matiz. Ignacio Lewkowicz reserva esta idea de violencia para otro tipo de prácticas; mientras refiere a este malestar institucional como una alteración en el concepto mismo de institución.

40 Sostiene Lewkowicz: “Estemos en la institución que estemos, el sistema de lugares no coincide ni puede coincidir con el conjunto de los cuerpos –o individuos, o sujetos, o como sus convenciones terminológicas lo determinen-. La distancia entre los lugares y lo que se emplaza en ellos es irreductible o por lo menos ineliminable. El segundo registro de la misma violencia estructural de las instituciones radica en el hecho de que el discurso preexiste a los ocupantes, a los miembros de la institución” (Lewkowicz, 2008:42)

Este aspecto del discurso preexistente a los ocupantes de la institución o del servicio es permanentemente denunciado por las PSC: “Si nosotros no estuviéramos en la calle, ustedes no tendrían qué hacer, ustedes no tendrían trabajo”. Es decir, las instituciones y organizaciones muchas veces llevan adelante su trabajo considerando como único principio de orientación la reproducción de la propia institución y no la transformación de la problemática de las PSC.

41 Ante la multiplicidad de instituciones, organizaciones y grupos que intervienen en la problemática, ¿Cómo es posible que ante esa cantidad de recursos materiales y capacidades humanas, una gran mayoría de las PSC no resuelvan su situación?



A continuación mencionamos tres ideas que permiten recuperar desde la mirada de las PSC este malestar institucional. 1) La mentira como moneda de cambio. En su tránsito por las instituciones y frente a las reiteradas obligaciones de dar cuenta de su historia, las PSC despliegan un discurso repetitivo, desafectivizado y que oculta información que podría resultar relevante para las intervenciones. Las mentiras son producidas como un modo de alcanzar algunas cuestiones que aparecen como necesidades a cubrir, pero el carácter de esas mentiras está en relación con la expectativa de las instituciones. Las instituciones muchas veces propician esta producción de la mentira, frente a la obligación de responder (en la que son expuestas las PSC para acceder a ese recurso), de contar, de presentarse en distintas instancias y frente a distintas personas con ese “potencial de ayuda” que mencionábamos más arriba. 2) El circuito⁴², denominación presente en el lenguaje callejero, refiere al conjunto de instituciones que de manera parcial y más o menos desarticuladas, otorgan los recursos para satisfacer ciertas necesidades, en general de carácter muy puntual: ropa, comida, techo provisorio, talleres, etc. Esta noción de circuito permanentemente se asocia con una lógica que no permite superar la situación, sino que sumerge aún más en la problemática⁴³. El circuito superpone una lógica espacial y otra temporal que da como resultado una idea de movimiento⁴⁴. 3) Las instituciones que pretenden ayudar y sus síntomas⁴⁵. Son infinitas las instituciones que abordan la problemática de la situación de calle. Y las hay de todo tipo y estilo⁴⁶. Nos permitimos en este momento enumerar a grandes rasgos algunos “síntomas” de aquellas instituciones que pretenden ayudar. En este sentido, recurrimos a indicadores institucionales para saber la institución de la que

⁴² La noción de circuito permite que denunciemos algunas lógicas, muy bien conocidas por las PSC:

1. Circuito como repetición incesante de lo mismo, de acciones, de búsquedas infructuosas, de lugares y de personas. Reiteración también de palabras, de historias y de emociones.
2. Circuito como dar vueltas siempre sobre lo mismo. Más rápido o más lento, pasando por los mismos lugares, llegando a la misma situación... ¿Hasta cansarse?
3. Circuito como ilusión de ayuda. A medida que pasa el tiempo, que suceden las vueltas, resulta difícil no marearse. Quizás resulta imposible no acostumbrarse a vivir dando vueltas, a vivir mareado.
4. Circuito como pista de carrera. En ella, quienes corren resultan ser observados por aquellos que se encuentran en las tribunas, un conjunto de espectadores que miran cómo pasan en una carrera sin fin.

⁴³ Las PSC pasan a depender casi en absoluto de lo que les ofrecen como ayuda. Es común que se vivencie un ciego aferrarse a los recursos ofrecidos, sin tomar muchas veces en cuenta la dependencia que esta situación genera.

⁴⁴ Si consideramos el aspecto temporal, los recursos y los servicios, se otorgan por un tiempo determinado. Una vez éste transcurrido, muchas veces se vuelve a la misma condición de calle. Con un agregado que genera sensaciones de aplastamiento subjetivo: la frustración de no haber podido aprovechar ese recurso pensado desde parámetros de personas alejadas de, o que no pueden comprender, la lógica de la problemática. De este modo, se instala en el centro de las inquietudes la pregunta ¿Cuál es el tiempo necesario para salir de la calle?

⁴⁵ Una reciente publicación reúne un conjunto de miradas desde algunas de las instituciones y organizaciones que intervienen en la problemática de la situación de calle. Iglesias, C.; Rey, P. (2015) *Situación de calle. Intervención social en la ciudad de Buenos Aires*, Rumbo Sur, Buenos Aires.

⁴⁶ Las experiencias más interesantes suponen autogestión y organización como en el caso del Centro de Integración Monteagudo. Para profundizar en esta experiencia ver Ávila, H. y Palleres, G. (2014) La calle no es un lugar para vivir. Auto-organización y situación de calle en la Ciudad de Buenos Aires, Proyecto 7. Gente en Situación de Calle y El Monteagudo. Centro de Integración, Buenos Aires. Y Heras Monner Sans, A.; Pagotto, A. (2014) “The road back home... Photographies by Walter Sangroni on the Centro de Integración Monteagudo Ciudad de Buenos Aires, Argentina” en Newsletter International Sociological Association Visual Sociology Working Group, N° 9, December. Trabajo de análisis fotográfico sobre el libro Sangroni, Walter (2013) *La Gran Casa. Fotografía del Centro de Integración Monteagudo*, Crónica Visuales Editorial Fotográfica Cooperativa, Buenos Aires.



se trata. Nos referimos a todo aquel signo que da cuenta del funcionamiento de una institución. Se trata de signos tangibles e intangibles que, repetidos en un mismo espacio, anuncian el “espíritu” institucional o dan cuenta del momento de la institución.

Así, y solo a modo de ejemplo, enumeramos solo algunos: un mostrador: distancia con aquel interlocutor que se acerca. ¿Dejamos que se acerque?; una mesa de entrada en la que se reparten números: percepción de un orden lejano del manejo de la calle; un vigilante en la puerta, una calcomanía en la que figura el número 911; una puerta con llave, una reja: ¿de qué lado estás?; el lugar asignado para que trabaje el trabajador social (generalmente el fondo): signo del lugar social de una institución que ¿se dedica a ayudar?

Las instituciones y las organizaciones podrían instalar un nuevo tipo de estilo de trabajo a la hora de encontrarse con PSC: disponer sus recursos y lógicas de funcionamiento desde un sincero “con estos recursos contamos para disponibilidad de ustedes”. Este modo de abrir las puertas o de salir al encuentro, nos pone frente a ese sujeto inesperado, fuera de norma al que no sólo debemos comprender en sus lógicas cotidianas, en sus necesidades, en sus deseos sino también en las múltiples violencias⁴⁷ que lo atraviesan.

El taller produjo un espacio para poder captar, poder pensar el progresivo agotamiento de una lógica social, intentando alejarnos del cansancio, de la incertidumbre y de la extenuación que producen en los agentes de intervención el contacto permanente con situaciones de vida al límite y en los bordes. La propuesta giró en torno a repensar las “ranchadas” de la calle como el lugar que encuentran quienes ya no tienen otro lugar. Nos preguntamos si vale pensar ese espacio como un lugar del cual aprender de sus lógicas⁴⁸, la cuestión central es si estamos dispuestos a escuchar qué nos provoca, si estamos dispuestos a mirar despojados de nuestras recetas y nuestros saberes consolidados.

Herramientas de intervención con PSC

La escucha sólo puede ocupar el lugar de una herramienta de intervención si los profesionales y voluntarios que atienden pueden dejar claramente establecido con palabras, gestos y actitudes que los recursos (esos recursos de los que dispone la institución) les corresponden a las PSC en calidad de derechos. Esto tiene gran relevancia porque en general es la necesidad de distintos recursos (alojamiento, ropa, alimento, ducha, etc.) lo que motiva la llegada de las PSC a las instituciones o

⁴⁷ Nuevamente recuperamos la noción de crueldad de Ulloa en su segunda forma, la crueldad del sobreviviente “... a quien, ya sumergido en la marginación y la miseria, tiene como ética la violencia...” Ulloa, Fernando (2001) La crueldad como sociopatía y su infiltración en los dispositivos asistenciales (Conferencia del 13.10.01 en el CCGSM – Sala Lugones A).

Si consideramos la lógica espacial, sobre todo expresada en la noción de circuito, parece que lo que predomina es que las PSC están siempre en el mismo lugar, no se mueven. La pregunta es si las instituciones y sus agentes están dispuestos a acompañar espacial y temporalmente un proceso que requiere descanso, permanecer, y moverse en una orientación de salida o de principio de salida de la circularidad dependiente del circuito.

⁴⁸ Las ranchadas son en sus lógicas de funcionamiento impertinencia de supervivencia más allá de lo ofrecido. Rebelde de vida, resistencia de vida. Se autorregulan.



el acercamiento a las organizaciones. Sin embargo, la posibilidad de producir un encuentro emerge cuando los profesionales y voluntarios tratan el acceso al recurso como un derecho, porque esta disposición permite por un lado que los recursos no se constituyan en la finalidad de la relación; y por otro lado no sean el instrumento de la reproducción de una relación de poder de dominación. Proponemos como alternativa ejercer nuestro lugar en las instituciones y las organizaciones desde el "buen trato"⁴⁹ y con el propósito de orientar prácticas con sentido propio en las PSC, y para eso no tenemos más que ayudar a resolver las dudas que aparezcan alrededor de los recursos y de su mejor aprovechamiento.

El escuchador se expone al sentir (al sentido) y requiere hacer resonar entre sí los registros sensibles/afectivos y el registro de lo conceptual. Más precisamente, el escuchador se dispone a acceder y sumergirse en la reserva anterior y posterior de la puntuación significativa; pero simultáneamente realiza operaciones de corte frente a la indiferencia insensata, a ese comienzo del sentido siempre más acá de un querer decir voluntario. Finalmente el escuchador, sólo puede escuchar a partir del resonar en sí de las voces y las palabras que vibran con omnipresencia y que él las recepciona desde la apertura de su propio cuerpo y sensibilidad⁵⁰.

Más allá de la perspectiva significativa, prima como operación la descripción de la resonancia⁵¹: articulaciones, consecuciones, encadenamientos y puntuaciones; más allá de cualquier perspectiva significativa como propósito final. Este énfasis en la operación descriptiva permite un trabajo doble: de contacto con lo no codificado y el entendimiento de lo ya codificado. Lo incomunicable es a través de aquello que el sujeto se hace eco y es la comunicación misma, donde todo es uno en plural estableciéndose un juego de reparticiones (con respecto a sí, con respecto a los otros y el mundo). Es decir, un entramado que teje lazos de confianza y de afectos.

El abordaje desde la singularidad de los relatos va buscando en la escucha la potencia de lo indefinido, "una" PSC como parte de una enunciación que es finalmente impersonal, el relato de una vida que podría ser la de cualquiera y asimismo es la especificidad y el detalle de una historia personal. Este carácter singular de los relatos puede identificarse con un mapa de trayectos y de afectos. La afectividad define al sujeto por la capacidad de su cuerpo de impedir o intensificar su propio poder de interactuar con los demás. Esta afectividad es el resultado de un proceso, y de un itinerario.

El relato se presenta fragmentario y muchas veces presenta distintas versiones que incluso no son coherentes entre sí. La autoridad narrativa tiene los hechos o el referente como su condición de relato pero asimismo éste la socava. Escuchar, nos

⁴⁹ Viviani, G.; Oberhofer, P. y otros (2011) Experiencias de trabajo con personas en situación de calle, Asociación Civil Rumbo Sur, Buenos Aires.

⁵⁰ Pagotto, A; Viviani, G. "Herramientas interdisciplinarias para la intervención social en el caso de personas en situación de calle" ponencia presentada en el VI Encuentro Internacional de Trabajo Social y VIII Jornadas de la Carrera de Trabajo Social. "Sociedad y Universidad: Ciencias Sociales, Conocimiento Orientado y Políticas Públicas", Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 18 y 19 de junio de 2015. En este trabajo desarrollamos en detalle la escucha como herramienta específica en el trabajo con PSC.

⁵¹ Nancy, Jean-Luc (2007) A la escucha, Amorrortu, Buenos Aires.



enfrenta siempre a un relato que es una secuencia provisoria y ficticia, es decir, una construcción.

La escucha como herramienta de intervención requiere de la relación transferencial⁵². Esa relación transferencial es una respuesta empática al otro en tanto otro. La escucha requiere de una disposición de apertura, que es asimismo una relación afectiva, de vínculo o lazo con el otro reconocido y respetado en cuanto tal. Esa relación empática tiene un doble proceso: de identificación y de distancia crítica. Muchas veces, la empatía produce desasosiego o incluso rechazo frente a algunas situaciones o posiciones narradas; pero siempre sobre un trasfondo general de respuesta afectiva que debe ser reflexionado, revisado en cada intervención por los equipos profesionales. En el marco de esa respuesta afectiva, que adopta diversas formas dependiendo de los diferentes otros a quien se escucha, se vuelve una exigencia vigilar las tendencias a la victimización o bien a la culpabilización.

Como alternativa de posicionamiento profesional la escucha desde la perspectiva del encuentro nos invita –o quizás sea mejor decir nos arroja- a la decisión de habitar junto al otro un lugar desconocido e imprevisible porque en cada situación de escucha y con cada quien no ocurre lo mismo, sino por el contrario se vuelve un momento único, singular. El relato cuenta fragmentariamente una historia, posiciona a quien cuenta en un lugar potente que nos interroga como profesionales, y hace de nuestro rol un desafío al ponernos en contacto con lo extraño y a extrañarnos nosotros mismos. La palabra circula en el relato, de uno a otro, volviéndose una construcción colectiva en instancias grupales, pero también en las instancias individuales. La circulación de la palabra necesita la aceptación de los silencios, de decisiones que no compartimos, las dudas y los enojos para que el encuentro sea un lugar de cuidados compartidos. Estos testimonios en voz propia, tienen lugar en el marco de un entrecruce de miradas entre los agentes de intervención y las PSC. Como se expresó en el trabajo colectivo del taller: Muchas veces evaluamos antes de escuchar, en lugar de dar espacio. Cuando hacemos un diagnóstico dejamos de escuchar. El respeto por el otro supone no evaluar. Cuando ponemos un rótulo esa historia no se mueve más. Trabajar desde el lugar de construir lo que quiere y puede el otro. Esto tiene que ver con ser.

Mirar como otra herramienta de intervención. La mirada puede ser infierno condenatorio o paraíso- espejo de la posibilidad de terminar con el sufrimiento. Cuando la mirada funciona como espejo, devuelve el reconocimiento, resubjetiva como verdad de sí que se ha escapado de uno mismo. El ejercicio de mirada debe propiciar el parpadeo, el cerrar los ojos y permitir ese corte del sueño frente al tormentoso jamás se duerme de la calle; o el jamás se deja de ser visto por el

52 Rodado, J.; Sanz, E. y Otero, J. (2006) “La escucha analítica como lugar de encuentro” en Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, Vol. XXVI, N°98, Asociación Española de neuropsiquiatría. Madrid. Pp. 99-106.



circuito asistencial. Ese cerrar los ojos, es cuidado por la mirada, que permite un descanso; así como la escucha permite el silencio.

La mirada infierno, nunca permite ser satisfecha porque sobre todo está en busca de un dictamen domesticador.

La mirada espejo, se vuelve sostén, esa necesidad de verse como nos ven. La mirada que acompaña el sueño permite que las PSC puedan olvidar, puedan descansar del mundo, no queden privados de la astucia de la distancia⁵³ que no obliga a exponerse sino a resguardarse y mirar (se). Una mirada que no abandona sino que aloja para permitir ser alcanzado por el reflejo de una imagen humanizante y ser amparado en una distancia que permita cerrar los ojos en un sueño tranquilizador.

Aportes a un estilo de trabajo

La empatía de la escucha junto al miramiento redundan en un buen trato, un buen tratamiento, fundado en la ternura y resistente a las violencias. Las dos herramientas mencionadas se interrelacionan y despliegan su potencial en lo que llamamos el Grupo como equipo trabajo sobre lo singular. El trabajo en equipo interdisciplinarios, y transversal entre las instituciones y organizaciones se manifestó como una modalidad de trabajo con gran potencial. El equipo es la otra cara de la moneda de las dinámicas del campo grupal⁵⁴ para trabajar con PSC. La construcción de grupos, mateadas u otras actividades donde lo grupal tenga un protagonismo, nos enfrenta a revisar experiencias algunas exitosas y otras que presentaron grandes dificultades. Sin embargo, el grupo presenta para una primera aproximación algunos aspectos para continuar reflexionando:

- Nos permite:
 - ✓ no replicar la soledad
 - ✓ dejar venir al otro, escucharlo y mirarlo
 - ✓ una circulación de la palabra diferente a la de la entrevista social o psicológica personal (en ambas muchas veces no se pone “en juego” la circulación de la palabra); y también diferente a la de la ranchada
 - ✓ instalar una lógica de lo colectivo como resistencia
 - ✓ una gimnasia de relación, el ejercicio permanente de vincularnos con otros

- ✓ ir construyendo procesualmente un “nosotros”
- ✓ identificar que el portador de la salud, la solución o la verdad no es propiedad de uno

El taller fue un intento de armado de un pensamiento enraizado en la reflexión de las prácticas y en su construcción colectiva, y de colectivos sociales. Un intento sin pretensiones de directivas sino de visualizar algunas direcciones posibles para la intervención con PSC⁵⁵. El taller resultó ser un espacio para organizar un pensamiento sobre los modos de intervenir en la problemática de PSC y un

⁵³ Percia, Marcelo (2013) *Deliberar las psicosis*, Lugar Editorial, Buenos Aires.

⁵⁴ Fernández, Ana María (2008) *El campo grupal. Notas para una genealogía*, Nueva Visión, Buenos Aires.

⁵⁵ Carballeda, Alfredo (2008) *Los cuerpos fragmentados. La intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto*, Paidós, Buenos Aires.



agrupamiento de distintos agentes de intervención con voluntad de pensar desde las incertidumbres y la confianza en la necesidad de establecer redes y visibilizar el trabajo que realizan. La multiplicidad de voces y la circulación permanente de pensamientos y sentimientos de quienes participaron de la experiencia conducen a afirmar el deseo no sólo de replicar la experiencia sino también de darle una continuidad o profundización a este inquietante ejercicio de pensar lo que hacemos con otros.

Bibliografía

- Ávila, Horacio y Palleres, Griselda (2014) *La calle no es un lugar para vivir. Auto-organización y situación de calle en la Ciudad de Buenos Aires, Proyecto 7. Gente en Situación de Calle y El Monteagudo.* Centro de Integración, Buenos Aires.
- Balibar, Étienne (2013) *Ciudadanía*, Adriana Hidalgo, Buenos Aires.
- Braidotti, Rosi (2009) *Transposiciones. Sobre la ética nómada*, Gedisa, Barcelona.
- Butler, Judith (2009) *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Carballeda, Alfredo (2008) *Los cuerpos fragmentados. La intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto*, Paidós, Buenos Aires.
- Deleuze, Gilles (2009) *Crítica y clínica*, Anagrama, Barcelona.
- Deleuze, Gilles (2006) “Postdata a las sociedades de control” en *Conversaciones, Pre-Textos*, Valencia.
- Fernández, Ana María (2008) *El campo grupal. Notas para una genealogía*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Foucault, Michel (2008) *Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975)*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- (2008) *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Heras Monner Sans, A.; Pagotto, A. (2014) “The road back home... Photographies by Walter Sangroni on the Centro de Integración Monteagudo Ciudad de Buenos Aires, Argentina” en *Newsletter International Sociological Association Visual Sociology Working Group, N° 9, December*.
- Iglesias, C.; Rey, P. (2015) *Situación de calle. Intervención social en la ciudad de Buenos Aires, Rumbo Sur*, Buenos Aires. Disponible en <http://rumbosur.org/situacion-de-calle/>
- LaCapra, Dominick (2005) *Escribir la historia, escribir el trauma*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Lewkowicz, Ignacio (2008) *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*, Paidós, Buenos Aires.
- Nancy, Jean-Luc (2006) *Ser singular plural*, Arena Libros, Madrid.
- Nancy, Jean-Luc (2007) *A la escucha*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Pagotto, A; Viviani, G. “Herramientas interdisciplinarias para la intervención social en el caso de personas en situación de calle” ponencia presentada en el VI Encuentro Internacional de Trabajo Social y VIII Jornadas de la Carrera de Trabajo Social. “Sociedad y Universidad: Ciencias Sociales, Conocimiento Orientado y Políticas Públicas”, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 18 y 19 de junio de 2015.
- Percia, Marcelo (2013) *Deliberar las psicosis*, Lugar Editorial, Buenos Aires.
- Rodado, J.; Sanz, E. y Otero, J. (2006) “La escucha analítica como lugar de encuentro” en *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, Vol. XXVI, N°98, Asociación Española de neuropsiquiatría. Madrid. Pp. 99-106.*
- Sangroni, Walter (2013) *La Gran Casa. Fotografías del Centro de Integración Monteagudo*, Crónicas Visuales Editorial Fotográfica Cooperativa, Buenos Aires.



Quinta Jornada de Psicología Institucional

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

Edición bienal, Número 5, Tercer número en línea, ISSN 2313-9684, 7 de julio de 2016

Ulloa, Fernando (2008) “La crueldad como sociopatía y su infiltración en los dispositivos asistenciales” en del Cueto, Ana María (Comp.) Diagramas de Psicodrama y grupos. Cuadernos de Bitacora II, Ediciones Madres de Plaza de Mayo, Buenos Aires.

Viviani, G.; Oberhofer, P. y otros (2011) Experiencias de trabajo con personas en situación de calle, Asociación Civil Rumbo Sur, Buenos Aires. Disponible en <http://rumbosur.org/experiencias-en-calle/>



Problemáticas de la “Institución Residencia en Salud Mental”. Algunas reflexiones

Lic. Koltan, Marta; Lic. Orquera, Marina; Lic. Barrientos, Jazmín
mkoltan@psi.uba.ar; marinajow@gmail.com; jevbarrientos@yahoo.com.ar

Resumen

Este trabajo surge a partir de diversas consultas con Residencias de Salud Mental en el marco de la Consultoría Institucional de la cátedra I de Psicología Institucional de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y sostenido por la experiencia personal de dos de nosotras como exresidentes.

En las consultas institucionales con Residencias en el sistema de Salud Pública, hemos visibilizado problemáticas y conflictivas que insisten. Tensión, malestar, sufrimiento y mortificación. Si bien observamos en los residentes una mirada crítica del sistema público de Salud no se reconocen como agentes del mismo. Son grupos "quejosos", que en su práctica institucional refieren padecimientos, sufrimiento de distinta índole, naturalizan la problemática y se perciben impotentes para llevar a cabo procesos de cambio.

La institución de la residencia es vivenciada como un ideal a alcanzar por los recién egresados, desde lo competitivo para alcanzar el ingreso a la misma y luego en el sostenimiento de lo competitivo como ilusión de obtención de un cargo y postergar el egreso. La problemática de la elección de los jefes de residentes sigue esta misma lógica.

El residente se muestra como un estudiante-profesional. Nos preguntamos ¿cómo trabajar esta doble identidad?

La cotidianeidad en la práctica de los residentes se ve atravesada por los agentes del campo: delegación, exigencias y puesta a prueba de “los novatos a la trinchera”. A la lógica de las guardias de “responder lo urgente”, se le suma contradictoriamente el carácter transitorio del residente en el servicio, dificultándose el anclaje en proyectos sólidos y de larga duración.

Pensamos que esto también se sostiene desde una modalidad de formación individualista (al estilo de la formación médico hegemónico) que hace que la Residencia como institución no pueda ser pensada como proyecto enriquecido y transmitido por las sucesivas camadas de profesionales.

Es habitual encontrar conflictivas en torno a profesionales residentes y profesionales de planta, nominados como la institución de la Residencia y la institución del Servicio. Dos lógicas grupales, dos lógicas de funcionamiento, dos modelos institucionales con sus instituidos e imaginarios y con la lucha de poder que esto conlleva.

Preguntas Clave: ¿cómo abordar la posición de queja de estos grupos para llevarlos a una reflexión creativa? ¿Cómo pensar con ellos el encuentro con las



problemáticas actuales que consultan? ¿Es posible promover cuestionamientos a una formación tan centralizada en teorías de abordaje de psicopatología individual para posibilitar el pasaje a la creación de otras prácticas profesionales si estas se muestran desvalorizadas? ¿Cómo trabajar "lo transitorio como obstáculo" vivenciado por el residente al posicionamiento de apropiarse de lo "transitorio como posibilidad"?

¿Cómo abordar el entramado de las distintas concepciones de salud que se encuentran en la institución residencia? ¿Cómo caracterizamos la subjetividad de época y su incidencia en la práctica profesional de la institución Residencia?



Problemáticas de la "Institución Residencia en Salud Mental". Algunas reflexiones

Lic. Koltan, Marta; Lic. Orquera, Marina; Lic. Barrientos, Jazmín

mkoltan@psi.uba.ar; marinajow@gmail.com; jevbarrientos@yahoo.com.ar

Este trabajo surge a partir de diversas consultas con Residencias de Salud Mental, en el marco de la Consultoría Institucional de la cátedra I de Psicología Institucional de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. También sostenido por el pasaje de dos de nosotras como ex residentes y por la experiencia de las tres autoras en la coordinación de intervenciones en estas organizaciones.

En las consultas institucionales con Residencias en el sistema de Salud Pública, hemos visibilizado problemáticas y conflictivas que insisten: tensión, malestar, sufrimiento y mortificación. Si bien observamos en los residentes una mirada crítica del sistema público de Salud, no se reconocen como agentes del mismo, manteniendo una posición "quejosa". En su práctica institucional refieren padecimientos, sufrimiento diversos, naturalizan problemáticas y se perciben impotentes para llevar a cabo procesos de cambio.

Tomaremos algunas líneas de análisis

La competencia

La Institución de la Residencia es vivenciada como un ideal a alcanzar por los recién egresados, quienes se presentan a diversos concursos para acceder a alguna de las residencias. Desde ese primer momento, se ponen en juego lógicas competitivas entre los profesionales, competencias con un otro imaginario en concursos que en muchos casos tienen una amplia demanda de postulantes pero con pocas vacantes. Luego, ya en el transcurrir de la residencia, continúa y se da el sostenimiento de lo competitivo entre los compañeros residentes con la ilusión de obtención de un cargo, búsqueda de prestigio y de "ganar" un año más de permanencia en el sistema. La problemática de la elección de los jefes de residentes sigue la misma lógica competitiva. Estos son votados por sus compañeros, generándose de este modo alianzas y estrategias, celos profesionales, división en subgrupos, con las consiguientes lógicas del "ellos y el nosotros". Estas lógicas se reproducen a su vez en la relación con los que están "por afuera" de la Institución Residencia, por ejemplo la confrontación entre los profesionales de planta del Servicio y la Residencia.

Es importante remarcar cómo dicho carácter competitivo en el vínculo entre residentes obtura en gran medida el trabajo en equipo y por consiguiente la tarea clínica. La fuerza que toma esta temática es tal, que en muchos casos queda en un segundo plano la preocupación por el abordaje de lo terapéutico, desviándose el objetivo central de dicho colectivo. Esta lucha de poder no es sin consecuencias



subjetivas, llegando muchas veces al sostenimiento de un lugar prestigioso aunque esto implique padecimiento subjetivo.

Esta problemática nos invita a reflexionar en torno a los atravesamientos sociales presentes en la Institución de la Residencia, como son las lógicas capitalistas y un modelo económico neoliberal que implica la precarización laboral de los trabajadores, entre otras cuestiones. Ante dichos atravesamientos, y los procesos de subjetivación que se producen, es que podemos tener una mayor comprensión de las reflexiones en torno a las luchas de poder en el ámbito de la salud, y específicamente en las referidas a las residencias. Se suele llamar a los residentes "mano de obra barata", término que denuncia un Estado que se ha corrido del escenario social, sin invertir en proyectos de salud a largo plazo y que encuentra en un empleado temporal, un parche a los déficits del sistema. Así, los profesionales que llevan adelante una residencia quedan inmersos en un campo social y económico en donde se juegan lógicas competitivas e individualistas de existencia y supervivencia.

Pensando en aquello que se pone en juego en los colectivos humanos, en el vínculo entre las personas, podemos hacer referencia a los mecanismos libidinales e inconscientes que Freud ha analizado en el texto "El malestar en la cultura", en donde aborda la problemática de la renuncia pulsional que conlleva el hecho de vivir en comunidad al aceptar las normativas de la cultura y como la misma cultura impone renuncias que traen aparejados componentes de malestar subjetivo.

Observamos también que las residencias son grupos relativamente pequeños que suelen ser rechazados por los servicios de Salud Mental que toman a la Residencia como "por fuera de su servicio". Consideran que les trae un trabajo extra, que tienen que "ocuparse" de los residentes, entre otras cuestiones ejerciendo un rol docente. Estos conflictos ubican a las Residencias en un espacio residual en los hospitales, con escaso alojamiento en los servicios de Salud mental. Creemos que estas tensiones provocan respuestas de cerramiento del grupo con lógicas de agrupamiento tipo banda (Guatari) o totalmente burocratizados con alta hostilidad intragrupal reforzando una posición individualista.

La Institución de la formación del residente

Podríamos pensar que, en las residencias, hay una estructura de formación teórica que reedita, o da continuidad, a la formación de grado. Dicha formación tiene una mirada centrada en la discusión teórica y en la presentación de "casos" (en supervisiones y ateneos) como sinónimo de lo psicopatológico individual de abordaje disciplinar fragmentado, quedando por fuera la problemática de la población que consulta y la discusión de diferentes abordajes, así como los aportes desde distintas disciplinas acordes a dichas problemáticas y a una práctica interdisciplinaria. Muchas veces, aquellos pacientes que "quedan por fuera" son los que terminan siendo agrupados en los llamados "casos sociales" (adicciones, violencia, violencia de género, situación de calle), casos que traen aparejados un alto componente de malestar entre los trabajadores de salud mental, exigiendo que sean atendidos desde Servicio Social.



Nos preguntamos, ¿cuál es la fantasmática que atraviesa a los profesionales en éstas cuestiones? Muchas veces se escucha hablar al respecto: “es un caso social... y sí, es un adicto...”, como indicador que no hay nada que hacer allí. Nos preguntamos, ¿cuál es la concepción de las residencias sobre el quehacer de un psicólogo, sobre la psicología, sobre el trabajo de un psicólogo en un hospital? Pareciera como si estos “casos sociales” fueran situaciones en las que no esta permitida una intervención profesional o no les incumbe como profesionales ocuparse de ellas. Además, ¿qué concepción de sujeto desconoce los atravesamientos histórico-sociales en toda situación..? ¿cómo pensar la sintomatología desconociendo la cultura de época? Estas conceptualizaciones responden al sostenimiento de la dicotomía individuo-sociedad como entidades separadas o aisladas y refuerzan el imaginario que sólo la medicación puede abordar ciertas patologías.

Aunque comprendemos que estas cuestiones conciernen no sólo a la Institución de las Residencias sino que atraviesan la totalidad del campo de la salud, consideramos que tienen un peso significativo en el modo de comprender las residencias, su formación y sus prácticas. Nos preguntamos ¿cuánto de este modo de comprender las prácticas interpela a los residentes?, ¿cuánto se sufre de este modelo institucional? Vemos cómo muchas veces los residentes, que en un comienzo llegan con ilusiones de cambio hacia nuevas prácticas, quedan ubicados en un lugar de queja e impotencia ante estas cuestiones y sin posibilidades de crear prácticas novedosas.

Otro aspecto a considerar, y que queda muchas veces por fuera de la “presentación de casos”, es el análisis de la propia implicación del profesional. Esto se relaciona también con la formación que atraviesa a la Institución Residencia, donde ciertos espacios, como los que involucrarían supervisiones clínicas con concepciones grupales-comunitarias de abordaje interdisciplinario y supervisiones institucionales, no son entendidos como una concepción requerida en la formación.

La identidad del residente

Consideramos que el pasaje por la residencia deja marca, todos los que la finalizan se reconocen como ex residentes. Nombre que particulariza el pasaje por esta institución y que es nombrado porque aporta un recorrido diferencial con los otros que no han realizado esta formación - experiencia.

Creemos que esto se hace más notorio en el campo de la psicología tal vez porque no está establecido como camino instituido o por las escasas vacantes en proporción a la demanda de ingresos que ocurre año a año y que marca un rasgo diferencial en los que lo lograron. En el ámbito médico esto es diferente ya que es común para el egresado de medicina realizar una residencia y es más frecuente también el abandono y pasaje a otra residencia por cambios en la especialidad elegida.

Estas diferencias de cultura profesional conlleva luchas y diversas posiciones en las residencias: para el psicólogo es un ingreso a un sistema de salud que pertenece al modelo médico hegemónico. Ingreso con legitimidad pero como una profesión no médica. Para el psiquiatra implica el ingreso a “su” sistema de salud, ámbito que le



pertenece pero que implica el encuentro con una práctica casi desconocida en la formación de grado y formando parte de una especialidad "no tan médica" según los médicos de otras especialidades y teniendo que trabajar en conjunto con colegas no médicos... Este encuentro entre disciplinas es novedoso y resistido por los modelos de cada profesión. Podemos pensar que al tratarse de noveles profesionales sucede que se produce la identificación a modelos instituidos como un modo de respuesta al vacío e incertidumbre que implica el encuentro con el nuevo rol profesional, con el sufrimiento, con el padecimiento de los pacientes y además siendo los primeros pasos de una profesión.

Es interesante considerar que sigue en discusión el sostenimiento de las Residencias Interdisciplinarias. En algunas localidades, la fuerza de los instituidos disciplinares sostiene la recomendación de la formación separada por carreras de grado y esto conlleva sostener la atención individual de los pacientes.

Respecto a la identidad del residente, consideramos que conjuga los vaivenes de una identidad compleja ¿cómo trabajar esa identidad estudiante - profesional en formación? En los grupos de reflexión que hemos tenido con varias Residencias observamos que el acento puesto en la formación, resulta un refugio para seguir siendo estudiante - más que profesional en formación - y de este modo no afrontar aún la responsabilidad nueva que conlleva el ser profesional. A su vez, al “estar en el Hospital”, la residencia se transforma en la "oportunidad" de atender muchos pacientes, aprender más psicopatología y resultan un importante aprendizaje de la clínica actual. La mirada del residente se encuentra tan centralizada en el abordaje psicopatológico individual, que le resta importancia al aprendizaje de la vida hospitalaria, al encuentro con otros profesionales y no valoriza esta experiencia para su futuro profesional. Pero es importante considerar que esto es así porque la fuerza de la formación de grado, de posgrado y en la Institución Residencia reproducen esta lógica que insiste.

Institución Residencia e Institución Servicio del Hospital

Otro observable que se reitera en las distintas consultas, es la conflictiva entre la Institución Residencia y la Institución Servicio del Hospital representada por sus profesionales de planta. Muestran dos lógicas de funcionamiento, dos lógicas grupales, dos modelos institucionales con sus instituidos e imaginarios y con la lucha de poder que esto conlleva. Los residentes centrados en lo experiencial, en la propuesta de cambio, en la crítica a lo instituido, como estudiantes adolescentes que visualizan problemáticas y buscan utopías. Como una lucha generacional hijos-padres que reedita la relación padres que saben versus hijos que critican y cuestionan a sus padres. Los aportes de los residentes pueden ser muy valiosos, novedosos y críticos a los instituidos anquilosados, pero desde el lugar de “hijos adolescentes cuestionadores” reeditan modalidades de intervención que no visualizan o contemplan la problemática social y hospitalaria actual y las políticas de salud pública dominantes.

La dificultad de trabajo en equipo entre planta y residentes también está impregnada del modelo de intervención-asistencia individual de cada profesional, dejando por fuera del quehacer profesional las instancias de reuniones y espacios



compartidos. La clínica hospitalaria reproduce el modelo médico de atención individual a cada paciente y sólo un ateneo puede juntar a los profesionales de la especialidad. El psicólogo como profesional de la salud copia ese modelo médico hegemónico y resulta un impensable que los espacios de supervisión sean compartidos por los distintos agentes del Servicio y la Residencia.

Así, la Residencia establece en la formación profesional el pasaje por distintos dispositivos propios de los hospitales: Guardia, interconsulta, atención de niños y adultos entre otros. Los residentes marcan como problemático que se "los tira" a los de primer año "a la trinchera", con la concepción de que tienen que curtirse, hacerse desde la soledad y el sufrimiento como un modo de aprendizaje de una práctica profesional enmarcada en una lógica hospitalaria que señala este tipo de prácticas como una experiencia importante para la formación de los nuevos... A esto se suma que los residentes suelen estar muy solos en estos espacios sin referentes (otros profesionales con experiencia) que los acompañen. Consideramos que estos modos de organización dan cuenta de las tareas o espacios que nadie quiere ocupar y que se delegan en los novatos, con el argumento de "los que tienen que pagar su derecho de piso", especialmente en los residentes de primer año.

En muchas residencias se repite la misma problemática en torno a las Guardias, viéndose los residentes exigidos a ocupar el espacio de la Guardia y a responder a las lógicas de la urgencia, entendiendo la misma no sólo como la atención de los pacientes que llegan por Guardia sino también encontrándose ante las urgencias institucionales y de los servicios (por carencias y falta de personal), demandas ante las cuales las residencias deben dar respuesta. A la lógica de "responder lo urgente" se manifiestan así dificultades y características específicas de la institución de La Residencia: tiempos acotados, urgidos, volátiles, inestables como excusa de lo transitorio para no generar algo diferente.

Una reflexión más...

En las consultas que hemos llevado adelante, también los tiempos acotados nos han marcado los tiempos de las consultas: cada cambio de jefatura de residentes replantea nuevamente si estamos o no incluidos en la nueva propuesta del jefe elegido. Y nuevamente ellos y nosotros, intentamos correrlos de quedar atrapados por la cultura de la mortificación, tarea compleja y muy difícil... Insistimos en poner palabras y reflexión que posibiliten no sólo momentos acotados de bienestar, pensamos en la posibilidad de crear proyectos que sean enriquecidos por las sucesivas camadas de profesionales e intentamos que los Residentes puedan pasar de la "posición quejosa" a sentirse ellos también agentes de la Salud Pública.

Bibliografía

Bourdieu, P. y Waquant, L (1996), La lógica de los campos en

"Respuestas por una antropología reflexiva", México.

Castoriadis, C.: "Lo imaginario. La creación en el dominio histórico y social" en "Los dominios del hombre, las encrucijadas del laberinto", Barcelona, Edit. Gedisa, 1988.

Freud, S., Obras completas, XXI, Amorrortu editores, Buenos Aires, 2006



Quinta Jornada de Psicología Institucional

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

Edición bienal, Número 5, Tercer número en línea, ISSN 2313-9684, 7 de julio de 2016

Lourau, Rene: El Análisis Institucional, Amorrortu editores, Bs As, 1994.

Ulloa, Fernando: “Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica, Bs. As, Paidós, 1995



Intervenciones interinstitucionales: necesidad y posibilidad de instituir nuevas lógicas en la práctica docente

Ledwith, Andrea⁵⁶; Martedi, Marcela⁵⁷

aledwith@hotmail.com; marcelavimartedi@yahoo.com.ar

Resumen:

Creemos que las prácticas instituidas en las escuelas poseen una racionalidad propia del momento histórico-social al cual pertenecen. Estas atraviesan y a su vez trascienden a la escuela, tienen tal potencia subjetivante en los actores protagonistas, que generan problemáticas impidiendo las transformaciones que la educación necesita.

Los escenarios cambian y no siempre cambia la escuela. Consideramos que las condiciones para el cambio se pueden dar cuando se propician intervenciones “reales” y concretas, con acompañamiento comprometido en las trayectorias formativas.

Somos todos portadores de internalizaciones, que dan cuenta de creencias acerca de lo que significa “ser docente” y de “las prácticas”, que muchas veces obturan la posibilidad de instituir cambios.

Las primeras experiencias de escolarización en el Nivel Inicial y en el Nivel Primario, constituyen una fuerte matriz de pensamiento acerca de la escuela y “lo escolar”. Nuestras biografías escolares y nuestras propias trayectorias formativas no siempre logran revertir estos constructos. Arrastramos así, con pesadumbre, formas y prácticas que no acompañan los paradigmas actuales, ni logran satisfacer las necesidades de los sujetos, ya sea de enseñar, ya sea de aprender.

Aparece además nuestra imposibilidad, como docentes formadores, de encontrar estrategias para producir quiebres que logren superar estos obstáculos, sobre todo, cuando la práctica se desarrolla en un espacio complejo, de conflicto, en el que coexisten visiones encontradas sobre los/as alumnos/as del Nivel destinatarios de las prácticas, las expectativas sobre el desempeño de los/as estudiantes en formación, los contenidos a enseñar y los enfoques metodológicos.

A esto se suman la discrepancia epistemológica y didáctica, dentro del mismo Instituto de Formación, entre la mirada de los docentes del Campo de la Práctica, los especialistas de otros espacios curriculares y, además, el desconocimiento del Campo por parte de algunos de ellos.

⁵⁶ Profesora en Educación Preescolar. Profesora en Ciencias de la Educación. Universidad de Morón. Licenciada en Ciencias de la Educación, con especialización en Política, Planeamiento y Conducción Educativa. U. de Morón. Diploma de Postgrado en Gestión de las Instituciones Educativas. FLACSO Argentina- Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Currículum y prácticas Escolares. FLACSO Argentina. Postgrado en Necesidades Educativas Especiales en trastornos del desarrollo, FLACSO Argentina. Posgrado en Planificación, administración y evaluación de la educación a distancia. Universidad CAECE.

⁵⁷ Profesora en Educación Preescolar. Inst. Superior Ntra. Sra. Del Buen Viaje. Licenciada en Ciencias de la Educación con Especialización en Tecnología Educativa. Universidad Nacional de Luján.



¿Es posible identificar los obstáculos?

¿Es posible hacer evidente el conflicto?

¿Es posible generar prácticas innovadoras en este contexto?

¿Es posible disipar la fuerza de lo instituido para dar lugar al despliegue de lo instituyente?

¿Es posible promover intervenciones interinstitucionales a partir de propuestas construidas colectivamente?

¿Es posible establecer acuerdos para provocar cambios?

Porque creemos que es posible, queremos socializar nuestra experiencia, que entendemos puede ser un buen paso desde el cual pensar en otras prácticas. Narrar nuestro hacer, a partir de un proyecto concreto compartido entre la Escuela Asociada y el Instituto de Formación Docente, en el que se manifiesta el interjuego entre la necesidad y la posibilidad de intervenir interinstitucionalmente, desarrollándose una práctica en la que todos los sujetos aprendemos y en la que todos nos transformamos, y se transforman también ambas instituciones.

Como formadoras de futuros formadores creemos que se pueden establecer tramas de significaciones entre los/las estudiantes en formación, los/las docentes formadores, los/las docentes co-formadores que permitan construir nuevos sentidos y sobre todo nuevas lógicas en la manera de encarar la práctica docente y los modos de construir colectivamente.

Que esto se logre, dependerá en gran medida, de la disponibilidad y la apertura mutua, sumadas a la humildad necesaria para aprender cada uno/a del otro/a, gestando en cada escuela, en cada práctica procesos de cambio en las cosas, en las personas y en las instituciones.

Cuando el espacio para el trabajo conjunto existe, es decir, se ofrece, se pone a disposición, y la disponibilidad para hacer algo distinto se suman al compromiso de asumirlo compartidamente, todos nos vemos modificados, y es allí donde lo innovador encuentra la grieta y se cuela, y se puede instituir algo nuevo, distinto, y todos aprendemos. Pero sobre todo, aprende “LA ESCUELA”, y CAMBIA.



Intervenciones interinstitucionales: necesidad y posibilidad de instituir nuevas lógicas en la práctica docente

Ledwith, Andrea⁵⁸; Martedi, Marcela⁵⁹

aledwith@hotmail.com; marcelavimartedi@yahoo.com.ar

- Práctica docente, algunos puntos de partida

“Un docente que profundiza sus conocimientos sobre didáctica y dispone de un repertorio de estrategias y recursos más amplios tiene más posibilidades de ser creativo y de tomar decisiones adecuadas a cada tipo de clase y para cada grupo de alumnos”. (P.115)⁶⁰

Creemos que las prácticas instituidas en las escuelas poseen una racionalidad propia del momento histórico-social al cual pertenecen. Sabemos además, que los escenarios cambian y no siempre cambia la escuela.

Las primeras experiencias de escolarización en el Nivel Inicial y en el Nivel Primario, constituyen una fuerte matriz de pensamiento acerca de la escuela y “lo escolar”. Nuestras biografías escolares y nuestras propias trayectorias formativas no siempre logran revertir estos constructos. Arrastramos así, con pesadumbre, formas y prácticas que no acompañan los paradigmas actuales ni logran satisfacer las necesidades de los sujetos, ya sea de enseñar, ya sea de aprender.

Una de las problemáticas de la institución escuela, es la distancia entre las prácticas que se producen en ella y las demandas del contexto. Los cambios y transformaciones que se proyectan, se alejan de lo producido.

Estas transformaciones quedan distantes además, porque la formación docente promueve prácticas desde la institución formadora y las prácticas que acontecen en las instituciones asociadas, y lo que allí esperan de los/las estudiantes, no se articula. Aparece además nuestra imposibilidad, como docentes formadores, de encontrar estrategias para producir quiebres que logren superar estos obstáculos,

⁵⁸ Profesora en Educación Preescolar. Profesora en Ciencias de la Educación. Universidad de Morón. Licenciada en Ciencias de la Educación, con especialización en Política, Planeamiento y Conducción Educativa. U. de Morón. Diploma de Postgrado en Gestión de las Instituciones Educativas. FLACSO Argentina- Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Currículum y prácticas Escolares. FLACSO Argentina. Postgrado en Necesidades Educativas Especiales en trastornos del desarrollo, FLACSO Argentina. Posgrado en Planificación, administración y evaluación de la educación a distancia. Universidad CAECE.

⁵⁹ Profesora en Educación Preescolar. Inst. Superior Ntra. Sra. Del Buen Viaje. Licenciada en Ciencias de la Educación con Especialización en Tecnología Educativa. Universidad Nacional de Luján.

⁶⁰ Anijovich, R. Moras, S. (2010): Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Bs. As. Aique.



sobre todo, cuando la práctica se desarrolla en un espacio complejo de conflicto, en el que coexisten visiones encontradas sobre los/as alumnos/as del Nivel destinatarios de las prácticas, las expectativas sobre el desempeño de los/as estudiantes en formación, los contenidos a enseñar y los enfoques metodológicos.

Creemos también que la enseñanza en la formación de docentes, se ve obstaculizada porque el imaginario social acerca de la profesión docente y las expectativas, no se correlaciona con los Horizontes Formativos planteados en la actualidad.

A esto se suman la discrepancia epistemológica y didáctica, dentro del mismo Instituto de Formación, entre la mirada de los docentes del Campo de la Práctica, los especialistas de otros espacios curriculares y, además, el desconocimiento del Campo, por parte de algunos de ellos.

Aparecen los interrogantes enunciados y otros más, nuestros como formadoras de formadores, de las escuelas asociadas, de los docentes co- formadores y fundamentalmente de los/las estudiantes, quienes esperan, en este mar de dudas, ser orientados. Como formadoras de futuros formadores creemos que se pueden establecer tramas de significaciones entre los/las estudiantes en formación, los/las docentes formadores, los/las docentes co-formadores que permitan construir nuevos sentidos y sobre todo nuevas lógicas en la manera de encarar la práctica docente y los modos de construir colectivamente.

Creemos que el desafío de la enseñanza en la formación de docentes, es encontrar el punto desde el cual hacer significativa la construcción de un nuevo rol docente, en un interjuego de negociaciones entre: estudiantes, docentes formadores de docentes y la misma sociedad. Desde allí se impone la pregunta sobre el “ser docente” y el “para qué institución escuela”.

- Acerca de nuestra experiencia

“Es así como resaltamos, una vez más, la importancia de concebir la formación docente como un terreno de investigación donde la prueba, la experimentación y el ensayo se ejerciten para enfrentar las variadas, complejas y variables escenas escolares.”(Alliaud, A. 2009.p.157) ⁶¹

Las primeras experiencias de escolarización inicial-primaria, constituyen una fuerte matriz de pensamiento acerca de la escuela y “lo escolar”. Se construye allí el sujeto de una socialización, donde la comunicación y los vínculos son los elementos moldeadores del hacer, pensar y sentir en tanto alumno/a.

Se suman otros significados y constructos de trayectorias escolares, que apoyan y sostienen algunas de las configuraciones que tienen quienes ingresan a carreras de

⁶¹ Alliaud, A. en Alliaud, A- Antelo, E. (2009) Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Bs. As. Aique



Formación Docente, con concepciones acerca de la escuela y de sus prácticas. Esta construcción de pensamientos, configura un escenario histórico, social y cultural, en el que los futuros docentes actuarán. Aunque, somos todos portadores de internalizaciones, que dan cuenta de creencias acerca de lo que significa "ser docente" y de "las prácticas", que muchas veces obturan la posibilidad de instituir cambios.

La pregunta inaugural: "qué significa ser docente" y "para qué escuela", nos mueve a conocer cuáles son los motivos que llevaron a nuestros estudiantes a la elección de la carrera.

El desafío impone revisar el pasado desde la historia social de la educación y desde las trayectorias escolares, destacando los aspectos favorables y revisando aquellas situaciones y/o modelos que resultan contradictorios con las actuales concepciones de enseñar. "Implica además, revisar la autobiografía escolar, tratando de encontrar entre la propia historia y la nueva experiencia, los nexos y rupturas, los lazos y mandatos fundantes de la escuela tradicional, y los intersticios desde los cuales se puedan construir los nuevos sentidos y significados para hacer posible la transformación."(Ledwith, A. Martedi, M.2012)⁶²

La pregunta sobre "que significa ser docente" trae consigo varias nociones, una de ellas, tal vez la más importante está relacionada con el tipo de prácticas, con las nociones vinculadas a orientar la enseñanza, a intervenir y generar andamios para colaborar con las construcciones de aprendizajes. En esta línea, Davini conceptualiza una noción de práctica con la que acordamos: "...Cuando hablamos de "prácticas" no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el "hacer", sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales."(p.29)⁶³

Para alcanzar esta meta, este tipo de posicionamiento docente, nuestros/as estudiantes deben realizar una triangulación de saberes teóricos y de dispositivos didácticos y metodológicos para desempeñarse exitosamente en sus prácticas. Y ello, deberán conjugarlo con lo que de ellos/ as se espera en las instituciones asociadas y con las demandas presentadas por los/ las docentes co- formadores.

El nuevo paradigma educativo, presenta un Diseño Curricular para la formación docente eminentemente articulador. Estructurado en Campos, cada uno de ellos constituido por diferentes espacios curriculares interrelacionados ente sí por el Campo de la Práctica Docente (Constituido por la Práctica en Terreno, las Herramientas de la Práctica y los Talleres Integradores Interdisciplinarios o TAIN). Esta estructura posibilita que ya desde el Primer Año de formación los/ as Estudiantes puedan tomar contacto para tratar de comprender la complejidad de la

⁶² Ledwith, A. Martedi, M. (2012): "El posicionamiento docente: Procesos de intervención, mediación y negociación de sentidos en la construcción de los nuevos saberes." Trabajo presentado en Congreso Internacional de Perspectivas Pedagógicas desde la Contemporaneidad. Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González. Ciudad de Buenos Aires, 15 al 17 de agosto de 2012.

⁶³ Davini, M.C. 2015): La formación en la práctica docente. Paidós. Bs. As.



realidad social y las redes institucionales, de la cual la Escuela forma parte, y que desde Segundo año tengan sus prácticas propiamente en las instituciones educativas y en el aula.

Desde ese momento se ponen en juego y ese entrar en terreno, posibilitará o no, darse respuestas ellos/ as mismos/ as a la pregunta, “que significa ser docente”. “Surge además la cuestión acerca de cómo insertarnos desde la práctica en esos contextos complejos y particulares, para lograr conocerlos o al menos adentrarnos en sus problemáticas, implica que podamos acompañar a los futuros docentes, para ayudarlos en la lectura de esas realidades, en una especie de intervención mediada, entendiendo que, la única manera de conocer, es desde la participación acción.”⁶⁴

Al mismo tiempo este “hacer” favorecerá la construcción de “para qué escuela”. Mirar la escuela, aprender a leerla, es el resultado de aprender a observar, pensar las escenas y poder narrarlas. Diseñar dispositivos de análisis y de compilación de datos y hacerlos contrastar con las teorías. Revisar los puntos de llegada, a partir de los mapas construidos mentalmente. Requiere reconocer la diversidad de las escuelas, no sólo el contexto y ámbito de pertenencia de cada una de ellas sino los modos de hacer de cada una de ellas.

- Aportes, para pensar en nuevas lógicas en la práctica docente

“La transmisión alberga esa ilusión en cuya realidad trabajamos ganando herencias nunca legadas, legando herencias de las que no somos dueños”.
(Frigerio, G. p. 22) ⁶⁵

Los escenarios cambian y no siempre cambia la escuela.

Sabemos que las prácticas atraviesan y a su vez trascienden a la escuela, y tienen tal potencia subjetivante en los actores protagonistas, que generan problemáticas impidiendo las transformaciones que la educación necesita.

¿Es posible identificar los obstáculos?

¿Es posible hacer evidente el conflicto?

¿Es posible generar prácticas innovadoras en este contexto?

¿Es posible disipar la fuerza de lo instituido para dar lugar al despliegue de lo instituyente?

¿Es posible promover intervenciones interinstitucionales a partir de propuestas construidas colectivamente?

¿Es posible establecer acuerdos para provocar cambios?

⁶⁴ Ledwith, A. Martedi, M. (2012) op cit.

⁶⁵ Frigerio, G. Diker, G. (.): Los avatares de la transmisión en La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Del estante. Bs. As.



Porque creemos que es posible, queremos socializar nuestra experiencia, que entendemos puede ser un buen paso desde el cual pensar en otras prácticas posibles.

Consideramos que las condiciones para el cambio se pueden dar cuando se propician intervenciones “reales” y concretas, con acompañamiento comprometido en las trayectorias formativas.

Queremos compartir nuestro trabajo, a partir de un proyecto concreto compartido entre la Escuela Asociada y el Instituto de Formación Docente, en el que se manifiesta el interjuego entre la necesidad y la posibilidad de intervenir interinstitucionalmente, desarrollándose una práctica en la que todos los sujetos aprendemos y en la que todos nos transformamos, y se transforman también ambas instituciones.

Que esto haya sido y pueda seguir siendo posible depende, en gran medida, de la disponibilidad y la apertura mutuas, nos referimos al Instituto de Formación y a la Escuela Asociada, a sus Directivos y Docentes, cuando se ofrecen con la humildad necesaria para ponerse en situación de aprender, cada uno/ a del otro/ a, generando en cada escuela, en cada práctica, procesos de cambio en las maneras, en las lógicas y en las estrategias a través de las cuáles se gestan, se piensan, se abordan y se resuelven los problemas. Procesos de cambio que afectan tanto a las personas como a las instituciones en sí mismas.

Consideramos que las condiciones para el cambio se pueden dar cuando se propician, como en estos casos, intervenciones, con acompañamiento en las trayectorias formativas.

Es por eso que, en acuerdo con algunas escuelas asociadas, pudimos intervenir desde el Espacio de la Práctica del 4to. Año de la Formación Docente de Nivel Inicial, pero con el apoyo de todos los Profesores Curriculares, en Proyectos que se estaban desarrollando en la Escuelas Asociadas. En algunos casos lo conseguimos con mayor profundidad, en otros sólo con algunas acciones, pero en donde creemos que pudimos obtener los mejores resultados con respecto a los cambios más significativos, fue sobre todo cuando pudimos participar activa y comprometidamente en el desarrollo de la totalidad la Propuesta.

Con esto nos referimos a que, a partir de la inserción de los/ as estudiantes practicantes en las Instituciones Educativas, las mismas (las instituciones) pasan a ser objeto de análisis y es posible colaborar en la detección de problemáticas, de distinta índole. El intercambio que se produce, también obliga a que se revisen las prácticas del Instituto Formador.

Y, cuando existen vínculos de confianza y reconocimiento por el trabajo de cada uno, cuando los lazos entre ambas instituciones se han podido afianzar, porque se han trabajado a lo largo del tiempo, a través del intercambio profesional, de la discusión de paradigmas y se han podido generar acuerdos, las miradas se complementan, los aportes se reconocen, los saberes se legitiman, y puede hacerse efectivo el trabajo conjunto y mancomunado.

Las escuelas asociadas aportan, puntualmente, los problemas, la realidad misma, con toda su complejidad desplegada. No son casos hipotéticos, no son



formulaciones teóricas de libros, son problemas reales, situaciones concretas, que les suceden a personas particulares, en contextos específicos. A esto se suma el saber que dio la experiencia a los sujetos que forman parte de la misma, sus trayectorias docentes y la historia y el recorrido de la institución, en su relación con la comunidad educativa de la que forma parte.

Las Instituciones formadoras cuentan con los Profesionales, con saberes específicos y actualizados de distintas áreas y campos disciplinares, para analizar críticamente la realidad. Al mantener cierta distancia e implicancia con los problemas, al poder observar “desde afuera” (aunque participe activamente), esto posiciona a la Institución formadora desde un lugar más “desafectado”.

El Marco General de Política Curricular y los Diseños Curriculares de ambos niveles dan sentido y otorgan coherencia al trabajo conjunto, aportando los encuadres políticos, teóricos y reglamentarios que regulan el Sistema Educativo.

El primer paso es, como señalamos, la participación en la detección de problemáticas, trabajo que compromete a los profesores de práctica en un proceso de continuo intercambio de sentidos y de necesidades con los Directores de las Escuelas Asociadas y, a través de ellos, con los Docentes Co-formadores.

Luego de esto, es importante la revisión teórica, que permita construir los marcos conceptuales a partir de los cuáles se abordará el trabajo. Aquí es clave el aporte de los Profesores de los Ateneos y de los demás espacios curriculares. El Profesor de Prácticas es siempre el nexo, el que gestiona los espacios para que los intercambios sean posibles. Se trata de un trabajo de “negociación” de sentidos, de tiempos, de estrategias de intervención.

Es imprescindible que el encuentro sea real, es decir, que las personas concretas nos podamos encontrar para pensar, problematizar, discutir, acordar, construir juntos. Entendemos que, no se construyen solo soluciones para los problemas que nos ocupan, sino que se construyen y aprenden nuevos posicionamientos, nuevas maneras de mirar, nuevos paradigmas, se construyen y se aprenden procedimientos de acción en el ámbito educativo, y procedimientos de intervención social.

De este posicionamiento teórico, podrá desprenderse la propuesta, el proyecto. Un proyecto que nos tiene, en realidad, a todos como destinatarios. Es decir: Si bien el trabajo tendrá la intensión explícita de resolver una problemática institucional, o de un grupo, e involucrará a los alumnos, y se pensará en sus aprendizajes, estaremos resolviendo, paralelamente, otro problema, más general y profundo, que tiene que ver con estas discrepancias y conflictos que surgen entre la formación (en términos de horizontes formativos y prácticas instituyentes - prácticas innovadoras) y las prácticas tradicionales, las instituidas.

El Plan de estudios de la formación inicial de los docentes contempla, además, la posibilidad de que los Profesores de los Ateneos puedan acompañar el desarrollo de las prácticas áulicas. Esto posibilita, no sólo que puedan hacer nuevos aportes, sino, sobre todo, que puedan tener contacto con las prácticas del Nivel para el cual están formando, es decir, les permitirá construir o re-construir sus saberes acerca del campo.



La propuesta de Talleres Integradores interdisciplinarios, organizados de la manera que plantea el Diseño, nos da la posibilidad de socializar las experiencias y evaluar los resultados, de re – significar toda la formación. En estos espacios está previsto que puedan participar los docentes de las Escuelas Asociadas. No hemos llegado a dar ese paso. Si bien los hemos invitado, es difícil para los docentes porque deben ocupar su tiempo personal para hacerlo. Pero es nuestro desafío encontrar alguna estrategia que lo haga posible. Y entendemos que constituiría el espacio necesario que termine haciendo un cierre en un nuevo intercambio interinstitucional.

El rol del Profesor de Prácticas aquí es clave, ya que será el responsable de gestionar y mediar en todo este proceso, ayudando a interpretar las necesidades y haciendo de nexo entre esas necesidades y los aportes. Y clave será también la postura que asuma el Director del Nivel de la Escuela Asociada, ya que de su apertura y de su gestión dependerá también que el intercambio sea posible. El Director del Instituto de Formación deberá colaborar también poniendo a disposición, con diferentes estrategias, los recursos disponibles.

Reconocemos y queremos relatar una experiencia puntual que llevamos a cabo. Se trata de un trabajo conjunto que realizamos con el Nivel Inicial de la Escuela a la cual pertenece nuestro Instituto. Los docentes habían detectado, como un problema recurrente, la dificultad de circular con los niños por las veredas del barrio cuando salían de experiencia directa, por la cantidad de obstáculos: autos estacionados en las entradas o sobre las veredas; material de construcción; elementos de construcción, la mercadería y objetos de los comercios expuesta (cajones de verduras – bicicletas – muebles – escaleras –heladeras); la falta de rampas en las esquinas; las rejas de los locales; teléfonos públicos; las columnas de los toldos... toda una serie de objetos al paso que dificultan el tránsito de los peatones y que, para quienes van solos y no tienen dificultades, pasan desapercibidos, pero que, cuando se camina con 30 niños, o con un cochecito de bebé, o con una silla de ruedas, andador o bastón, se convierten en problema.

Lo primero que se hizo fue buscar cómo problematizar la situación para los niños, y luego, con la ayuda de los profesores especialistas, sobre todo la Profesora del Ateneo de Naturaleza y Sociedad, se hizo un trabajo de investigación acerca de las normas municipales vigentes y los controles. Primero lo hicieron los estudiantes practicantes con los docentes co - formadores. Luego los niños. Esto implicó que visitáramos con ellos el Palacio Municipal, el Consejo Deliberante, y su biblioteca.

Un aspecto interesante a rescatar fue que, con la intervención de la especialista del área, se pudo cambiar la mirada y pasar, de las intenciones de denuncia, a las posibilidades de negociación. A ponerse en el lugar de pensar por qué los comerciantes exponen sus mercaderías en las veredas y, en lugar de enfrentarnos, preguntarles esto a ellos, comprenderlos, y plantearles nuestras dificultades.

Un trabajo similar se abordó con otras secciones de la misma institución, que estaban abordando como recorte La Plaza General San Martín: su historia, las actividades que allí se realizan y el reconocimiento del valor de ese espacio público del que podemos hacer uso todos.



Tomando ese escenario como punto de reunión, se organizó la muestra de fin de año del Jardín, en la que se articulaban, desde esa Plaza, la Iglesia (a la cual pertenece la Escuela), el Palacio Municipal y el Consejo deliberante. Y desde allí se presentó la historia de esta comunidad, desde todos los aspectos sociales y culturales. Hasta participó del acto la vendedora de pochoclos de la Plaza.

Entendemos que, estos abordajes permiten realmente significar los aprendizajes de los niños desde un lugar que permite apropiarse verdaderamente de esos saberes. Y nos permite resignificar nuestras prácticas docentes, tanto las del Nivel Inicial, como las del Instituto de Formación, además de ayudarnos a comprender y modificar, aunque sea mínimamente, la realidad social.

Y cuando hablamos del lugar desde el cuál estamos enseñando a estos niños, no queremos dejar de citar a Franco Frabboni, cuando habla de la importancia de ...“asegurar a la infancia tres experiencias educativas fundamentales: la primera, se identifica con la entrada – participación del niño en el escenario de su territorio vital, dentro de la ciudad – barrio – pueblo, custodios del mundo de cosas y valores de los que él mismo es testigo; la segunda, íntimamente ligada a las necesidades que la actual sociedad de consumo tiende a escamotear y negar a la infancia (nos referimos a la <comunicación>, a la <fantasía>, a la <exploración>, a la <construcción>, al <movimiento>, a la <acción personal>; la tercera se lleva a cabo con una experiencia de socialización que sea al mismo tiempo <asimilación> e <interiorización> (o sea de <concientización> para decirlo en palabras de Freire), de esa escala de normas y valores canonizada por la sociedad adulta”...

Docente Co - formador; Estudiante Practicante; Profesor de Práctica; Profesores de los Ateneos. Es necesario que busquemos día tras día la manera de achicar los quiebres, los enfrentamientos: Instituto de Formación Vs. Escuela Asociada. Las representaciones mutuas no necesariamente favorecen los encuentros. Los prejuicios y preconceptos la mayoría de las veces propician el desencanto- y ante eso pareciera que no queda más que bajar los brazos, y entregarse a la inevitable realidad de “reproducir más de lo mismo”.

Pero no renunciemos. En la medida en que cada parte pueda ofrecer su saber con generosidad, y pueda estar abierto a la experiencia del otro, y lo haga con respeto... En la medida en que cada uno esté dispuesto a aprender del otro, y nos entreguemos con pasión... es posible concretar ese cambio necesario del que todos hablamos, que todos creemos necesario, pero que sentimos que muchas veces no supera el mero discurso. Un cambio que pueda sostenerse en el tiempo, que nos modifique de tal manera que nos trascienda. Un cambio que logre instituir nuevas lógicas en la práctica docente.

Cuando el espacio para el trabajo conjunto existe, es decir, se ofrece, se pone a disposición, y a la voluntad para encarar algo distinto se suman al compromiso de asumirlo compartidamente, todos nos vemos modificados, y es allí donde lo innovador encuentra la grieta y se cuela, y se puede instituir algo nuevo, distinto, y todos aprendemos. Pero sobre todo, aprende “LA ESCUELA”, y CAMBIA.

Una sola experiencia, aislada, seguramente resultará un aporte más que interesante. Pero, si logramos que este tipo de intervenciones, estas maneras de



trabajar, logren sostenerse en el tiempo, es decir, se institucionalicen, el proceso de cambio se irá haciendo más evidente y profundo, más “real”, más permanente.

Bibliografía:

- Alliaud, A. en Alliaud, A- Antelo, E. (2009) Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Bs. As. Aique
- Anijovich, R. Moras, S. (2010): Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Bs. As. Aique.
- Frabboni, Franco. (1984): La Educación del Niño – de 0 a 6 años. Ediciones Cincel. Madrid.
- Frigerio, G. Diker, G. (2004): Los avatares de la transmisión en La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Del estante. Bs. As.
- Ledwith, A. Martedi, M. (2012): “El posicionamiento docente: Procesos de intervención, mediación y negociación de sentidos en la construcción de los nuevos saberes.” Trabajo presentado en Congreso Internacional de Perspectivas Pedagógicas desde la Contemporaneidad. Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González. Ciudad de Buenos Aires, 15 al 17 de agosto de 2012.



Movimiento, Esferodinamia y Vinculo Singular como núcleo/puente del trabajo de Círculo en Red. Secretaria de Niñez Adolescencia y Familia de la Nación

Lozano, Anabella; Genissel, Verónica

Educadora Somática; Trabajadora Social

Esferobalones@gmail.com

Resumen

Un espacio de encuentro para mujeres embarazadas en el ámbito público donde privilegiamos el movimiento como herramienta para el empoderamiento y el reconocimiento de sus necesidades durante el embarazo y para el momento del parto.

El espacio nació en el año 2014 después de haber acompañado a algunas mamás adolescentes que participaban de los Talleres de la Secretaria de Niñez Adolescencia y Familia que funcionan en el equipo de trabajo de Territorio en Movimiento. Estos Talleres forman parte de un lineamiento donde los adolescentes de diferentes barrios participan semanalmente de un lineamiento llamado Acá la Palabra que organizan talleres con profesores que dan diferentes temas como tango, plástica, juegos, esferodinamia, etc. En particular las adolescentes que acompañamos durante su embarazo y en el primer año de vida de sus hijos participaban de estas actividades en el Bajo Flores en una sede propia a la que llamamos el Elefante Trompita.

Entonces y viendo que el movimiento durante el embarazo, el conocimiento de su cuerpo, el encuentro y reconocimiento de herramientas propias personales era una manera importante de acompañarlas durante este periodo de la vida comenzamos la experiencia de Círculo en Red que es el lineamiento que nació por entonces y que se propuso construir una red en primer lugar con los Centros (Cesac) de Salud del Gobierno de la Ciudad del Bajo Flores y que actualmente funciona en el Cesac n°40 y en el Cesac n°19, en Bonorino y Castañares y Cobo y Curapaligue respectivamente.

Acompañar a la pareja gestante y a las mamás y sus familias para conocer los diferentes aspectos y cambios que se producen durante el proceso de la construcción de la nueva identidad como padres. Acompañar esos cambios ampliando nuestra mirada desde lo social, lo emocional, la crianza, lo físico y el bienestar como personas. Pero sobre todo nos propusimos fortalecer los vínculos de confianza entre la mamá y el bebé y entre los papás.

Vínculos que serán parte de sus vidas y que necesitan en ese espacio de un acompañamiento y mirada singular.

Algunas de las Ideas Fuerza del proyecto son:

Movimiento corporal como herramienta de empoderamiento, bienestar y conexión propia y en la diada madre-hijo.



La escucha y la comunicación empática para el reconocimiento de las propias necesidades y la posibilidad del encuentro singular

Trabajo en Equipo y Cooordinación entre Profesoras de Esferodinamia, Obstétricas y Trabajadoras Sociales

El encuentro Semanal: un espacio donde las estamos esperando!!!!

Estas ideas fuerza nacieron y se fueron desarrollando a medida que observábamos nuestras prácticas, intervenciones, estilos, posibilidades y prácticas profesionales. Estábamos haciendo algo muy valioso para todas que era darle espacio, lugar y entidad a un lugar "naturalizado e invisibilizado" que era el cuerpo.

En el cuerpo de cada mama estaban los bebés y en ese "territorio" apareció la primera herramienta que era la del movimiento como protagonista para el momento del parto y para la escucha del bebé, lo que llamamos "hacerle lugar al bebé".

Además queremos compartir que durante estos dos últimos años hemos desarrollado además diferentes Jornadas de Trabajo en las que hicimos visible nuestro espacio de reunión, que habitualmente se nutre de un clima de mucha intimidad y receptividad para mejorar la escucha de las mamás, los bebés y las parejas gestantes. Estuvieron presentes mamás embarazadas y mamás con los bebés que participaron del espacio durante el embarazo.

Preguntas Clave: Porque siendo un recurso tan "a mano" y sin "costos" el movimiento no estaba dentro de las posibilidades de las mamás?. Como el movimiento modificaba nuestro involucramiento como profesionales?. De qué manera la Escucha y la Empatía les daban a las mujeres entidad y participación desde un lugar subjetivo diferente, desde la propia historia y desde las diferentes necesidades?. Y por último como acompañábamos la construcción de ese vínculo "avanzando suavemente" para darle lugar a la expresión de emociones, sentimientos y pensamientos?



Movimiento, Esferodinamia y Vinculo Singular como núcleo/puente del trabajo de Circulo en Red. Secretaria de Niñez Adolescencia y Familia de la Nación

Lozano, Anabella; Genissel, Verónica

Educadora Somática; Trabajadora Social

Esferobalones@gmail.com

Un espacio de encuentro para mujeres embarazadas en el ámbito de la salud pública donde privilegiamos el movimiento como herramienta para el empoderamiento y el reconocimiento de sus necesidades durante el embarazo y para el momento del parto.

El espacio nació en el año 2013 luego de haber acompañado a algunas jóvenes adolescentes embarazadas que participaban de los Talleres de la Secretaría de Niñez Adolescencia y Familia que funcionan en el equipo de trabajo de Territorio en Movimiento.

Estos Talleres forman parte de un lineamiento donde los adolescentes de diferentes barrios participan semanalmente de un Programa llamado Acá la Palabra y donde se organizan talleres educativos, deportivos y recreativos con profesores que dan diferentes temas como tango, plástica, juegos, esferodinamia, etc.

Las jóvenes adolescentes que acompañamos durante su embarazo y en el primer año de vida de sus hijos, participaban de estas actividades en el Bajo Flores en una sede propia a la que llamamos el Elefante Trompita.

Entonces y viendo que el movimiento durante el embarazo, el conocimiento de su cuerpo, el encuentro y reconocimiento de herramientas propias personales era una manera importante de acompañarlas durante este período de la vida, comenzamos la experiencia de Círculo en Red que se propuso construir en primer lugar una red con los Centros de Salud y Acción Comunitaria del Gobierno de la Ciudad (CeSAC) del Bajo Flores y con otras instituciones y organizaciones de la comunidad que pudieran participar y brindar lugares de pertenencia para las mamás y sus bebés.

Actualmente el espacio funciona en el CeSAC n°40 y en el CeSAC n°19 del Bajo Flores (en Bonorino y Castañares y Cobo y Curapaligue respectivamente)

Pensar como pensamos la comunidad donde desarrollamos nuestro trabajo:

El Bajo Flores comprende al Barrio Rivadavia I y II, la villa 1.11.14, el barrio Illia y varios edificios tipo monobloc. Se trata de unos de los barrios carenciados más grandes de la Ciudad de Buenos Aires, caracterizado principalmente por su crecimiento en altura, cuya población proviene en su mayoría de países limítrofes, accediendo a la vivienda en la mayoría de los casos, bajo la modalidad de alquiler de habitaciones, sin ningún tipo de protección/regulación en tanto al pago y tiempo de permanencia en la “pieza”.



El trabajo en costura (en diferentes modalidades) es la principal fuente de ingreso de las familias con quienes trabajamos, siendo también de importancia trabajos de limpieza, albañilería y venta ambulante. Todos mantienen como característica principal la precariedad en la que se desarrolla el empleo.

En este sentido el acceso a la salud por parte de estas mujeres se ve muchas veces restringido por estas largas jornadas laborales a las que deben hacer frente y si bien la mayoría de las mujeres “logra cumplir” con los cinco controles mínimos que se les piden muchas no logran los controles completos debido a la precarización de sus condiciones de trabajo.

En este mismo sentido muchas mujeres se acercan a este espacio en el momento en el que dejan de trabajar, principalmente en el tercer trimestre, dando un lugar distinto al embarazo y a la conexión con su bebe en este momento.

El conocimiento y cuidado del propio cuerpo no son prioritarios en el contexto descrito anteriormente. Las mujeres con quienes trabajamos se encuentran inmersas en esta realidad social y consideramos necesario pueda comprenderse esta situación a la hora de analizar nuestra práctica profesional.

Desde los CeSACs se fomentan y sostienen actividades de promoción y prevención de la salud, que principalmente se relacionan con la lectura de la realidad y de las necesidades que hace el equipo de salud respecto de la población que atiende.

Pensar como pensamos el acompañamiento:

La actividad que inicialmente realizamos con nuestras adolescentes en el Elefante Trompita pasó a formar parte de las actividades regulares que ofrece a la comunidad del barrio el Centro de Salud. Allí nos propusimos acompañar a la pareja gestante y a las mamás y sus familias para conocer los diferentes aspectos y cambios que se producen durante el proceso de construcción de la nueva identidad como padres. Acompañar esos cambios ampliando nuestra mirada desde lo social, lo emocional, la crianza, lo físico y el bienestar como personas. Pero sobre todo nos propusimos fortalecer los vínculos de confianza entre la mamá y el/la bebe y entre los papas.

Vínculos que serán parte de sus vidas y que necesitan en ese espacio de un acompañamiento y mirada singular.

Algunas de las Ideas Fuerza del proyecto son:

- Movimiento corporal como herramienta de empoderamiento, bienestar y conexión propia y en la diada madre-hijo.
- Escucha y la comunicación empática para el reconocimiento de las propias necesidades y la posibilidad del encuentro singular
- Trabajo en Equipo y Cooordinación entre Profesoras de Esferodinamia, Obstétricas y Trabajadoras Sociales
- El encuentro Semanal: un espacio donde las estamos esperando

Estas ideas fuerza nacieron y se fueron desarrollando a medida que observábamos nuestras prácticas, intervenciones, estilos, posibilidades y prácticas profesionales. Estábamos poniendo la mirada, el espacio, el lugar y dándole entidad a un lugar “naturalizado e invisibilizado” que era el cuerpo de la mujer y al bebe no nacido.



En el cuerpo de cada mamá estaban los bebés y en ese “territorio” apareció la primera herramienta que era la del movimiento como protagonista para el momento del parto y para la escucha del bebé, lo que llamamos “hacerle lugar al bebé”.

Las preguntas que nos fueron surgiendo y que queremos compartir en este espacio son algunas:

- Porque siendo un recurso tan “a mano” y sin “costos” el movimiento no estaba dentro de las posibilidades de las mamás?
- Como el movimiento modificaba nuestro involucramiento como profesionales?
- De qué manera la Escucha y la Empatía les daban a las mujeres entidad y participación desde un lugar subjetivo diferente, desde la propia historia y desde las diferentes necesidades?
- Y por último como acompañábamos la construcción de ese vínculo “avanzando suavemente” para darle lugar a la expresión de emociones, sentimientos y pensamientos?

Pensando juntas como pensamos el encuadre:

En primer lugar la Ley de Parto Respetado 25.929 (2009) y su posterior Reglamentación en Octubre del 2015 fue nuestro marco de inscripción y anclaje en el espacio.

Esto está dando lugar a un cambio de Paradigma y nos da posibilidades de incluir herramientas que formaran parte de los recursos propios de cada mujer en el momento del parto. Y también nos da la posibilidad de repensarnos con los agentes de salud que antes actuaban en el marco de otro paradigma. Territorio donde el parto y el embarazo quedaban bajo la mirada del profesional médico y de la Institución que muchas veces cambiaba el foco del protagonismo del parto de la mujer al parto de la “Institución”.

La aplicación de la ley va modificando las prácticas entre los profesionales, y los diferentes actores que forman parte de la atención y el acompañamiento durante el embarazo y el parto y nos habilita a formar parte de un nuevo relato para el acompañamiento y para que las mujeres puedan conocer sus derechos.

Repensarnos quiere decir que muchos profesionales están dispuestos a modificar sus prácticas y dar un nuevo marco a su trabajo diario. Es este nuevo paradigma que aun convive con otras prácticas del paradigma anterior el que nos acompaña y al que damos también un lugar en cada encuentro.

Decimos que el parto es momento de la mujer es “su” momento y los agentes de salud, obstétricas, enfermero/as, médicos, pediatras, anestesiólogos son quienes acompañar, asisten y si fuera necesario intervienen.

Construimos entonces lo que llamamos la práctica de clases impregnada de **Parto en Movimiento para el Parto Respetado**.

Pensando juntos como pensamos el movimiento y la comunicación empática:



Involucrar el cuerpo de todos los que estamos y valorar la experiencia como lugar de construcción del conocimiento es la piedra fundante del trabajo.

Entonces y viendo que el movimiento durante el embarazo, el conocimiento de su cuerpo, el encuentro y reconocimiento de herramientas propias personales era una manera importante de acompañarlas diseñamos una serie de ejercicios donde trabajamos movimientos que realizan durante los encuentros y que puedan realizar en las salas de trabajo de parto.

Trabajamos con pelotas de diferentes tamaños que nos permiten localizar y hacer contacto con la musculatura del suelo de la pelvis y la nombramos como Periné describiéndola y buscándola en el propio cuerpo a través del contacto con las pelotas. Este ejercicio se llama el “empollando” y se realiza todas las clases con pelotas de 50 cm. Que inicialmente proveía la SENAF y luego adquirieron los Centros de Salud.

Luego damos soporte con pelotas más grandes de 85 cm donde las mujeres puedan soltar su peso y mover su columna y ampliar el movimiento respiratorio.

Hacemos ejercicios de relajación y localizamos las tensiones para trabajarlas con pelotas de tenis.

Además se suman objetos como sillas para poder movernos y potenciar la fuerza de las piernas para el momento del parto, este trabajo lo llamamos “bajar y subir” y lo repetimos todas las clases.

Y además trabajamos con el sonido de la “O” que permite organizar la energía de la intensidad del momento del parto y llevar la atención hacia él bebe y ella misma. Este momento de introspección es identificado como el momento donde nos comunicamos con él bebe y armamos un espacio para y con la confianza en ella mismas.

En todos los encuentros semanales las mamás trabajan juntas y se vinculan conociéndose y compartiendo ese momento y reconociéndose con otras mujeres que atraviesan por ese proceso.

La construcción de un espacio empático es poder estar acompañando conectando nosotros con otros. Como profesionales generamos clima, damos lugar a las necesidades de las mujeres, construyendo un espacio para “el otro”, un espacio sensible de cuidado y de escucha de aquellas dudas y sensaciones que tienen las mamás durante el embarazo. Acompañar y conectar con las necesidades propias necesita de un espacio donde podamos escuchar lo que sentimos e identificar nuestros sentimientos y lo que aparezca en esta escucha nos permitirá autoconocernos e identificar nuestras necesidades. Desconectar de los pensamientos es necesario para poder empezar a conectar con esa zona de nosotras (neocortex) que es la que más favorece al momento del parto. Los profesionales en este espacio tratamos de debilitar los prejuicios para escuchar sin censura y poder transmitir nuestros saberes identificando a cada mamá en sus necesidades. Es fundamental dar la posibilidad de expresarse a las mujeres antes que centrarnos en sugerir soluciones o paquetes de conocimiento cerrado que acalle las inquietudes y silencie ansiedades. También es necesario que la asimetría existente en los espacios de aprendizaje no ponga el foco en construir el poder del



saber del profesional sino en que ese conocimiento sea puesto al servicio del empoderamiento de la mujer.

Pensando juntos como pensamos/conectamos con él bebe no nacido:

En la presentación inicial de quienes forman parte del encuentro sentadas en ronda en el empujando nos presentamos con nombre las mamás y los bebés. Decimos las semanas de gestación y presentamos a los bebés con nombre y si aún no tiene nombre damos un momento para hablar del nombre de “ese” bebé y si la mujer tiene otros hijos le pedimos que los nombre también. Además las profesionales que somos mamás presentamos también a nuestros hijos y muchas veces mencionamos como fueron sus nacimientos.

Las profesionales damos un momento a reconocer la presencia del bebé no solo en el nombrarlo sino también en el escuchar sus movimientos y su presencia en el momento. Preguntamos a la mamá si sabe si su bebé está despierto, dormido, atento, etc, Nos permite darle un lugar en nuestro universo, existencia y un espacio a este nuevo ser que necesita de ser identificado y reconocido. Armandos vínculo desde el embarazo lo que facilitara el encuentro y el reconocimiento luego en la nueva manera de estar con la mamá que vendrá después de nacer.

Escucha con él bebé permite cultivar la actitud que sintoniza con este otro ser y nos permite comprenderlo mejor. Podemos aprender a conocernos y concentrar la energía en la expresión plena del nuevo integrante de la familia.

Pensando juntas como pensamos el lugar de las emociones:

La posibilidad de compartir las emociones y sentimientos necesita de un espacio para compartirlas. Para eso es necesaria la construcción de un “momento” donde la expresión de los sentimientos pueda tomar una especial relevancia y donde la expresión aumente la posibilidad de identificar y expresar sus necesidades especialmente para el momento del parto. Por eso trabajamos mucho en abandonar dentro de nuestro vocabulario y en el espacio el uso del lenguaje que señala, juzga o culpabiliza.

Hasta aquí lo que podemos describir en nuestra práctica y en la construcción que hemos realizado con Trabajadoras Obstétricas, Sociales, Corporales, Profesoras y Coordinadoras de estos espacios donde decididamente todas hemos emprendido una nueva manera de mirarnos y posicionarnos que nos incluye centralmente en la diferencia y en el encuentro de lo común.



SABERES MENORES Y OFERTA ACADÉMICA. Avioncitos de papel en la Expo Carreras UNLa 2015

Makrucz, Gustavo; Oro, Mariano

gusmak@yahoo.com.ar; nano.oro@gmail.com

Resumen

“Desde el Departamento de Planificación y Políticas Públicas de la Universidad Nacional de Lanús surge la propuesta de difundir las carreras de grado que desde allí se coordinan en el marco de las Expo Carreras 2015 (evento anual que comparte tiempo y espacio con la Feria del Libro). Para ello, y en articulación con el Seminario de Animación Sociocultural (SASC), se acordó diseñar un tríptico a través del cual se brindará información sobre dichas carreras de un modo particular. Animados por el espíritu del Seminario se agregaron, en la contracara del folleto, instrucciones para transformar a este en un avioncito de papel. La propuesta del diseño del tríptico implicaba, a su vez, la realización de una actividad destinada a estudiantes de la escuela secundaria del distrito escolar, desarrollada el 30 de septiembre del 2015. Esta actividad, que buscaba presentar la Universidad a los jóvenes visitantes, fue puesta en escena en distintos momentos.”

Concebimos a los modos en que las experiencias circulan en una institución como un elemento fundamental de aquellos que contribuyen a consolidar un determinado *orden del discurso* en el interior de la misma; orden que se impone en detrimento de otros posibles. Este orden del discurso, siguiendo el pensamiento de Michel Foucault, se presenta en el acontecer institucional como un mandato que se impone sobre y se ejerce desde el interior de cada singularidad, fijando parámetros de “normalidad” que instalan y naturalizan ciertos modos de las prácticas a la vez que ocultan, y tantas veces subvalora, otros.

En medio de tales escollos institucionales, devenir aventureros quizás pueda ayudarnos a interpelar estos fenómenos. Georg Simmel en su ensayo “Sobre La aventura” nos presenta a la misma como aquel accionar que se desprende del contexto vital del organismo global del que formamos parte y al que damos vida con nuestras acciones. Se trataría de una parte de nuestra existencia que, lejos de ser accidental, está indudablemente vinculada con otras pero que además “*discurre al margen de la continuidad que es, por lo demás, propia de esta vida*”.

Es por esto que, aprovechando la oportunidad que se nos presentaba para alimentar una aventura Simmeliana, buscamos inscribir desde un principio la actividad sobre la difusión de carreras y actividades en una lógica de trabajo rizomática, intentando tensionar los límites disciplinares a través de la recuperación de ciertos “saberes menores” propios de la dimensión lúdica inherente al SASC. Nuestra búsqueda, podríamos decir, se orientó en todo momento en atender a dos cuestiones: por un lado dar respuesta a una propuesta institucional respecto de difundir información sobre la Universidad a la comunidad. Por el otro, embarcarnos en una aventura que nos permitiera experimentar, vivenciar, registrar y compartir



otros modos en que determinada actividad puede ser realizada. Aventura que intentó conectar con tantos aventureros como su propio acontecer permitiese.

El resultado devino en una seguidilla de juegos y competencias que involucraron en un encuentro y en un diálogo a estudiantes y docentes del nivel secundario, estudiantes, docentes, trabajadores no-docentes y autoridades de la Universidad, como así también participantes del programa ENVIÓN respecto a la oferta de carreras y actividades varias que la institución ofrece a la comunidad.

Este trabajo intenta recuperar la experiencia de un acontecimiento institucional pensado en clave lúdica para ligarla conceptualmente a algunos elementos propios del pensamiento de los autores arriba mencionados.

Preguntas Clave: ¿Qué implica realizar actividades universitarias pensadas y vividas en clave de experimentación?. ¿De qué modos la Universidad puede devenir en un territorio propicio para la aventura?. ¿Qué sucede cuando la dimensión lúdica intrusa la agenda institucional de una universidad?



SABERES MENORES Y OFERTA ACADÉMICA. Avioncitos de papel en la Expo Carreras UNLa 2015

Makrucz, Gustavo; Oro, Mariano
gusmak@yahoo.com.ar; nano.oro@gmail.com

Sobre la aventura

¿Cómo diferenciar, entre dos vivencias, aquella que podríamos considerar como una aventura?, se pregunta Simmel. Lo que se pone en juego "es esa diversidad en la relación con el todo de nuestra vida. (...) Tal es, ciertamente, la forma de la aventura en el sentido más general: que se desprende del contexto de la vida." (Simmel: 2002)

No fue la primera vez que hicimos dinámicas de Animación Sociocultural en la Expo Carreras. Ni la primera vez que hicimos guerra de avioncitos de papel en la Universidad; y fueron muchas en el aula del Seminario. También entregamos en muchas oportunidades los parciales domiciliarios en forma (y en movimiento...) de avioncitos de papel. Pero sí fue la primera vez que los avioncitos sobrevolaron una Expo Carrera... ¡Y con esa información!

Simmel lo dice mejor: "una parte de nuestra existencia, sin duda, que se vincula directamente hacia adelante y hacia atrás a otras, y que al mismo tiempo, en su sentido más profundo, discurre al margen de la continuidad que es, por lo demás, propia de esta vida". Memoria larga y memoria corta. (Simmel; 2002) Instituir prácticas institucionales es hacer consistir, siempre, alguna discontinuidad.

La aventura institucional

("Por empezar, se recibió a los estudiantes y docentes en el mismo edificio donde estaba montada la Expo. Allí se les presentó la Universidad a la vez que se repartían los trípticos mencionados. Allí mismo se los invitó a armar los avioncitos y a participar de un juego para ver quién arrojaba al suyo más lejos.")

Recibimos al grupo de unos treinta estudiantes de una de las escuelas aledañas a la Universidad en la puerta del edificio Abremate. En este edificio además de llevarse a cabo la Expo, se realizan actividades destinadas a la comunidad vinculadas a la divulgación científica y, casualmente, cuenta con una sala de exposición con más de sesenta unidades lúdicas de interacción, a través de las cuales los visitantes aprenden de ciencias... Jugando.

Tras darles la bienvenida y presentarnos, los invitamos a participar de la primera actividad: se les entregó un tríptico con información sobre la Universidad y sus carreras que en una de sus caras incluía las instrucciones para convertir el mismo en un avioncito de papel. Luego, con los avioncitos en mano, organizamos una competencia para ver quién arrojaba el suyo a mayor distancia. ¿La pista de competencia? Los pasillos que los stands de feria del libro trazaban a lo largo y a lo ancho de la sala principal. ¿El resultado? Más de cuarenta personas arrojando sus trípticos devenidos avioncitos y atravesando con los mismos la feria para darle vida



a una competencia que tuvo a uno de los estudiantes visitantes. Estos avioncitos fueron convidados a cada uno de los performers/competidores al final de la actividad, al mismo tiempo que levantábamos los que habían quedado lejos del espacio, por las dudas. ¿Volvieron a ser trípticos? ¿Habían dejado de serlo? ¿Dejaron de ser avioncitos?

¿Cómo fue que se nos ocurrió lo de los avioncitos? Fue al azar: "*La típica superstición del jugador*" (Simmel; 2002) ¿Accidente o sentido? La aventura es incomparable, "*un involucramiento peculiar de lo accidental-exterior por lo necesario-interior.*" (Simmel; 2002)

Jugar con avioncitos de papel, jugar, saber popular, saber comunitario, saber menor, sometido y excluido de la academia, ingenuo, inferior e incompetente

("El segundo momento tuvo lugar en el Parque de Abre Mate. Allí, acompañados también por los visitantes y organizadores de la Expo se invitó a una guerra de avioncitos al son que la música de la radio de la UNLa convidaba en ese instante.")

La verdad está allá afuera. ¿Era un tríptico institucional, nomás? ¿O era un avioncito de papel? ¿Uno incluye al otro? ¿Uno excluye al otro? ¿Ambos juntos excluyen a uno o a otro? ¿Y si son las dos cosas al mismo tiempo? ¿Si son las dos cosas al mismo tiempo son algo distinto a un tríptico institucional o a un avioncito de papel? En todo caso, sabemos que conectó mundo académico y estudiantes secundarios a través del juego y la información, un saber menor con una oferta académica de grado. Somos actores institucionales universitarios, no huímos del significado del tríptico institucional: nos aferramos a uno de los postulados de la UNLa, aquello de que "*la comunidad es nuestra currícula*" (Jaramillo; 2009) a través de un dispositivo de la disciplina lúdica sin descuidar "*ese trabajo de las materias, y la exterioridad de sus relaciones*". "*En un rizoma no hay diferencia entre la forma y el contenido*" (Deleuze y Guattari ;1999)

Pero el dispositivo no se agotaba en la competencia, era menester prolongar la secuencia de trabajo con el tríptico institucional y con la información a seguir brindando. Y con el avioncito de papel, claro. De modo que nos dirigimos hacia el exterior del edificio (para este momento ya éramos unas cincuenta personas) donde se organizó una "*guerra de avioncitos*": el campo de juego se dividió en dos partes, cada una de las cuales alojó a la mitad de los participantes quienes, durante el tiempo que duró la canción que los compañeros de la Radio de la Universidad nos convidaron⁶⁶, intentaron alojar tantos avioncitos en terreno rival como sus esfuerzos permitieron. ¡En esta aventura institucional ganamos todos!

("Finalmente, coordinadores, estudiantes, docentes y autoridades y autoridades del Departamento se encontraron en el auditorio donde, a partir de técnicas propias de la Animación Sociocultural se produjo un intercambio entre los presentes sobre lo que se busca de pensar en la

⁶⁶ Durante los días que duró la expo la Radio de la UNLa transmitió en vivo sus programas en el salón donde se llevaba a cabo el evento. A los conductores del programa que en ese momento se emitía les pedimos una canción para poder jugar al son de la música. La alegre respuesta nos fue favorable: ellos devinieron jugadores musicalizando la actividad.



Universidad, el sentido de esta institución y las posibilidades que la Universidad y el Departamento en particular tienen a ofrecer para la comunidad.”)

Sin embargo no era suficiente, el dispositivo pedía continuar. Una vez finalizada la guerra de avioncitos, nos dirigimos hacia el auditorio ubicado junto al salón donde se encuentran montadas las unidades lúdicas interactivas que anteriormente mencionamos. Allí nos aguardaba un pequeño imprevisto ya que el aula que debíamos usar aún estaba ocupada con otra actividad institucional, lo que nos obligó a esperar afuera un rato. No obstante el hecho no detuvo el flujo rizomático, en cuestión de un minuto (o segundos, tal vez) los estudiantes decidieron tomar el toro por las astas: las unidades lúdicas fueron asediadas por los jóvenes jugadores. Pero el siguiente punto aguardaba. El auditorio fue desocupado y los visitantes debieron abandonar (al menos momentáneamente) su tarea de aprendizaje lúdica-científica.

A esta altura nos interpela el siguiente pensamiento: identificar los puntos del trayecto se nos presenta como posible, pero las líneas que conectan a un punto con otro nos resultan prácticamente inaprehensibles. ¿Qué acontece, que acontecerá en los espacios que comunican las distintas etapas del dispositivo? Vibraciones lúdico-institucionales que posibilitan sacudir la fijeza de los puntos nodales del trayecto, redireccionando y exteriorizando la intensidad del dispositivo hacia nuevos puntos, favoreciendo la prolongación de la distancia y de la proximidad entre cada uno de estos y generando el espacio propicio para que el misterio, de los mejores aliados, ronde por allí.

La entrada al auditorio se tiñe de ritual performativo, para ingresar será necesario atravesar el punto de transformación, trazando una nueva línea, volvemos a alisar y a estriar el espacio. Una manga de tela roja de unos cinco metros de largo deviene el conducto por el cual se ingresa a la sala como participante del taller programado para esa hora, taller que tiene como objetivo difundir información relacionada a las carreras de grado y a las diversas actividades que desde la Universidad se ofrece a la comunidad. Así fue que más de sesenta personas entre estudiantes y docentes del nivel secundario, estudiantes, docentes, trabajadores no-docentes y autoridades de la Universidad y participantes del programa ENVIÓN cruzaron de punta a punta la tela para ingresar al taller.

El mismo inició con una serie de dinámicas lúdicas de presentación que desembocaron en la conformación de una ronda conectada en cada uno de sus puntos a través de un hilo que los participantes sostenían con los dedos de sus manos. ¿La consigna? Compartir con el resto de los presentes algún deseo, intención, inquietud, relacionada a los estudios superiores, la profesionalización, el mundo del trabajo, la formación, etc. ¿El resultado? Un diálogo entre los distintos actores institucionales allí presentes con respecto a los deseos de formación de los visitantes, como así también de la oferta que la universidad tiene para ofrecerles. Los visitantes contaban acerca de sus deseos futuros (ser boxeador, enfermero, rapero, político, profesora, madre, etc) y nosotros lo conectábamos, y no, con las distintas carreras que ofrece el Departamento de Planificación y Políticas Públicas (a veces con carreras de otros Departamentos) y con otras ofertas de la Universidad.



Tal como entramos, salimos como por un túnel de tela. Pero no, no fue así. Nos dedicamos a seguir confraternizando con nuestros visitantes, aunque de otros modos. La aventura, si la hubo, ya había finalizado.

Conclusiones

Creemos que la Universidad puede devenir aventurera, por ejemplo, jugando a recibir y a informar a los queridos visitantes sobre una oferta académica a través de modos alojadores, azarosos y supersticiosos: haciendo las cosas con el corazón. Y alojándonos en esa visita también, ¿quién aloja a quién? Avioncito y tríptico institucional, comunidad y universidad: saberes menores y deseos mayores, lazos juguetones y muy pensados, antojadizos y experimentadores siempre.

Realizar actividades universitarias en clave de experimentación supone, en lo previo, alisar y estriar una cantidad considerable de relaciones y espacios institucionales para luego, en la misma puesta, volver a alisar y estriar a las mismas en clave comunitaria, es decir, ablandar y puntualizar, sin endurecer jamás. Y filmar y escribir también en clave de experimentación, abrirse a una nueva aventura.

La potencia de la dimensión lúdica intrusando la agenda institucional de una Universidad propicia un puñado de encuentros constantemente imaginados y alentados por la misma institución desde sus principios. No fue un sueño. Quizás tuvo algo de aventura. ¿Para qué repetirla? ¿Cómo no tentarse aunque suene a desventura? Quizás mejor ir por otro saber menor, oculto, sin importar ni relevar si es una aventura institucional o no. Aunque Simmel tenga su razón: "Somos los aventureros de la tierra". Y de las instituciones.

Bibliografía:

Deleuze Gilles y Guattari Félix, *Mil Mesetas*, Valencia, pretexto, 1999.

Jaramillo, Ana, *Universidad y proyecto nacional*, Ediciones de la UNLa, Remedios de Escalada, 2013.

Foucault, M. (1979). Verdad y poder. En M. Foucault, J. Varela, & F. Alvarez-Uría (Edits.), *Microfísica del poder* (J. Varela, & F. Alvarez-Uría, Trads., Segunda edición ed., págs. 175-189). Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.

Makrucz, G., Oro M.: "Individualización y regímenes de verdad: cuerpo popular, cuerpo dócil, cuerpo universitario" Jornadas Internacionales "Discurso y Poder: Foucault, las ciencias sociales y lo jurídico" A 40 años de la publicación de "Vigilar y Castigar", Universidad Nacional de Lanús, 2015.

Simmel, G. "Sobre la Aventura. Ensayos de estética", cap. "La aventura", Ediciones Península

Virilio, P. "La política de la plaza" y "Habitar lo inhabitual. En: *La inseguridad del territorio*. La Marca, 1999.



ATRAVESANDO UNA FORMACIÓN DISCIPLINAR. Enseñanza y experimentación del Análisis Institucional en la Lic. en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Lanús

Makrucz, Gustavo; Sanchez, Nadia

gusmak@yahoo.com.ar; nadi_sanch@yahoo.com.ar

Resumen

El espíritu de este trabajo reside en poner en consideración algunos de los desprendimientos producidos a partir y a través de una experiencia pedagógica de formación disciplinar: la enseñanza de Análisis Institucional en la Lic. en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Lanús. Si bien la asignatura se dicta desde los inicios de la carrera, es desde el año 2009 que la misma ha tenido como objetivo principal brindar herramientas teóricas de análisis e instrumentos de intervención pertinentes al campo disciplinar en pos de analizar e intervenir sus respectivos Centros de Prácticas. Entendemos dicha enseñanza como el intento por hacer visible la dimensión institucional inmanente a los mismos, (junto a la de su propia disciplina), sumando así al bagaje teórico-metodológico ofrecido desde el espacio curricular propiamente dicho, esto es, los Seminarios de Práctica Pre-profesional. Visibilización que implica el desentrañar un objeto institucional no ya formal y abstracto, como los de toda disciplina consolidada, sino de campos temático-problemáticos muy vastos en riqueza y diversidad.

Dichos Seminarios de Prácticas tienen lugar antes durante y después de la cursada de “Teoría de las Organizaciones y Análisis Institucional”, la asignatura en cuestión. Y es desde ese entramado institucional que intentaremos presentar un breve relato sobre las experimentaciones acontecidas.

¿Cómo analizar un centro de prácticas? O mejor dicho, ¿qué implica analizar una práctica pre-profesional desde la mirada del análisis institucional? Los estudiantes, al ir conectando conceptualmente con estas herramientas pueden poner palabras a afectos que circulan en los intersticios, a relaciones de poder que dificultan y otras que facilitan un mejor modo de aprendizaje, de practicar un modo de inserción e intervención que puede ser de un modo y también de otro y otro más. También pueden reconocer los saberes pero incorporando los no saberes, las incomodidades del deber ser como fuerza principal, las dinámicas atravesadas del modo posible – aquí el análisis esquivo el “tendría que” como única forma de repensar una experiencia-, pueden ser pensadas desde una multiplicidad de atravesamientos. Jugar con el hipotético “qué hubiese pasado si en esta situación hubiese sucedido otra cosa” habilita el pensamiento desde infinidad de segmentos. Y, fundamentalmente, analizar un centro de prácticas de estudiantes de Trabajo Social es, desde esta perspectiva, escenificar la irreductibilidad de cualquier acontecimiento al saber de una sola disciplina. ¿Dónde se produce el saber? La grilla disciplinar produce y reproduce conocimientos que, aislados entre sí, desperdician buena parte de su potencia intentando profundizar cuando advertimos



todo tipo de superficies, cuales arenas movedizas, donde quizás, lo conveniente sea resbalar y tropezar, pero nunca caer. Adaptándonos al refrán popular: para estudiar y analizar los aspectos institucionales de los fenómenos comunitarios “de afuera (de la disciplina) todo se ve mejor.”

Llamamos entonces atravesar una formación disciplinar a una travesía de interferencias conceptuales provenientes de la Sociología, la Antropología, la Pedagogía Institucional, la Micropolítica, la Psicología Social, la Filosofía, el Esquizoanálisis, la Biopolítica, la Animación Socio Cultural y, claro, del Trabajo Social.

Nuestro propósito es mostrar una práctica pedagógica institucional acompañando el análisis de una práctica pre profesional disciplinar.

Preguntas Clave: ¿Cómo evitar las trampas de la inercia funcionalista adheridas a la transmisión de toda formación disciplinar universitaria en la enseñanza de Análisis Institucional?. ¿Cuáles son los obstáculos y las facilidades con los que nos encontramos en este proceso de formación y experimentación institucional?. ¿Qué implica analizar una práctica pre-profesional desde la mirada del análisis institucional?



ATRAVESANDO UNA FORMACIÓN DISCIPLINAR. Enseñanza y experimentación del Análisis Institucional en la Lic. en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Lanús

Makrucz, Gustavo; Sanchez, Nadia

gusmak@yahoo.com.ar; nadi_sanch@yahoo.com.ar

1. NADIE SABE LO QUE PUEDE UN AULA NI UN CENTRO DE PRACTICAS

¿Quiénes somos cuando enseñamos en una Universidad? Docentes, claro, pero ¿además qué? ¿Y quiénes son nuestros estudiantes? ¿Abandonamos nuestras "otras" implicaciones o son ellas mismas las que nos otorgan cierta identidad docente? Nos identificamos como miembros de una institución en el cumplimiento de ciertos fines y metas, des identificándonos parcialmente de nuestro rol institucional.

Intentamos hacer aparecer todo tipo de conflictos que pretenden desligarse de toda trama institucional: creemos más en las conexiones que en las identidades sin abandonarlas nunca. Lógica inclusiva como modo de pensar por fuera de los Universales, esas pasiones tristes. ¿Cómo pensar cómo somos? De entrada advertimos todo tipo de tensiones constitutivas del agenciamiento en el que nos encontramos: tensiones entre lo que podemos enseñar en el aula y lo que los estudiantes podrán pensar en función de sus Centros de Prácticas. Pero estas se añaden, desde la primera instancia, a un infinito de tensiones por doquier. Es que advertimos tensiones entre los que sabemos y los que no; entre lo que saben los estudiantes y lo que no saben; lo que desean saber y no desean saber, y así.

¿Qué es un centro de Prácticas?

Es un espacio institucional, (organizaciones gubernamentales y no gubernamentales) donde los estudiantes concurren en forma anual para articular los conocimientos adquiridos en las asignaturas de la carrera en el campo profesional, con objetivos como observar dinámicas institucionales, realizar diagnósticos situacionales, planificar e intervenir a través de la puesta en marcha de micro proyectos sociales. Cada centro cuenta con un referente del lugar, que acompaña la inserción, y un docente instructor que acompaña la articulación teórico metodológica.

Pero también un Centro de Prácticas es un centro de poder, atravesado por infinidad de flujos. Y no solo de segmentaciones duras, también de segmentaciones en acto: ¿quién hace el desayuno en un Centro de Prácticas? Puede ser, mayoritariamente, una persona que cumple su probation en la institución. Y si un día no viene, lo hace el presidente. ¿Quién hace apoyo escolar? A veces lo puede hacer el presidente (profesional) del Centro Cultural, pero si este no sabe, a veces lo hace la estudiante practicante.

Consideramos entonces a un Centro de Prácticas (y al aula) como un espacio público, tal como, en clave deleuzeana, lo aprecia Isaac Joseph (1998): "*Un espacio público no es un plano de organización de entidades en un medio, sino que es un*



plano de consistencia en el que las identidades son problemáticas y las situaciones constantemente redefinibles. En un espacio público, las identidades colectivas o individuales pueden suponerse siempre deslocalizadas o excedentes..." Ya lo vimos, ya lo veremos.

Los conceptos son imprescindibles. Las prácticas, pedagógicas y pre profesionales, también. La pregunta es: ¿disponemos de más y mejores recursos que nuestras propias experiencias? ¿Pero dónde cortar unas y otras, conceptos y experiencias? Son tiempos de "extras" y son tiempos de "des".

2. PRACTICAS INSTITUCIONALES

La Casita:

La Casita es un dispositivo de inclusión para niños y niñas donde se realizan talleres de promoción de derechos. Cuenta con habitaciones-aulas y un patio en el fondo. El espacio cerrado tiene oficina, cocina, varios salones donde se dan distintos talleres que tienen a los juegos como ingrediente principal. En el patio del fondo hay una casita de madera como una cucha grande que utilizan los chicos para jugar. Allí ellos mismos fueron inventando distintas reglas para entrar a la casita, donde solo entraban chicos. Los profes no podían entrar porque la regla de los chicos era que los profes no podían entrar. Y además tampoco podían entrar porque la casita era chiquita. Uno de los estudiantes cuenta que en un taller donde los chicos eran muy *revoltosos*, los coordinadores iban modificando distintas reglas, distintas consignas. Estos chicos que se pelean en el Taller, no se pelean en su casita. El *problema* surge cuando los chicos empiezan a usar esa casita *cada vez que quieren salir del taller*. Cuando los retan, cuando no quieren hacer lo que le están proponiendo los profes, se escapaban del taller, de adentro de un aula de La Casita y se encerraban en la casita del patio. Desde el equipo lo que se hizo ante esa situación fue cerrar las entradas de La casita de afuera con cinta para que no entren los chicos allí. Además del juego de nombres que nos armábamos, preguntamos ¿qué casita es la que puede ser habitada? ¿De qué modos potenciar el habitar que pudieron inventar los chicos en la casita de afuera para aprovecharla en un mejor habitar en la casita de adentro? ¿De qué modos se alojan y/o expulsan las dimensiones afectivas que circulan en los espacios institucionales? ¿Dónde empieza una casita y dónde termina otra? ¿Qué pasaba si utilizaban la complicidad que la casita de afuera provocaba? ¿Qué provocaba la casita de afuera? ¿Cómo pueden las consignas de los adultos acompañar los devenires de los propios chicos? Estas fueron algunas de las preguntas que circularon, invitando a analizar la secuencia desde distintos segmentos no tanto para cuestionar una práctica concreta, sino para ampliar las posibilidades de aprendizaje que la misma nos puede brindar.

Comunidad Terapéutica:

En una comunidad terapéutica de zona sur, los operadores ofrecen talleres para la población "adicta". El estudiante observa muy poca participación de estos últimos, cree que es debido al modo sumamente expositivo del tallerista, casi como sermoneándolos. Recién en los recreos, y principalmente debido a las ganas de fumar del operador, se producen los intercambios con los jóvenes fumadores. Aparecen el "Eh, boludo" y tantas otras expresiones más íntimas. Donde el



tallerista aprovecha a obtener datos de su vida personal, muchos mediante. Se alisa el territorio y aparece la conversación. Terminado el no tan vicioso recreo, vuelta a lo mismo, al territorio viciado, a las pasiones tristes, al espacio estriado por demás.

Conferencia clase:

Previo a un parcial, uno de nuestros estudiantes (en el transcurso de otra materia) va a escuchar una conferencia al cine de la Universidad. "La comunicación en democracia y la democracia en la comunicación. Urgido con la obligación de "entender" los conceptos y mientras transcurre la misma, consulta a una compañera de butaca, quien ya ha cursado la asignatura. Al salir del cine y al pasar delante del escenario el conferencista se acerca y le pregunta al ver el cuaderno qué está estudiando. El estudiante le muestra los apuntes, el conferencista los toma y la emprende en la enseñanza de los conceptos que estaban presentes en el cuaderno. "Un capo ese señor, sabía de todo". ¿Dónde empezó la clase? Cuanta potencia abre el reconocimiento del no saber, hasta de un concepto, cuánto acerca de una intervención profesional.

3. SOBRE ALGUNAS TECNICAS DE ANIMACION SOCIO CULTURAL FUNCIÓN DE LA ENSEÑANZA Y EXPERIMENTACIÓN DEL AI EN TS UNLa.

Deseamos desarmar la subjetividad "rendidora", "funcional" (y ya no solo disciplinaria, aunque persiste en algunos modos), cercana a la acuñada por Bonano (2006) la subjetividad "gestionaría": *"puesto que de eso se trata: leer en cierta semana ciertos textos para aprobar un parcial, "estudiar" mecánica y utilitariamente las palabras que el docente quiere oír."*

También deseamos desarmar cierto cansancio representacional de lo que es un aula pensando un Centro de Prácticas...

¿Hay qué decirles a los estudiantes que estudiar solo para "aprobar" el parcial es típica actitud de grupo objeto? Y tantas veces se lo dijimos, se lo decimos. Y para qué... Conjugamos cierta subjetividad obligada y rendidora (ligada a la repetición de determinados conceptos como parte de la evaluación) con otra tan rendidora como experimental y performativa: su conexión con un Centro de Prácticas, lo que también se evalúa.

El aula está enferma en demasiadas oportunidades. A la pregunta de ¿qué es una materia?, un estudiante alguna vez nos respondió con un abyecto "es una tortura". Como tantas veces nos dijeron que las clases del Seminario de Animación Socio Cultural dictado en la misma carrera como optativo, estas clases son como "un recreo" de la disciplina en cuestión (aunque luego muchos de ellos implementan estas mismas técnicas para intervenir en sus propios... Centros de Prácticas) decidimos incorporar modos de alisamiento del espacio áulico-bancario provenientes de la disciplina lúdica. Y así sustraernos, en parte, de la lógica del rendimiento al mismo tiempo que diversificamos sus accesos y culminaciones eficaces y funcionales.

El juegoito de "los que y los que": o como intentar, tanto obligada como performativamente, desarmar la identidad estudiante/practicante de un centro de prácticas. En Makrucz (2010) podemos pensarlo a través del siguiente juego:



"La consigna es más o menos así: "de este lado se ubican los estudiantes que tienen hijos y de este lado los que no". Comenzado el juego, se continúan las consignas, "los que viven en provincia de esta lado y los que viven en capital de este otro"; "los que dicen la verdad y los que mienten"; "los que se creen lindos y los que se creen feos"; "los que se copian en los exámenes y los que nunca". Luego de dadas un pequeño número de consignas de este tipo se les solicita a los estudiantes que ellos mismos las propongan, y así seguir con el juego. A medida que van transcurriendo las mismas van apareciendo algunas de cierto tono transgresor, sobre los temas particulares que muy pocas veces se tratan en el aula (lo que a veces me hace intervenir aclarando: "No hay que decir la "verdad", sólo estamos jugando").

Devienen infieles, consumidores, revolucionarios, moralistas, libertinos, racistas, fachos, cocineros... polisegmentaridad. Experimentación/simulacro pedagógica con el afán de conectar con un concepto. Y con los mismos avatares estudiantiles: ¿quién se copia y quién no en los exámenes?, ¿A quién le gusta esta materia y a quien no? ¿A quiénes les gustan estas técnicas? Seguimos rescatando posibilidades de que ejerzan ese derecho, el de estudiar tanto como el nuestro, el de enseñar. Y posibilidades de que surjan otros deseos.

Ejercicio del saber y el no saber:

"Más allá de las racionalizaciones ideológicas, jurídicas, sociológicas, económicas, o políticas, la dilucidación de estas relaciones pone de relieve que el vínculo social es, ante todo, un acondicionamiento del no saber de los actores respecto de la organización social" (Rene Lourau, 1975)

Algunas veces no tuvimos mejor idea que hacer un ejercicio de escritura para poner en superficie esta definición de Rene Lourau acerca del vínculo social: aceptar que se sabe y que no se sabe respecto de su Centro de Prácticas sesga saludablemente ese vínculo. Estamos en el aula: se les solicita a los estudiantes que escriban 10 cosas que saben 10 cosas que no saben del Centro de Prácticas. En "Teoría y Práctica de un Taller de Escritura" de Alvarado, M., Rodríguez, M del C. y Tobelem, (1981) se pondera la apropiación poderosa de todo texto. Podemos decir que del texto estudiantil también. "Si el texto manda, el poder (al menos el lugar, la personalización del poder) se pulveriza rápidamente. Si el texto manda, nos mandamos a trabajar. Y el poder deviene poder escribir, poder leer poder comentar." Entonces diseccionamos el Centro de Prácticas desde infinidad de perspectivas no pensadas y ¿no sabidas? como si los actores institucionales tienen problemas personales, si militan, si son padres, o porqué nunca estuvo abierta la Biblioteca, o el porqué de que Fulano no asiste a las clases de guitarra, o la pregunta por lo que hace cualquiera de ellos cuando termina la jornada en el lugar, o cuánto pagan de luz, o por qué no funciona la cerradura de tal lugar...

Donde ya no importa que es lo que saben y que es lo que no saben, aunque lo inquietante se apunta, mayormente, en la columna de lo que supuestamente "no sabían".

Conclusiones

Atravesar una formación disciplinar observando el *practicar* con herramientas conceptuales del análisis institucional nos posibilita, en primera instancia, ampliar

- miradas acerca de una misma situación;
- posibilidades de aprendizaje



Experimentar una práctica desde el análisis institucional facilita también reconocer que se trata de eso, de un practicar, donde las dimensiones afectivas que circulan allí, hasta las que no *favorecen* posibilidades de hacer, en cuanto accionares de los propios estudiantes, pueden ser recuperadas para conectar con modos de análisis diversos.

El practicar como trayecto de aprendizaje y el analizar situaciones acontecidas en clave institucionalista puede ser también una forma de relajar *tensiones* en contraste con el "no me dejan hacer nada". Existe una modalidad de no-hacer que no implica no aprender. Compartimos a veces que no hacer también es una forma de intervenir.

También analizar posibilita el corrernos de la mera crítica a las formas de hacer que tenemos los actores institucionales, seamos estos docentes, talleristas, referentes, estudiantes/practicantes y demás portadores de "disciplinas" para así reconocer la infinidad de modalidades de invención de mundos.

Bibliografía

- Alvarado, M., Rodríguez, M del C. y Tobelem, M. (1981) Teoría y práctica de un taller de escritura", Editorial Altalena, España
- Bonano, Osvaldo (2006): Una subjetivación docente, Revista Campo Grupal Número 83, Buenos Aires
- Joseph, Isaac (1998) El transeúnte y el espacio urbano, Gedisa Editorial, Argentina
- Lourau, Rene (1975): El análisis institucional, Amorrortu, Buenos Aires
- Makrucz, Gustavo (2010) Sobre el aula y otros espacios lisos y estriados en la universidad. Dicha interna de cátedra.
- Torres, Cecilia (2012): Transterritorialidades. Las pasiones tristes del individuo, Revista Campo Grupal Número 143, abril 2012.



El Programa de “Mentorías Entre Pares” de la Universidad Nacional de San Martín y “los inicios⁶⁷” en la universidad: reflexiones sobre el intervenir, el formar y el investigar.

Mancovsky, Viviana; Lizzio, Gabriela

vivmanco@yahoo.com.ar; gabilizzio@hotmail.com.ar

Resumen y Preguntas Clave:

Desde el estudiante que llega... ¿Qué le acontece a un sujeto que decide iniciar sus estudios en la universidad? En todos los casos, ¿se trata de una decisión? ¿En qué consiste? Una vez que elige una institución, ¿cómo transita los inicios? ¿Qué estrategias más o menos formales ponen en práctica los estudiantes para ayudarse entre sí?

Desde la institución que recibe... ¿Cómo contemplar y atender las vicisitudes de los inicios a la vida universitaria? Más allá de recurrir a los diversos sistemas tutoriales conocidos y puestos en práctica en las universidades, ¿cómo pensar un acompañamiento entre pares? A partir de una iniciativa de ayuda, creada desde la autogestión estudiantil, ¿cómo recuperar esa propuesta sin alterar su rasgo fundante? Más específicamente, cómo llevar a cabo un programa que se diseñe y se sostenga desde la toma de decisión colectiva de los estudiantes, acompañados por un equipo de coordinación designado por el Área de Extensión de la Escuela de Humanidades de la UNSAM?

Desde las profesoras que llevan adelante este proyecto... ¿Cómo construir artesanalmente una coordinación que piensa y “se piensa” desde el “enfoque clínico en las ciencias sociales” para sostener la tensión institucional de la propuesta entre la autogestión y la gestión formal?

Esta ponencia se propone relatar la creación y puesta en marcha del Programa “Mentorías Entre Pares”, que se desarrolla desde el año 2015 en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín. Luego de describir los rasgos distintivos de esta experiencia, nos centraremos en la modalidad que asume la coordinación desde el enfoque mencionado en el espacio de formación de los mentores. Desde esta presentación, nos detendremos en dar cuenta sobre los modos de intervenir-formar-investigar.

De manera introductoria, las mentorías son *grupos de estudio* coordinados por estudiantes avanzados, “los mentores”, pertenecientes a las cuatro carreras de licenciatura de la Escuela de Humanidades: Psicopedagogía, Educación, Filosofía y Letras. Están destinadas a estudiantes de primer año y tienen una frecuencia semanal. Apuntan a acompañar a quienes están iniciando sus estudios en la

⁶⁷Esta expresión es retomada de los aportes de la Dra. Carolina Gonzalez Velasco (2014), quien sostiene que “los inicios” pone en relieve dos aspectos centrales: un abordaje temporal más amplio acerca de la problemática de la articulación escuela media-universidad y la entrada a un nuevo nivel educativo y el reconocimiento de la diversidad de experiencias estudiantiles que remiten a puntos de partida e historias singulares de cada ingresante.



universidad en diferentes cuestiones, a saber: la organización de los tiempos de estudio, los aspectos formales de cada carrera (correlatividades, materias obligatorias, etc.), las características de la vida institucional en la universidad (uso de la biblioteca, recursos disponibles, becas, etc.) y las diferentes estrategias de estudio para favorecer la comprensión de los textos y el estudiar con otros. Dichos grupos no se proponen como “clases de apoyo” de las materias cursadas.

Es necesario señalar que, los estudiantes que eligen ser mentores transitan por una *experiencia formativa* a partir de la asistencia a un seminario teórico-práctico de un cuatrimestre de duración. A su vez, dicho espacio de formación continua, luego de haber acreditado el seminario. En él, los mentores van definiendo e implementando el programa institucional a partir de la toma de decisiones colectivas que tienden a instalar progresivamente las mentorías entre los estudiantes de primer año. Es decir, no se trata de un proyecto pre-diseñado que los mentores deben “aplicar” según un plan de etapas predeterminadas. Esta práctica de formación y de intervención tiene la particularidad de acompañar un proyecto que se va “creando” a medida que se implementa y que pone, en el centro de su dinámica, al proceso de participación.

Con respecto a la coordinación de este espacio formativo y más ampliamente de la puesta en marcha del Programa, nos interesa destacar una modalidad de trabajo basada en *el enfoque clínico en sentido amplio*. Para nosotras, este acompañamiento supone, en principio, un corrimiento de los roles tradicionales del ser profesora y recupera el trabajo con: la singularidad, la incertidumbre, la lectura del contexto, el co-pensar, el análisis de la propia implicación, un posicionamiento ético-político, un saber sensible y una escucha disponible. Más precisamente, implica construir una *actitud clínica* que no pertenece a una sola disciplina ni constituye un terreno específico. Se trata de un arte de “la investigación, la intervención y la formación” (Cifali, M. y Guist-Desprairies, F. 2006)

Bibliografía

Cifali, M. y Guist-Desprairies, F. (eds. (2006) *De la clinique. Un engagement pour la recherche et la formation*. De Boeck. Bruxelles.

González Velasco, C. y Larison, L. (2014) *Sobre el Ciclo Inicial, la experiencia en UNAJ*. Documento interno de trabajo. Instituto de Estudios Iniciales. Universidad Nacional Arturo Jauretche.



El Programa de “Mentorías Entre Pares” de la Universidad Nacional de San Martín y “los inicios⁶⁸” en la universidad: reflexiones sobre el intervenir, el formar y el investigar

Mancovsky, Viviana; Lizzio, Gabriela
vivmanco@yahoo.com.ar; gabilizzio@hotmail.com.ar

A continuación, relataremos la creación y puesta en marcha del Programa “Mentorías Entre Pares”, que se desarrolla desde el año 2015 en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Nos proponemos describir sus rasgos distintivos, deteniéndonos en algunas escenas que así lo ilustran. Luego, compartiremos algunas reflexiones en torno a la modalidad que asume la coordinación desde el enfoque clínico en las ciencias sociales en el espacio de formación de los mentores. Desde esta presentación acotada, nos detendremos en dar cuenta sobre nuestros modos de intervenir-formar-investigar en el marco de un proyecto que apunta a la participación institucional real de los sujetos involucrados.

1. Las Mentorías “Entre Pares” en el marco de una propuesta de participación real

Esta iniciativa surge desde el Área de Extensión de la Escuela de Humanidades interesada en recuperar una propuesta de apoyo que brinda un grupo de alumnos de las carreras de Psicopedagogía y de Educación, de manera autogestiva, a los estudiantes que ingresan a la universidad.

Nos parece interesante comenzar por mencionar el modo en que concebimos “la extensión”, más allá de la relación con el afuera, la comunidad. La pensamos como un modo de instalar “lo comunitario” dentro de la universidad. De este modo, entendemos que la **formación universitaria** de los estudiantes no se agota en el “cursar-rendir-aprobar” materias. La “extensión” es concebida en relación con la posibilidad de construir proyectos con los estudiantes fomentando su afiliación institucional y académica hacia una experiencia formativa de participación institucional real. Esto implica crear y sostener espacios deliberativos y de toma de decisiones colectivas como modos de brindar las condiciones institucionales para mejorar la vida estudiantil y con ello, el ingreso, la permanencia y el egreso. De ahí, nuestro desafío de intentar preservar y enriquecer una propuesta de autogestión, desde la gestión formal de la universidad.

El Programa de Mentorías “Entre Pares” está destinado a los estudiantes desde una doble perspectiva. Por un lado, convoca a *alumnos avanzados* comprometidos con la universidad e interesados en compartir su experiencia de afiliación a la vida universitaria. A ellos, se les ofrece una formación teórico-práctica para asumir el rol institucional de “mentor”. Por otro, y a partir de este compromiso asumido, el Programa organiza y pone a disposición grupos de estudio para los *estudiantes de*

⁶⁸Esta expresión es propuesta por Carolina Gonzalez Velasco (2014).



primer año. Reconocemos a esta población específica recorriendo "los inicios" de sus estudios universitarios. Más que una etapa primera, que representa el primer año de una trayectoria lineal, nos remitimos a un período más amplio y más complejo en función del pasaje de la escuela media a la universidad y de la construcción de una decisión (más o menos elaborada, voluntaria o consciente) por continuar los estudios en un nuevo nivel educativo. Este abordaje encierra el reconocimiento de experiencias estudiantiles diversas que se refieren a puntos de partida, situaciones e historias de vida relativas a la singularidad de cada sujeto.

Específicamente, **las mentorías** se definen como grupos de estudio coordinados por estudiantes avanzados de las cuatro carreras de licenciatura de la Escuela de Humanidades: Psicopedagogía, Educación, Filosofía y Letras⁶⁹. Apuntan a *acompañar* a quienes están iniciando sus estudios en diferentes cuestiones, a saber: las características de la vida institucional en la universidad (uso de la biblioteca, becas, recursos disponibles, etc.), los aspectos formales de cada carrera (materias obligatorias, optativas, correlatividades, etc.), la organización de los tiempos de estudio y las diferentes estrategias para favorecer la comprensión de los textos y el estudiar con otros.

Cabe aclarar que dichos grupos de estudio no se plantean como "clases de apoyo" de las materias cursadas. De hecho, la coordinación de los grupos ha sido concebida de manera mixta; es decir, hay estudiantes avanzados de las cuatro carreras en cada mentoría, lo cual contribuye a reforzar la idea de que no se trata de clases de consulta disciplinar.

Tal como ya lo mencionamos, los estudiantes que eligen ser mentores, transitan por una instancia formativa a partir de la asistencia a un **seminario teórico-práctico** de un cuatrimestre de duración. El mismo, de acuerdo al plan de estudios de cada carrera, es acreditado como un curso optativo o como horas de práctica profesional. Una vez concluido el seminario, dicho espacio formativo continúa a través de los encuentros quincenales⁷⁰. Algunos de los ejes temáticos que se abordan son: la educación superior como derecho, las nociones de tutoría y mentoría, la construcción de la demanda, la escucha disponible, el oficio del estudiante universitario y la afiliación institucional y académica, las habilidades necesarias del estudio universitario, entre otros.

La categoría de "experiencia" adquiere especial relevancia durante el seminario en tanto es considerada desde su carácter singular, único e irrepetible⁷¹. Interesa que

⁶⁹ También se dicta la Licenciatura en Historia, pero aún no se ha incorporado formalmente al Programa dada su reciente creación.

⁷⁰ Organizacionalmente, los estudiantes, futuros mentores, cursan el seminario durante un cuatrimestre. En el siguiente, los encuentros de formación quincenales con ellos están destinados a realizar el seguimiento de la puesta en marcha del Programa.

⁷¹ La experiencia da sentido a la dimensión subjetiva de una situación o un acontecimiento. Es la realidad vivida por un sujeto que hace de esa vivencia, una experiencia. Es desde el mismo sujeto que puede ser reconocida, ya que no puede ser "detectada" desde un exterior. Sin embargo, "...la experiencia reenvía a algo que está fuera del sujeto. Algo que no lo reproduce ni lo confirma en lo que es. Algo que no puede ser nombrado desde sus supuestos. Dicho en otras palabras, la experiencia exige un acontecimiento ajeno al sujeto. Ajeno a sus creencias, a sus ideas consolidadas previamente, a sus aprendizajes logrados". (Mancovsky, V. y Moreno Bayardo, M.G. 2015: 127).



los estudiantes-mentores puedan reelaborarla y construir cierta distancia para poder disponerse a escuchar y acompañar la experiencia de otros. De manera ilustrativa, en nuestra primera reunión, les propusimos que se presentaran recordando sus "propios inicios", compartiendo alguna pregunta que se hayan formulado al comenzar la universidad. Recuperamos un fragmento de aquella presentación:

Mentora M: *"Cuando comencé a estudiar en la UNSAM, la primera vez me trajeron. Pero las dos primeras veces que viajé sola, me perdí. Me acuerdo de la vergüenza que sentí: ¿cómo le voy a decir a mi mamá que me perdí? No me va a dejar venir más... En ese momento, no existía el UNSAM BUS, entonces fuimos generando grupitos para ir y venir juntos. Al inicio, mi pregunta era: ¿cómo sostener algo que no conozco, algo a lo que no estoy acostumbrada? En aquel momento, armamos un grupo en Facebook: subíamos dudas y pedidos de ayuda..."*

Mentora A: *"Cuando me anoté en la UNSAM me preguntaba: ¿a mí me dará la cabeza para estudiar en la universidad? En mi familia soy la primera que viene a la universidad y eso influye... Cuando empecé no hablaba con nadie. Venía a cumplir el trámite de estudiar y punto. Estaba re-perdida: director-decano, para mí, era todo lo mismo... Solo reconocía la fotocopiadora... Ya estaba por dejar la carrera y ahí me metí en un voluntariado y le di otro significado... Le encontré un sentido ideológico fuerte: "con el estudio se puede transformar". A partir de una mala experiencia con una materia, armamos un grupo de apoyo... Yo no estaría donde estoy ahora si no fuera por ese grupo... Creo que todas las personas tienen derecho a acceder y terminar la universidad. Y los que nos pudimos recibir, tenemos que hacer algo al respecto".*

(Registro de nuestra primera reunión – Agosto de 2015)

El carácter teórico-práctico del seminario conjuga instancias de reflexión-acción. Las lecturas propuestas se orientan a propiciar la reflexión sobre el rol y la tarea del mentor así como también sobre las acciones específicas. A modo de ejemplo, comenzamos a problematizar ¿cómo construir referencia entre los estudiantes de primer año? ¿Debíamos esperar una demanda explícita o, por el contrario, darnos un tiempo dedicado a la "construcción de la demanda"? A partir de la búsqueda, la lectura y la reflexión conjunta, entendimos que nos exigía un trabajo de elaboración y que la demanda no se agotaba en la etapa inicial del Programa sino que debía sostenerse en el tiempo. Por otra parte, apareció el interrogante respecto de: ¿cómo evitar que quienes se acerquen a los grupos de estudio queden ubicados en el lugar del que "no sabe o no puede" estigmatizando su dificultad? Así, surgió la propuesta de articular los grupos de estudio con actividades "universales", es decir, destinadas al conjunto de los estudiantes.

El diseño de volantes y afiches, las modalidades de difusión y convocatoria, la organización de los grupos de estudio, la planificación de las actividades para las mentorías semanales, las estrategias de intervención frente a las inquietudes y problemáticas puntuales de los estudiantes de primer año, la evaluación de lo realizado en cada grupo de estudio y los reajustes han sido oportunidades para



ponernos en situación de pensar juntos, plantear opciones, sopesar ventajas y desventajas, acordar pasos a seguir e ir creando colectivamente el Programa.

La actitud clínica desde la coordinación y el compromiso de los mentores

Luego de esta presentación recuperando la “vitalidad” de esta propuesta institucional, quisiéramos introducir ciertas reflexiones en torno a nuestra tarea de coordinación desde el enfoque clínico en las ciencias sociales.

En principio, intervenir, formar e investigar son prácticas en un encuadre institucional determinado que pueden ser llevadas a cabo de manera complementaria e interrelacionada al ser abordadas desde **el enfoque clínico en ciencias sociales** (Barus-Michel, J. 2002). A grandes líneas, esta perspectiva sostiene una posición epistemológica que incluye:

-una atención particular a los vínculos entre sujetos respetando la singularidad, lo incierto y la capacidad de transformación y de aprendizaje de cada uno.

-na concepción del cambio que prioriza los procesos por sobre los puntos de llegada, los estados y los resultados solo observables y cuantificables. Por tal motivo, necesita indefectiblemente el despliegue de la temporalidad y la historicidad de dichos procesos.

-una consideración de los fenómenos afectivos, conscientes e inconscientes, que influyen en las representaciones individuales y colectivas de los sujetos involucrados.

-un trabajo imprescindible con la propia implicación de los formadores, profesionales prácticos que llevan a cabo experiencias de intervención y/o investigadores en relación con los objetos y las situaciones que estudian y las realidades en donde intervienen. Si bien dicho trabajo de elaboración aborda la subjetividad del sujeto que interviene, investiga, forma, no responde a un fin terapéutico. Más bien, apunta a una reflexión subjetiva y ético-política desde el conocimiento de sí mismo que desnaturaliza supuestos, creencias y prejuicios.

-un interés por crear dispositivos y proponer estrategias “singulares” y “artesanales” (no generalizables) que permitan comprender los sentidos y los significados y alcanzar los propósitos de las acciones proyectadas colectivamente produciendo cambios.

-una definición de intenciones y acciones tendientes a la participación efectiva de las personas en la vida institucional de las organizaciones en las cuales se desenvuelven.

Desde el marco de este enfoque, encuadramos nuestra tarea de coordinación del Programa, convocada institucionalmente desde el Área de Extensión de la Escuela de Humanidades. Como ya lo mencionamos, se nos pidió el diseño y la puesta en marcha de un trabajo con estudiantes avanzados, los mentores, que recupere las experiencias previas de autogestión de algunos grupos de estudiantes.

Desde el inicio, nos interpeló la necesidad de construir un “otro lugar” más allá de nuestro rol asignado e instituido de “ser profesoras” de las carreras universitarias en las cuales, ambas dictábamos materias del Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación. No se trataba solo de transmitir/compartir saberes disciplinares a partir



de diseñar estrategias didácticas más o menos acertadas en el dictado del seminario teórico-práctico de formación de mentores. Por el contrario, nos fuimos animando a cuestionar y revisar nuestras propias maneras cotidianas de concebir la comunicación y la autoridad en el aula, más allá de reconocernos desde un estilo docente abierto y cercano a los estudiantes.

Proponer modos auténticos de dar la palabra, disponerse a escuchar “*en blanco*” (sin elaborar de manera simultánea, qué responder desde la lógica de los turnos de habla), participar en la toma de decisiones colectiva desde un plano de igualdad y a su vez, desde un lugar diferenciado, dar lugar a la comunicación genuina “entre pares” haciéndose a un lado, tener en cuenta y construir desde las posturas e las intervenciones diferentes elaborando la mejor decisión a tomar colectivamente, cuidar un estilo de intercambio directo y a su vez, afectuoso, crear acciones colectivas asumiendo los márgenes de incertidumbre en la implementación de las distintas etapas de un programa constituyeron acciones de intervención específica relativas al despliegue de una **actitud clínica**. Esta última aspira a afianzar y fortalecer **el compromiso** asumido por los estudiantes mentores. Y justamente, para nosotras, el compromiso del estudiante es el punto de mayor fortaleza y a su vez, de mayor fragilidad de la propuesta. Por eso, una forma de garantizar la apropiación singular y colectiva del Programa tiene que ver con el *protagonismo real* que asuman los estudiantes mentores en todas las etapas de implementación. Son ellos genuinamente quienes lo conciben y lo llevan a cabo. De este modo, desde esta actitud clínica, intentamos “convivir” con la tensión institucional entre una propuesta de autogestión estudiantil y la gestión formal de un Programa en el marco de una organización universitaria específica.

Por último, creemos que esta modalidad de *intervención* es posible a partir de *la formación y la investigación* en tanto acciones complementarias desde la coordinación del Programa. Dicho de otro modo, pretendemos explorar y habilitar otros espacios formativos más allá del aula universitaria ampliando, “extendiendo”, la formación integral universitaria de los estudiantes.

Finalmente, al día de hoy, el Programa de “Mentorías Entre Pares” está comenzando a implementarse en dos nuevas unidades académicas de la UNSAM a partir de un principio central para nosotras: el programa no se “aplica” ni se “replica” sino que se construye artesanalmente sobre la base de un trabajo de intercambio entre todos, dando cuenta de una participación institucional real.

Bibliografía:

- Barus-Michel, J. Enriquez, E. Lèvy, A. (2002) *Vocabulaire de psychosociologie. Références et positions*. Ed. Eres. Paris.
- González Velasco, C. y Larison, L. (2014) *Sobre el Ciclo Inicial, la experiencia en UNAJ*. Documento interno de trabajo. Instituto de Estudios Iniciales. Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- Mancovsky, V. y Moreno Bayardo, M. G. (2015) *La formación para la investigación en el posgrado. Novedades Educativas*. Buenos Aires.



Como puede un analista institucional operar en momentos de crisis social

Marazina, Isabel

imarazina@gmail.com

Resumen

Este trabajo se interroga a partir de variadas experiencias en momentos de crisis social, sobre si es posible que la intervención de un dispositivo de análisis institucional desarrolle formas específicas de incidir en las situaciones micropolíticas que dicha crisis dispara en los más variados ámbitos de la sociedad.

Entendemos que la demanda de un análisis institucional tiene su origen en algo que los agentes institucionales perciben como un momento de crisis de estructuras que sustentan sus prácticas poniendo en cuestión a sus formas de implicación. Por lo tanto, hay formas de trabajar específicas que operan en medio de la crisis que tienden a desimplicar los agentes de encargos de la instancia instituida y les permiten encontrar formas diferentes de lidiar con los encargos institucionales.

Estamos atravesando momentos de grandes movimientos dentro de nuestra sociedad, que se desdoblán en las instancias institucionales como situaciones de serio riesgo psíquico y laboral.

Como analistas institucionales, es parte de nuestra tarea sustentar espacios de debate y entendimiento de estos movimientos y sus efectos en la comunidad en que desenvolvemos nuestra práctica, siempre llevando en cuenta el análisis de nuestra implicación.

Preguntas clave: Hay operadores específicos en la intervención institucional que la diferencian de otras intervenciones?. Como caracterizaríamos el análisis de la implicación?. Podemos operar como analistas institucionales en una crisis social de amplias proporciones?.

Palabras Claves: Concepto de crisis social. Intervención analítica “en caliente”. Diferencias entre una intervención sociológica y una intervención analítica institucional.



Como puede un analista institucional operar en momentos de crisis social

Marazina, Isabel

imarazina@gmail.com

El planeta está atravesando cambios muy importantes, que es preciso poder comprender en su extensión, características y profundidad. Numerosos autores se han detenido sobre esta tarea, intentando caracterizar la dirección del movimiento socio económico que alcanza todas las regiones del planeta

Deleuze y Guattari hace ya más de veinte años hablaban de “capitalismo planetario”, concepto que apunta para la integración de todas las regiones dentro de una organización del sistema capitalista que se ha dado en llamar *Globalización*.

En artículo reciente –Revista PIAUI 117 de junio de 2016– Marcelo Medeiros investigador del Instituto de Pesquisa Económica y profesor de la Universidad de Brasilia, trae la contribución de Branco Milanovic, economista servio especializado en desigualdad. Milanovic afirma, basado en sus investigaciones, que esta es la época donde se ven las mayores disparidades económicas de toda la historia conocida.

En su libro *“Desigualdad Global: un nuevo abordaje para la Era de la Globalización”* analiza los impactos de la globalización de las últimas tres décadas-el aumento, desde los años 80 de los flujos de comercio y las finanzas, con la liberación de los flujos de capital de un país a otro. De cierta forma el proyecto del economista servio da continuidad al impacto en los estudios sobre desigualdad provocado por el trabajo del francés Thomas Piketty pero va más allá. El demuestra que ningún país tiene niveles de desigualdad tan grandes como el nivel de la desigualdad planetaria, considerada en su conjunto.

Hasta la Revolución Industrial-final del siglo XVIII-las economías crecían lentamente y el mundo era un lugar relativamente homogéneo. Las diferencias entre países crecen mucho y continuamente entre 1820 y 1970. Es un período conocido como *la gran divergencia*, que separó el mundo entre países desarrollados y subdesarrollados. En la década del 70 parecía que la geografía del mundo estaba más o menos estabilizada, pero no era así La acelerada expansión de Asia modifica nuevamente el panorama.

Las mudanzas en las últimas décadas en la desigualdad *entre* países acaban afectando las desigualdades *dentro* de los países. Asia absorbe en ese período buena parte de la producción industrial del mundo. Estados Unidos y Europa se quedan con el control de los sistemas financieros .Países de América Latina que llegaron a tener una tercera parte de su PIB proveniente de la industria, sufren una regresión para su papel actual de proveedores de materia prima y alimentos para el planeta.

Con esto, se acaba formando en Asia una clase de trabajadores de baja renta, que antes estaban en la pobreza. En America del Norte, Europa y Oceanía, las clases



medias industriales pierden posición, pero emergen los súper ricos, particularmente los grandes ejecutivos y los financistas. En América Latina ,vemos una transición del trabajo industrial para servicios de baja productividad. Y África de modo general, continua arcaica y pobre.

Según Milanovic, en 2010 el 1% más rico del planeta controlaba 29% de la renta y 46% de la riqueza mundial. Lo que está en juego es mucho más que dinero. En este mundo globalizado, los estados nacionales pierden fuerza. Un grupo de personas con enorme riqueza tiene gran poder para jugar las cartas a su favor. Y esto representa un grave peligro para el sistema democrático, por razones que todos podemos comprender.

Mucho más habría para ampliar, pero hasta aquí basta para entender que el movimiento que nos coloca como país en este contexto global no tiene características de una crisis, sino de una acomodación en un nicho que demanda de la región un empobrecimiento de sus perspectivas de calidad de vida.

Este marco nos ayuda a pensar en el campo de problemáticas nos toca desenvolver nuestro trabajo. Podríamos pensar que las lógicas institucionales que nos nortearon durante las últimas décadas han ido sufriendo una transformación profunda, que nos obliga a repensar coordenadas de operación. Lo que actualmente asistimos con perplejidad, desnuda esta implacable destinación regional a un estado de precariedad institucional, donde lo importante será desarmar los dispositivos que al calor de la post guerra florecieron para garantizar alguna posibilidad de bienestar social, o sea, de distribución de riqueza social.

Entiendo que para poder pensar como las líneas institucionales pueden diseñarse ,los analistas institucionales contamos con recursos importantes .Entre ellos, una forma de pensar las instituciones que nos permite desnaturalizarlas en flujo continuo, de forma a que la inercia de lo naturalizado disminuya y se puedan abrir formas inéditas de agenciamiento en cada situación particular.

También podemos alcanzar con alguna claridad las articulaciones de instituciones que en algún momento histórico sirvieron de bases de sustentación para cierta producción de subjetividad y que hoy se ven desplazadas de esa función, en virtud de la pérdida de fuerza y significación de los Estados Naciones y sus aparatos ideológico- políticos.

Así, no solo pensamos como intervenir en las escuelas en crisis sino también en la crisis de la escuela republicana y su forma de educar. Podemos pensar en la llamada crisis del sistema sanitario pero también podemos pensar en que tipo de crisis se instala y a que intereses responde. Salud como derecho organiza un campo social de manera muy distinta a la salud como mercancía.

Podemos pensar en que nuevas poblaciones vienen siendo creadas a partir de esta distribución global, y que institucionalidades pueden ser necesarias para construir un plano de consistencia que propicie una posición de resistencia a las consecuencias del dominio de esa elite global.

El análisis institucional nace precisamente en la post-guerra, en la gran corriente humanizadora que responde al horror de los campos de concentración, que sacude de raíz la confianza en las instituciones jurídico políticas de una Europa rendida al



ímpetu de la máquina nazista. En ese sentido, hace parte de un dispositivo emancipador que analiza las instituciones totales, que toma como objetos privilegiados las organizaciones- en el sentido lapassadiano del término- que expresan la segregación, el control, las técnicas de dominación, el bio poder que llegó a su máxima expresión en la organización “científica” y masiva de los campos.

Entiendo que es a partir de ese origen que podemos definir nuestra práctica en el marco de un compromiso con las perspectivas emancipatorias en sentido amplio, y la producción de su entramado teórico así lo indica. Fundamentalmente, el concepto de implicación y su desdoblamiento, la sobreimplicación, nos indica esta dimensión, tan bien cercada por Renee Loureau en su conferencia en el Encuentro del Espacio Institucional, en Buenos Aires, 1991.

Tal vez sea allí donde podemos colocar un diferencial entre esta práctica y otras prácticas que se desarrollan en el campo social. Considero que el análisis de la implicación continua siendo una novedad, mismo que, como expresa Loureau, se ha hecho un uso excesivo y difuso del concepto de implicación, lo que no obsta para que su análisis sea cada vez más raro.

Encontramos así, en el seno de discursos destinados a libertar los sujetos de sus atravesamientos muchas veces, enormes zonas oscuras de compromiso con esos mismos atravesamientos que se pretende analizar. El ejemplo de la clínica – me refiero aquí a la clínica psicoanalítica, que es la que más conozco-es en ese sentido particularmente esclarecedor. Hablo de los prejuicios, generalmente de neto cuño moralista, que aparecen como conceptos de la disciplina y que norlean intervenciones destinadas a la normalización pura y simple, sin que pueda realizarse allí un análisis de la implicación del analista ni hablemos de la cuestión del dinero!

Toda esa larga introducción que principia este trabajo tiene como finalidad nos interrogar sobre nuestra claridad como analistas institucionales sobre el hecho de que en el campo social se viene realizando hace ya décadas una profunda modificación en los paradigmas jurídicos, políticos y económicos que organizan las subjetividades y las instituciones, y que esta modificación nos convoca a pensar desde puntos de partida inéditos.

Particularmente, me ha sido de gran ayuda el trabajo del filósofo brasileiro- en rigor nacido en Chile durante el exilio de sus padres- Vladimir Safatle. Este propone una lectura de las sociedades como circuitos de afectos. Los vínculos se construyen a través de la forma en que los cuerpos son afectados, los objetos sentidos y los deseos impulsados. Una gramática de afectos organiza toda y cualquier sociedad, proporcionando el esqueleto de sustentación de nuestras formas de vida.

Safatle piensa en los acontecimientos que nos hacen ser –aunque sea por un instante- afectados de otra forma, quebrando así los circuitos de afectos imperantes, lanzándonos en el desamparo de nuestros ritmos y fundamentalmente descomponiendo el cuerpo político existente hasta entonces. Contra esa descomposición, existen los que harán de todo para tratar de dar vida a cuerpos políticos en estado terminal. Otros intentarán pensar formas de corporeidad a la altura de esos acontecimientos que tuvieron la fuerza para desampararnos. Se



apoya en Freud para pensar el desamparo como un afecto de gran voltaje político, en contraposición con el miedo, afecto central de una sociedad organizada bajo la forma de la noción de individuo. Él argumenta que la filosofía contemporánea está, en gran medida dependiente de una perspectiva que elevó el individuo, sus afectos, intereses y estructuras identitarias al lugar de horizonte de regulación para la racionalización de las acciones sociales.

Tal dependencia representa una profunda limitación y un empobrecimiento porque nos impide pensar la posibilidad de acciones que no son la simple expresión de individuos sino una oportunidad para que los individuos acepten ser desposeídos de sus atributos y predicados, permitiendo así la configuración de otras formas de sujetos políticos. Su proposición, en parte anclada en la obra de Lacan, demuestra como una constitución de nuestra libertad pasa, actualmente, por nuestra capacidad de abrirnos a afectos que nos despojen de nuestra condición de individuos.

Para pensar esas acciones, su trabajo insiste que teorías que comprenden el miedo, la seguridad y la esperanza como afectos políticos centrales (toma como interlocutores principales a Hobbes y Spinoza) no nos permiten pensar hoy experiencias políticas transformadoras. Es en ese momento que se inclina para Freud y desdobra la idea de que es el desamparo el afecto político central. Y no apenas por ser el afecto que nos abre a las relaciones sociales sino también porque es la afirmación de la contingencia y la desposesión.

A mi juicio, articular este pensamiento con lo anteriormente expresado, abre posibilidades de rastrear perspectivas instituyentes radicales, contrahegemónicas dentro de un flujo de dominación de afectos constituidos por el amedrentamiento y la perspectiva securitaria como formas explícitas de dominación subjetiva. Y también de leer atentamente los movimientos que en las brechas del sistema van insinuando esa contrahegemonía.

Si bien estamos aquí pensando en una perspectiva macropolítica, no estamos descuidando la posibilidad de trabajarla micropolíticamente. Por el contrario, continuamos sustentando que la perspectiva micropolítica es indispensable y complementaria y que es posible ejercerla en cada espacio que nos toca intervenir, con las técnicas más ajustadas a la circunstancia. Lo macro y lo micro no se nos presentan como excluyentes sino como continuidades, a diferencia de lo que en análisis institucional entendemos como molar y molecular, que son, efectivamente, dos formas de aprehensión excluyentes.

Bibliografía:

Medeiros, M. “O mundo é o lugar mais desigual do mundo”.PIAUI.Revista 117.Junho de 2016.Brasil.

Safatle, V. “O circuito dos afetos .Corpos políticos,desamparo e o fim do individuo” Editora Cosac-Naify. São Paulo.2016.



La devolución: un espacio y un tiempo que siempre nos interpela

Markwald, Diana; Pancani, Marilín; Soro, Andrea; Serarols, Nayla; Canal, Ana
dianamarkwald@gmail.com

Resumen y preguntas clave:

Este escrito surge a partir de las experiencias en La Práctica Profesional del Psicólogo Institucional. Por un lado, a partir del registro de ciertos instituidos sobre la devolución que portan los estudiantes que se acercan a la Práctica. Por el otro lado, también nos interpelan los supuestos y expectativas acerca de la devolución que manifiestan los miembros de las instituciones con las que trabajamos. Es este reconocimiento el que nos permite/invita a volver a pensar, a partir de estos encuentros con otros, a qué llamamos “devolución”. Ejemplos:

-cuando los actores institucionales llaman “evaluación” a la devolución. “¿Cuándo era la evaluación?”, “después nos dirán lo que ustedes evaluaron”...

-cuando al planificar la devolución, aparecen propuestas tales como señalar “aspectos negativos y positivos” del quehacer institucional en general o de ciertos actores, naturalizando la propia mirada como la única posible o la más acertada.

-cuando se produce un impulso a ofrecer soluciones inmediatas que no contemplan la complejidad de las situaciones planteadas y las posibilidades de ser llevadas a cabo.

- Entre decir “todo” o “No decir nada”. La gran mayoría de los estudiantes puede expresar teóricamente aquello que suponen no debería hacerse en una devolución y aquello que se supone debería ser efecto de la misma. Sin embargo, no dejan de preguntarse, ¿qué hacemos? ¿cómo lo hacemos?

Con este punto de partida, nos proponemos poner a trabajar algunas preguntas que muchas veces surgen y nos surgen en el espacio de la Práctica Profesional del Psicólogo Institucional de la cual todas formamos parte:

¿Qué se devuelve? ¿A quien se devuelve? ¿Cuánto se devuelve? ¿Cuándo se devuelve? ¿Cómo posicionarnos?

Nos interesa rescatar cómo a través del tiempo se ha ido modificando los modos de pensar y conceptualizar ese espacio.

Desde ese tiempo en que se hablaba de informe, como aparece en los textos de Fernando Ulloa, pasando por devolución “a secas” hasta llegar a este tiempo en el que hablamos de intercambio – devolución o tal vez simplemente intercambio.

Con este trayecto se aleja cada vez más la idea de experto que juzga, prescribe y da recetas y nos acercamos más a la idea pichoniana de Co-pensar.

Ya que nos ocupamos de los orígenes fuimos en búsqueda del término devolución en el diccionario:



Del latín *devolutio*, es la acción y efecto de devolver. Volver algo a su estado previo; restituir algo a la persona que lo tenía antes; corresponder a un favor; rechazar un encargo o pedido por no responder a aquello que se esperaba. La restitución de algo a su estado previo. Si una persona se propone restaurar una puerta de madera, intentará devolver a esta puerta su antiguo esplendor. Ajustar cuentas.

También suele hablarse de devoluciones en el caso de favores, de daños o agresiones.

En educación suele usarse la expresión. “devolución de examen” cuando el docente les reintegra la evaluación a sus alumnos y comenta los aciertos y errores, como parte del aprendizaje.

Es frecuentemente utilizado en Psicodiagnóstico y se habla de “entrevista de devolución” para hacer referencia al momento del proceso psicodiagnóstico donde se comunican los resultados obtenidos a partir de la administración de técnicas de evaluación psicológica.

De los instituidos a las preguntas en relación al tiempo y al espacio de intercambio devolución, incluyendo una mirada histórica acerca de su construcción en tanto dispositivo de intervención, intentaremos conceptualizar situaciones concretas de experiencias en el encuentro con los alumnos y con las instituciones.



La devolución: un espacio y un tiempo que siempre nos interpela

Markwald, Diana; Pancani, Marilin; Soro, Andrea; Serarols, Nayla; Canal, Ana
dianamarkwald@gmail.com

Este escrito surge a partir de las experiencias en La Práctica Profesional del Psicólogo Institucional⁷². Por un lado, a partir del registro de ciertos instituidos sobre la devolución que portan los estudiantes que se acercan a la Práctica.

Por el otro lado, también nos interpelan los supuestos y expectativas acerca de la devolución que manifestamos tanto nosotros mismos como los miembros de las instituciones con las que trabajamos. Es este reconocimiento el que nos invita a volver a pensar esta instancia.

Para comenzar, presentamos algunos ejemplos que disparan nuestras reflexiones:

-En algunas instituciones, llaman "**evaluación**" a la devolución. Aparecen expresiones tales como: "*¿Cuándo era la evaluación?*" o "*Después nos dirán lo que ustedes evaluaron*". En esa línea, también puede ocurrir que los actores institucionales manifiesten **expectativas de un efecto mágico**: "*Espero las críticas constructivas para reinventarme*".

-Al mismo tiempo, notamos que en nuestro medio insiste una concepción de devolución como aquel momento donde el profesional **señala "aspectos positivos y negativos"**, en este caso, del quehacer institucional. De este modo, **se naturaliza la propia mirada** como la única posible o la más acertada.

-Una gran parte del trabajo es el **análisis de nuestra implicación** y el intento por no ceder al impulso de **ofrecer soluciones inmediatas. Aparentes soluciones** pero que no contemplan la complejidad de las situaciones planteadas. Tal vez, intentando cumplir con un "deber ser del psicólogo" como *agente de cambio*, sin preguntarse antes: cambio de qué y para qué.

- Un instituido en relación a la devolución que circula en la facultad de Psicología es que la devolución es algo de lo cual se puede y se debe prescindir cuando los estudiantes realizan trabajos de campo, por su condición de estudiantes. Sucedió al retomar el contacto con una institución en el que se había llevado a cabo un trabajo de este tipo, bajo estas condiciones, que pudimos constatar las expectativas que se despiertan en el otro, que espera algún decir. En palabras de un actor institucional: "*(...) la necesidad es, por lo menos tener esto, algo del otro lado (...)* . *Es la devolución de un feedback de ese intercambio, porque somos personas y porque estuvimos interactuando un tiempo y creo que nos sirve a todos.*"

- Entre "**No decir nada**" o decir "**todo**". Así como nos parece importante un encuentro de devolución e intercambio tras cierto tiempo de trabajo con la comunidad, a medida que avanza cada cuatrimestre los estudiantes van comprendiendo que no todo lo pensado podrá ser dicho. Incluso pueden expresar y

⁷² Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Carrera de Psicología, Área Social-Comunitaria. Títular Regular a cargo: Dra. Virginia Schejter, Coordinadora Docente: Lic. Diana Markwald.



comprender teóricamente aquello que suponen no debería hacerse; pero si no se trata de una evaluación, si hay que evitar señalar "aspectos negativos y positivos", sino hay que ofrecer soluciones inmediatas, inevitablemente todos los cuatrimestres nos preguntamos "¿De qué se trata una devolución?"

Con este punto de partida, nos propusimos rescatar cómo a través del tiempo se han ido modificando los modos de pensar y conceptualizar ese espacio.

Desde ese tiempo en que se hablaba de informe, como aparece en los textos de Fernando Ulloa, pasando por devolución "a secas" hasta llegar a este tiempo en el que hablamos de intercambio – devolución o tal vez simplemente intercambio.

Ya que nos ocupamos de los orígenes, fuimos en búsqueda del término devolución en el diccionario:

"Del latín devolutio, es la acción y efecto de devolver. Volver algo a su estado previo. /Restituir algo a la persona que lo tenía antes; corresponder a un favor. /Ajustar cuentas."

Por otro lado, en el campo de la Educación suele usarse la expresión "devolución de examen" cuando el docente les reintegra la evaluación a sus alumnos y comenta los aciertos y errores, como parte del aprendizaje.

Asimismo, el término es frecuentemente utilizado en Psicodiagnóstico donde se habla de "entrevista de devolución" para hacer referencia al momento del proceso psicodiagnóstico donde se comunican los resultados obtenidos a partir de la administración de técnicas de evaluación psicológica.

Estas definiciones en algunos casos distan y en otros, directamente se oponen a lo que nosotros, desde la Psicología Institucional, damos en llamar "devolución". Sin embargo, no dejamos de observar que estos sentidos pueden operar silenciosamente en nuestras prácticas.

De los supuestos y expectativas sobre la devolución, pasando por una mirada histórica y etimológica del término, intentaremos poner a trabajar las siguientes preguntas. Respecto del espacio de devolución, **¿Qué se intercambia? ¿Con quiénes se intercambia? ¿Cómo se intercambia? ¿Cómo posicionarnos durante el intercambio?**

¿Qué se intercambia? Pregunta compleja que nos interpela en cada ocasión. Pensar en el "qué decir" nos invita ante todo a un ejercicio de pasaje del campo de análisis al campo de intervención.

Solemos comenzar haciendo una recapitulación del recorrido, los encuentros, entrevistas, talleres u otros dispositivos **que** hayamos puesto en marcha. A partir de allí, vamos compartiendo ciertas líneas de análisis que fuimos construyendo en el proceso y **que son singulares en cada institución.**

Hemos ido encontrando que se trata de "**tematizar**". Es decir, construir temas a partir de lo que vamos escuchando, lo que va surgiendo de los relatos y las anécdotas. Intentamos así alejarnos de la denuncia, corrernos de la posibilidad de hablar de otros o por otros. En palabras de Ulloa consistiría en ofrecer una



narración "que dice de lo que ahí sucede sin decir a persona en particular"⁷³. Hablamos de temas porque los mismos implican potencialmente al conjunto de los actores institucionales en relación a la tarea institucional e invita a las resonancias.

Respetamos la confidencialidad de los dichos y de quienes lo han dicho, por cuestiones éticas y metodológicas. Tal como ya lo dijera José Bleger en el año 1966 "El manejo de la información no es sólo un problema ético sino, al mismo tiempo, un instrumento técnico"⁷⁴. Es por esto que intentamos no hablar de otros ni por otros.

Por ejemplo: en una institución educativa en la que estábamos llevando a cabo el espacio de intercambio-devolución, sabíamos de cierto malestar por parte de los estudiantes ante un festejo organizado por los docentes. En ese caso, se trabajó sobre los modos en que eran pensadas las actividades llevadas a cabo por el staff docente de la escuela, lo que propició un tiempo de demora sobre las apreciaciones positivas y negativas con el fin de dar lugar a repensar y repensarse en la tarea.

Otro recurso que solemos utilizar es el de **contar lo que, estudiantes y docentes, hemos aprendido de ellos**, nuestras reflexiones acerca de sus relatos, cuando provocaron en nosotros preguntas sobre nuestros propios modos de hacer o pensar. De este modo, vamos **re-versionando la institución** al aportarles nuestra mirada, que se ha ido construyendo en esos encuentros con ellos.

En este proceso es interesante notar el "asombro" que se deja ver en los gestos de los actores institucionales ante alguna forma de nombrar o describir aspectos de la institución. Por ejemplo, en una de ellas llamó la atención que mencionáramos que cumplía una función de borde, como una piel que bordeaba en las historias desgarradas de la población con la que trabajan. **Acompañar y propiciar la capacidad de ponerle nombre o revisar cómo nombran** las situaciones vividas, también es una herramienta de la que nos valemos.

¿El espacio de devolución-intercambio, puede ser pensado como un momento de síntesis del proceso? ¿Un momento de cierre? ¿De apertura? Cierre en tanto revisión de la intervención llevada adelante durante cierto tiempo, apertura en tanto relanzamiento de la tarea conjunta con la institución. Esto es la construcción de nuevas preguntas, la redefinición de objetivos, la reformulación de los modos de intervenir. En una de las instituciones con las que trabajamos lo definieron como un momento donde llegamos a "conclusiones parciales".

Tiempo también de reformulación de la demanda o surgimiento de nuevas encomiendas. Ya que en esta práctica, apertura también significa continuidad. Si bien cada cuatrimestre los estudiantes van cambiando, el equipo docente oficia como el portador de la historia de un vínculo con cada institución con la que trabajamos.

¿Con quiénes se intercambia? La devolución-intercambio es un espacio programado para el encuentro entre todos los que hemos estado involucrados en el

⁷³ Ulloa, F.: "Los pasos metodológicos como niveles de análisis en el abordaje de una institución" en *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2012. Pág. 79

⁷⁴ Bleger, J.: "Técnicas del encuadre" Capítulo II Psicología Institucional en *Psicohigiene y Psicología Institucional*. Buenos Aires: Paidós, 1966. Pág. 70



proceso de intervención y que no necesariamente han estado juntos a lo largo del proceso. Muchas veces, este espacio no sólo oficia como un encuentro entre ellos y nosotros sino entre ellos mismos.

Las presencias y las ausencias constituyen un interesante material de análisis. Las ausencias suelen justificarse por avatares personales pero a menudo se trata de imprevistos propios de la tarea que desarrollan en la institución y que reproducen algo de la dinámica institucional cotidiana.

¿Cómo se intercambia? Hemos visto que desde el sentido común, la palabra devolución pareciera indicar unidireccionalidad y ubicar a quien escucha en un lugar de pasividad. Por el contrario, destacando el rol activo de quienes consultan, hemos ido incorporando ese otro término que se acerca más a lo que se pretende lograr: el intercambio.

¿Y por qué no hablar simplemente de intercambio? Cuando hablamos de devolución nos referimos a un momento particular de este proceso. Si bien, durante toda la intervención la tarea apunta a desnaturalizar, interrogar o hacer visibles saberes y prácticas institucionalizadas, el espacio de devolución-intercambio es una instancia que recupera ese proceso en su conjunto y que permite a los estudiantes aportar esa mirada institucional que fueron construyendo durante cierto recorrido.

Ahora bien, muchas veces los estudiantes describen el momento de apertura de la devolución con un gran interrogante: *¿cómo asumir cierto “tono expositivo” pero que a su vez convoque al intercambio?*

Esta pregunta nos recuerda la importancia de plantear las ideas en forma clara y comprensible sin incurrir en jergas que nos alejan del interlocutor y evitando el efecto de “dar cátedra”. Tratamos de evitar, **no siempre nos sale bien**, posiciones “diagnósticas y correctivas”.

Para que se produzca un efecto de “encuentro” es necesario promover la circulación de la palabra, que se establezca un clima de diálogo.

Para ello una herramienta propicia suele ser la **construcción de interrogantes que inviten a re-explorar juntos lo conocido**. Suele suceder que a partir de alguna pregunta que planteamos, aparecen diferentes miradas en los actores institucionales y comienza allí un debate, una conversación entre ellos.

Por ejemplo, en una institución señalamos algo que nos llamaba la atención respecto del modo de presentarse ante nosotros. Nos daba la sensación de que siempre se mostraban como “vendiendo” lo que hacían. Nos preguntábamos cuánto de ese modo tenía que ver con la tarea institucional. Dicha tarea incluye encuentros frecuentes con diferentes actores de la sociedad tales como empresas, organismos oficiales y ONGs, ante quienes deben destacar su capacidad de gestión y sus logros para generar confianza. En este sentido, planteamos la posibilidad de diferenciar los interlocutores. Esto produjo cierta resistencia de parte de algunos, quienes sostenían que su forma de presentarse tenía que ver con correrse de un discurso de “lo que falta”. Sin embargo, aparecieron también voces disonantes que se preguntaban cuánto de este modo de mostrarse acaso no les jugaría en contra incluso cuando se presentaban ante empresas u organismo oficiales de los que requerían colaboración. Así es como se llegó a pensar en la diferencia entre falta y



utilidad. De este modo, era posible ubicar al interlocutor no como alguien a quien "pedirle lo que me falta" ni como un "mero espectador" de los logros institucionales pero sí como alguien a quien orientar respecto de lo que puede resultar útil para la institución.

Estos son los momentos de mayor riqueza porque al **visibilizar diferentes versiones** sobre alguna cuestión, es posible producir una versión más compleja que interpela modos de hacer naturalizados.

Los diferentes puntos de vista que atraviesan la dinámica de una institución muchas veces quedan silenciados en un "discurso oficial". La posibilidad de interrogar ese discurso produce una tensión entre la versión oficial y otras versiones posibles, con la posibilidad de re-versionar y re-versionarse.

En la misma institución nos dijeron alguna vez: "*cuando les relatamos, nos relatamos*". Es decir que estos espacios funcionan como **soporte del relato institucional**.

Con este trayecto se torna cada vez más lejana la idea de experto que juzga, prescribe y da recetas y nos acercamos más a la idea pichoniana de **Co-pensar**, que alude a la posibilidad de crear, mantener y fomentar la comunicación.

¿Cómo posicionarnos durante el intercambio? Parece condición de este diálogo, que nosotros mismos estemos dispuestos a escuchar las ideas provocadas por nuestros decires, como también a revisar lo que hemos pensado, desde dónde lo estábamos pensando y estar abiertos a ampliar nuestra propia perspectiva.

En relación a lo anterior, sucede que nos encontramos ante situaciones en las que lo dicho por nosotros producen un efecto de extrañeza o -lisa y llanamente- rechazo. Las resistencias en el espacio de intercambio-devolución suelen ser una experiencia a la que los estudiantes, y no sólo ellos, le temen, ya que sortearlo es una tarea que requiere sostener la interpelación y a la vez alojar el efecto que provoca. Supone el desafío de re-posicionarse y evitar caer en un juego especular o de ping-pong.

Es allí donde una vez más nos apoyamos en la importancia del análisis de la implicación y el trabajo en grupo para sostener una mirada institucional. ¿Qué nos dice eso acontecido acerca de lo institucional?

Pensamos que para lograr un espacio de intercambio-devolución es necesario que todos los que participamos en él, podamos detenernos, escuchar y escucharnos, tomarnos tiempo. Invocamos aquí una bella pieza literaria de Paul Bowles "El cielo protector" donde establece una diferencia entre ser turista y ser viajero "*Él no se consideraba un turista, él era un viajero.... Mientras el turista se apresura por lo general a regresar a su casa, el viajero se desplaza con lentitud. Además el turista acepta su propia civilización sin cuestionarla, no así el viajero que la compara*"...

Comenzamos este trabajo comentando algunos de los instituidos con los que llegan los estudiantes. Para terminar, nos gustaría ahora tomar algún decir de ellos cuando ya están por finalizar la cursada. "*Me quedo pensando con entusiasmo en qué devolver de lo que notamos. Llega el momento de la devolución y sabiendo la importancia de las palabras, uno deber ser muy consciente y cuidadoso con lo que*



devuelve...Creo que lo que uno devuelve es algo que cree que puede no haber sido visto o que tal vez se oculta bajo el velo de lo instituido, de lo no tan pensado. Y uno lo devuelve esperando que aquello acallado pueda tomar un poco de voz, alumbrado para poder ser repensado, vueltos a ver, tomar tal vez un nuevo color o el mismo, pero ahora con el valor de saber por qué las cosas son como son....”-

Bibliografía

Bleger, J.: *Psicohigiene y Psicología Institucional*. Buenos Aires: Paidós, 1966.

Cocha, T. y Furlan, G.: “La devolución: un espacio de intercambio a construir con la comunidad”

Ulloa, F. *La novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2012.

Schejter, V. y otros: “La devolución: una metodología instituyente en investigación” en *XI Jornadas de Investigación en Psicología*. Tomo II. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.



Instituciones presentes en las prácticas de lecto-escritura en un hogar de niñas y niños

Martínez, Carolina; Ugo, Florencia
carolina.martinez@hotmail.com.ar

Resumen

El marco de este trabajo es la presentación de la tesis de grado de la Licenciatura en Psicología de esta Facultad. Como tal, este escrito es una primera aproximación a la investigación de las instituciones presentes en las prácticas e ideas sobre la lectura y la escritura en un hogar de niñas y niños.

Entonces, para comenzar, en este escrito se describirá brevemente qué se entiende por institución y también cómo es el campo en el que participa la tesista: será necesario describir cuál es mi participación allí y cuáles son algunos de mis supuestos, ya que todo esto condiciona el modo en que me acerco al hogar, cómo soy recibida y también qué motiva la elección de hacer este estudio.

Una sociedad se define por sus instituciones, que son las normas, los valores, el lenguaje, los modos de hacer y el individuo mismo. Es decir, las instituciones se perpetúan en una sociedad debido a que la materia humana es transformada en un individuo social que las incorpora y las reproduce (Castoriadis, 1988). Por eso, Castoriadis (1988) sostiene que *todos somos fragmentos ambulantes de la institución*, y esto trae como consecuencia que una sociedad, formada por individuos, tenga características intrínsecas que la distinguen de otras. En otras palabras, el magma de las significaciones imaginarias sociales orienta la vida de los individuos que conforman una sociedad. Por ello, en el devenir histórico-social se transforman las sociedades: “la sociedad es autocreación que se despliega como historia” (Castoriadis, 1988, p.73). En este sentido, cabe pensar en la persistencia de las prácticas de lecto-escritura y la importancia que se les otorga en diversas sociedades y épocas, así como también en las transformaciones en los modos de expresión y los recursos utilizados para leer y escribir.

Por otra parte, es necesario tener en cuenta cómo es mi acercamiento al hogar. Desde 2013 participo en un Programa de Extensión de la UBA que se implementa en este hogar y en otro más, al que no asisto. Nuestra actividad consiste en que como estudiantes de Psicología concurrimos semanalmente a esta organización y jugamos con los chicos a lo que ellos o nosotros propongamos. Contamos con dos baúles que contienen distintos recursos para ser utilizados allí, que pueden ser juegos reglados, juegos de bloques o artículos de librería. Además, el hogar cuenta con una pelota de fútbol, la cual es usada muy frecuentemente en nuestro espacio. Así, a través del juego se pretende incentivar la participación y la expresión.

Asimismo, los integrantes del programa escribimos informes de las observaciones y reflexiones que vamos teniendo, nos los enviamos por mail, y además conversamos sobre esto en las reuniones que realizamos, de manera que podamos comentar



nuestras distintas perspectivas sobre la práctica y también pensar similitudes y diferencias de la misma en ambos hogares.

En cuanto a la elección del tema, en este tiempo de participación en el hogar, la lectura y la escritura han aparecido de distintas formas: como un medio para jugar a algún juego, para escribir cartas a un pariente, para expresar algún pensamiento, acompañando un dibujo o también por el pedido de ayuda explícito para aprender a leer y escribir, entre otros.

Por mi parte, me planteo qué factores pueden incidir en la elección del tema y en entender a la lectura y la escritura como herramientas básicas del ser humano que deben ser adquiridas. Ensayando respuestas, uno es el anteriormente mencionado, es decir, la iniciativa de los chicos de utilizarlas; por otro lado puedo distinguir un ideal normativo. Ulanosky (2016) cita a Freud, quien sostiene que el Ideal del yo tiene una parte social y una individual, de forma que es un ideal compartido por una familia, una clase o una nación, mientras que el sujeto reconoce en esas ideas una norma y se somete a sus exigencias. Según la autora, estos ideales normativos funcionan como matrices identificatorias de clase y dan pertenencia al sujeto, pero además, operan como un imperativo categórico que manda como si lo ordenado fuese un bien en sí mismo.

Desde el Estado se puede ver claramente esta norma en el artículo 11 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, inciso I: “Fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento.” Por mi parte, sostengo y reproduzco esta creencia, siendo este un aspecto central que guía la investigación.

Preguntas clave: ¿Qué instituciones están presentes en la lecto-escritura de niños y niñas institucionalizados?. ¿Qué lleva a elegir el tema de la tesis de grado?. ¿De qué forma se puede saber qué piensan los chicos y los adultos a cargo acerca de la lectura y la escritura, considerando tanto lo explícito como lo implícito?. ¿Cuál es el rol del psicólogo en intervenciones relacionadas a este tema?. ¿Por qué en el hogar aceptaron la realización de este trabajo? ¿Esperan algo? ¿Qué?



Instituciones presentes en las prácticas de lecto-escritura en un hogar de niñas y niños

Martínez, Carolina; Ugo, Florencia

carolina.martinez@hotmail.com.ar

Introducción

El marco de este trabajo es la presentación de la tesis de grado de la Licenciatura en Psicología de esta Facultad. Como tal, este escrito es una primera aproximación a la investigación de las instituciones presentes en las prácticas e ideas sobre la lectura y la escritura en un hogar de niñas y niños.

Entonces, para comenzar, en este escrito se describirá brevemente qué se entiende por institución y también cómo es el campo en el que participa la tesista: será necesario describir cuál es mi participación allí y cuáles son algunos de mis supuestos, ya que todo esto condiciona el modo en que me acerco al hogar, cómo soy recibida y también qué motiva la elección de hacer este estudio.

Las instituciones

Una sociedad se define por sus instituciones, que son las normas, los valores, el lenguaje, los modos de hacer y el individuo mismo. Es decir, las instituciones se perpetúan en una sociedad debido a que la materia humana es transformada en un individuo social que las incorpora y las reproduce (Castoriadis, 1988). Por eso, Castoriadis (1988) sostiene que *todos somos fragmentos ambulantes de la institución*, y esto trae como consecuencia que una sociedad, formada por individuos, tenga características intrínsecas que la distinguen de otras. En otras palabras, el magma de las significaciones imaginarias sociales orienta la vida de los individuos que conforman una sociedad. Por ello, en el devenir histórico-social se transforman las sociedades: “la sociedad es autocreación que se despliega como historia” (Castoriadis, 1988, p.73). En este sentido, cabe pensar en la persistencia de las prácticas de lecto-escritura y la importancia que se les otorga en diversas sociedades y épocas, así como también en las transformaciones en los modos de expresión y los recursos utilizados para leer y escribir.

Sobre el campo en que se desarrolla la actividad

Por otra parte, es necesario tener en cuenta cómo es mi acercamiento al hogar. Desde 2013 participo en un Programa de Extensión de la UBA que se implementa en este hogar y en otro, al que no asisto. Nuestra actividad consiste en que como estudiantes de Psicología concurrimos semanalmente a esta organización y jugamos con los chicos a lo que ellos o nosotros propongamos. En este marco, la cantidad de adultos y de niños que interactúan es variable. Es decir, puede haber un niño con uno de nosotros, un niño con más de un adulto, o más de un niño con más de un adulto. Mientras tanto, los encargados del hogar permanecen en la cocina, junto al comedor (espacio de juego), pero no participan en las actividades.

Además, nosotros no hacemos entrevistas, evaluación y devolución a los adultos a cargo o a los chicos. La propuesta es que juguemos con los niños, que ofrezcamos



la posibilidad de que puedan comentar algún pensamiento o sentimiento, y que favorezcamos que haya juego, bajo el supuesto de que es un derecho del niño y la niña y que propicia el desarrollo y su salud psíquica. Luego, entre nosotros, pensamos si encontramos relaciones entre teoría y práctica.

Para jugar contamos con dos baúles, que pertenecen al Programa de Extensión, que contienen distintos recursos para ser utilizados allí. Estos pueden ser juegos reglados, juegos de bloques o artículos de librería. Además, el hogar cuenta con una pelota de fútbol, usada muy frecuentemente en nuestro espacio. Así, a través del juego se pretende incentivar la participación y la expresión.

Asimismo, los integrantes del programa escribimos informes de las observaciones y reflexiones que vamos teniendo, nos los enviamos por mail, y conversamos sobre esto en las reuniones que realizamos, de manera que podamos comentar nuestras distintas perspectivas sobre la práctica y también pensar similitudes y diferencias de esta en ambos hogares.

La elección del tema de tesis

En cuanto a la elección del tema de tesis, en este tiempo de participación en el hogar, la lectura y la escritura han aparecido de distintas formas: como un medio para jugar a algún juego, para escribir cartas a un pariente, para expresar algún pensamiento, acompañando un dibujo o también por el pedido de ayuda explícito para aprender a leer y escribir, entre otros.

Por mi parte, me planteo qué factores pueden incidir en la elección del tema y en entender a la lectura y la escritura como herramientas básicas del ser humano que deben ser adquiridas. Ensayando respuestas, uno es el anteriormente mencionado, es decir, la iniciativa de los chicos de utilizarlas; por otro lado puedo distinguir un ideal normativo. Ulanosky (2016) cita a Freud, quien sostiene que el Ideal del yo tiene una parte social y una individual, de forma que es un ideal compartido por una familia, una clase o una nación, mientras que el sujeto reconoce en esas ideas una norma y se somete a sus exigencias. Según la autora, estos ideales normativos funcionan como matrices identificatorias de clase y dan pertenencia al sujeto, pero además, operan como un imperativo categórico que manda como si lo ordenado fuese un bien en sí mismo.

Desde el Estado se puede ver claramente esta norma en el artículo 11 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, inciso I: “Fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento.” Por mi parte, sostengo y reproduzco esta creencia, siendo este un aspecto central que guía la investigación.

Sin embargo, creo que en esta premisa no queda suficientemente definido qué se entiende por una ciudadanía responsable y cómo es posible la libre circulación de conocimiento. Sin dar una descripción exhaustiva, la primera podría ser entendida como la capacidad para analizar la realidad tomando posición y reflexionando acerca de nuestro rol y nuestras prácticas en la sociedad. Entonces, la lectura y la escritura sirven como herramientas para conocer y ponderar otras realidades



pasadas o las de otros lugares para poder decidir y actuar en la propia, teniendo en cuenta más elementos y otras perspectivas que los que ofrece nuestra visión.

Por su parte, la libre circulación de conocimiento en términos absolutos creo que es imposible, dado que ningún ser humano puede aprender todos los conocimientos existentes y además porque hay sectores que adrede se reservan saberes.

Entonces, para ambos casos, creo que es válido pensar que la lectura y la escritura son herramientas que pueden llegar a permitir ejercer una ciudadanía responsable y acceder al conocimiento, pero no son condición suficiente ni garantía. Además, no saber leer y escribir o saber hacerlo en un nivel muy básico puede dificultar ejercer una ciudadanía responsable y acceder al conocimiento.

Por otra parte, y en consonancia con lo planteado acerca de los ideales normativos, plantearé una relación con el concepto de violencia simbólica propuesto por Bourdieu. Este autor define el término como aquella violencia que se ejerce sobre un agente social con su complicidad, sin que la perciba, por lo cual es muy eficiente. Este agente social contribuye a producir la eficacia de aquello que lo determina, a la vez que lo estructura (Bourdieu, 2008). Además, Bourdieu afirma que “De todas las formas de ‘persuasión oculta’, la más implacable es la ejercida, simplemente, por el *orden de las cosas*” (Bourdieu, 2008, p. 214). Entonces, el mandato “hay que aprender a leer y a escribir” debe su fuerza a que socialmente no se lo pone en entredicho, y, sobre todos nosotros, agentes sociales que leemos y escribimos, se ejerce una violencia simbólica en la medida en que con nuestra complicidad replicamos el mandamiento. Probablemente esto sea así porque obtenemos provecho de saber leer y escribir.

Por ejemplo, la escritura, a diferencia de una imagen o un dibujo, permite representar tiempos verbales, adjetivos, sustantivos abstractos, adverbios y diversos tipos de descripciones. Entonces, puede decirse que leer y escribir posibilita comunicarse con mayor grado de precisión que con una representación icónica. Esto puede ser tanto en una narración como en una señalización.

Además, se piensa a la escritura y a la lectura como herramientas que posibilitan conocer otras culturas, tener una idea de cómo son diferentes lugares y su historia y saber distintos idiomas. Una vez más, la violencia simbólica resulta una herramienta para pensar en el efecto de dominación que recae sobre los agentes sociales, que disponen su tiempo, esfuerzos y recursos para aprender a leer y a escribir, a la vez que refuerzan el mandato. Es decir, como socialmente se acepta y valora el primer argumento de este párrafo, se fuerza a que las futuras generaciones también entiendan a la lectura y la escritura como “herramientas”.

Por otro lado, la lecto-escritura permite investigar y cuestionar diversas teorías y las prácticas asociadas a ellas. En nuestra sociedad esto es muy característico del ámbito académico.

De lo anteriormente dicho pueden identificarse distintas funciones de la lectura y la escritura, que son informar, jugar, poder expresarse, nombrar algo de un dibujo o algo que la imagen no puede expresar, construir ciudadanía responsable, posibilitar la libre circulación de conocimiento, comunicar con alto grado de precisión, señalar, conocer otros modos de vida y cuestionar diversas teorías y prácticas.



Mi hipótesis es que estos son distintos sentidos por los cuales se justifica el mandato de “hay que aprender a leer y escribir”, y que lo que lo sostiene es un poder que se ejerce mediante la palabra, propiamente humana. Ese poder motoriza el esfuerzo físico y mental del individuo, hace que se invierta tiempo en ello, y que socialmente se destinen recursos para asegurar esas prácticas. Y, más específicamente, el medio va a determinar juicios de valor acerca de la calidad y utilidad de un texto, quién comprende mejor y qué conocimiento es más importante adquirir (un segundo idioma, una religión, una disciplina, y demás).

Ese poder coercitivo es tan fuerte que es la causa de la perpetuidad y la masividad de esas prácticas, y hace que el mandato “hay que aprender a leer y escribir” prevalezca por sobre otros, como por ejemplo, “hay que hacer deporte” o “hay que leer y escribir música”. De hecho, es más frecuente que alguien sepa leer y escribir a que sepa alguna de las actividades mencionadas, y, en el otro sentido, se observa que es muy probable que el deportista o el músico sepan leer y escribir. Por lo tanto, el conjunto de los que saben leer y escribir es mayor que los conjuntos de quienes saben hacer las otras prácticas.

Tasas de analfabetismo en Argentina y una clasificación según niveles de dominio de la lecto-escritura

Dada la importancia que a nivel social se le otorga a este tema se han realizado estudios para conocer las tasas de analfabetismo en Argentina y en la Ciudad de Buenos Aires. Los resultados demuestran que ha habido cambios significativos, siendo que en 1869 en Argentina la tasa de analfabetismo era de 78,2% y en 2010 se redujo a 1,9%. En el mismo artículo se adjudica esta reducción a que el Estado Nacional se encargó de expandir el sistema educativo, por lo que aumentó el nivel de alfabetización tanto en la población nativa como en la inmigrante (buenosaires.gob.ar). Desde esta perspectiva, se entiende que las políticas sociales (entre otros factores) inciden en el destino de los individuos y de las sociedades. Por lo tanto, es importante visualizar que la posibilidad de adquirir capacidades en lecto-escritura dependerá de las prácticas que se lleven a cabo en los ámbitos de socialización, y que no se aprende a leer y a escribir por naturaleza.

Entonces, ¿qué pasa con quienes no saben leer y escribir en absoluto? Es esperable que una persona sepa leer y escribir porque tiene las facultades mentales para lograr ese desarrollo. Es decir, tiene esa potencialidad, no es obvio que vaya a adquirir ese dominio, y, sin embargo, muchas veces se naturaliza que todos debemos saber leer y escribir debido a que ese poder que circula con la palabra sostiene el mandato. De ahí que se los considere en desventaja a quienes no leen y escriben, y en ventaja a quienes los hacen.

Haciendo una clasificación, se puede diferenciar el grupo de los analfabetos, los que están aprendiendo a leer y escribir, los que ya tienen ese conocimiento y los que intelectualizan estas prácticas. Considerando lo ya expresado, creo que lo que los diferencia es el ideal normativo que sostienen y los guía, el grado en el que sobre ellos se ejerce la violencia simbólica mencionada y el grado en que el poder que sostiene el mandato “hay que aprender a leer y escribir” circula en su medio social. Además, otros factores que difieren en estos grupos son los recursos y



posibilidades con que cuentan para desarrollar esas capacidades, así como también las características intrínsecas a la persona que facilitarán o dificultarán el proceso de aprendizaje.

Por mi parte, es esperable que yo esté atravesada por ese poder descripto y crea en el mandato, dado que me acerco al hogar mediante una institución académica y además, antes de pertenecer a ella, los procesos de socialización que yo transité ya tenían que ver con leer y escribir.

Pensando posibles líneas de investigación

Teniendo en cuenta todo lo desarrollado en este artículo, creo que si se quiere favorecer la adquisición de la lectura y la escritura en el grupo de niños que viven en el hogar, se deben analizar tanto las significaciones que los encargados y los niños les adjudican a estas herramientas y a las prácticas de enseñanza como las prácticas en sí mismas. A su vez, considero que estos mismos aspectos referidos a la escuela de los chicos también van a incidir en cómo ellos aprendan. Asimismo, es necesario saber con qué recursos cuentan en el hogar y qué posibilidades les son ofrecidas a los niños desde el hogar y desde la escuela, y también es preciso considerar las características individuales.

Bibliografía

- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2008). Lenguaje, género y violencia simbólica. En *Una invitación a la sociología reflexiva* (pp. 205-248). Buenos Aires: Siglo XXI.
- 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.
- Medela, P. & Pitton, E. (2013). *La situación académica a través de los censos nacionales de población* (1st ed.). Buenos Aires. Recuperado de http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2013_la_situacion_educativa_a_traves_de_los_censos_nacionales_de_poblacion_0.pdf
- Ulanosky, P. (2016). Gritos y susurros (Del Superyó). En *La palabra por venir* (pp. 52-70). Buenos Aires: Ediciones JCE.



Rudimentos de abordaje para la ciberneticización de la psicología institucional.

Melera, Gustavo, Larrea, Nicolás

larrea.nicolas@gmail.com; otromonte@yahoo.com.ar

Resumen

En el siguiente escrito se propone un análisis preliminar de un campo problemático, compuesto por el entrecruzamiento entre “la ciberneticización de la vida cotidiana” y las prácticas de la psicología institucional (PI). Consideramos que en dicho campo – de interferencias múltiples, como se intentará caracterizar – se abre una serie de problemas e interrogantes que – resistencias y banalización mediante – no han sido aún lo suficientemente abordados.

Con el objetivo de construir preguntas que resulten relevantes a nuestro interés, consideramos que es necesario acotar la reflexión de tal manera que sortee dos dificultades que con antelación prevemos que podrían surgir.

La primera es la dificultad generalizada dentro de la PI de percibir la vigencia, especificidad y alcance del problema que nos interesa abordar. Las discusiones en relación a las “nuevas tecnologías” o a las “organizaciones virtuales” suelen estancarse en lo que podríamos caracterizar como dos posturas. Por un lado las tecnofílicas, que se expresan en una proliferación a-critica de usos de las “nuevas tecnologías”, y por el otro posturas tecnofóbicas que se traducen en última instancia en dejarse arrastrar – a regañadientes – hacia las filas de los tecnofílicos, ya que después de todo a nadie le gusta ser tildado de analfabeto digital. Desde estas posturas se suele desestimar desde la PI, a las potencias de las infraestructuras cibernéticas para incidir sobre las subjetividades ya compuestas o “instituidas”, para producir nuevas subjetividades y para generar ficciones y para reconfigurar, en definitiva, los territorios organizacionales y las disposiciones institucionales. Intentamos entonces, para saldar esta primera dificultad, acotar nuestro análisis a cuestiones tecnológicas básicas, y que se encuentran de algún modo instituidas e invisibilizadas en las prácticas cotidianas del institucionalismo. Hoy en día la mayoría – si no todos – los equipos de trabajo, manejan parte de sus comunicaciones con soportes digitales (mails, desgrabaciones, whatsapp, redes sociales, entre otros dispositivos). La tarea consiste entonces en entrenar la mirada para poder ver de otro modo nuestras prácticas instituidas, que hoy en día resultan impensables sin los formatos de las “nuevas” tecnologías.

La segunda dificultad se basa en que la epistemología clásica de la Modernidad, sobre la que basamos nuestras prácticas instituidas, resulta ya insuficiente para pensar y esbozar problemas centrales acerca del mundo contemporáneo y sus nuevas configuraciones institucionales. Sostenemos que la psicología institucional se ha desfondado, pero que a su vez el intento de cubrir dicho desfondamiento con “las grandes discusiones” es tan estéril como sostenerse en el viejo paradigma. Las sociedades de control, el Imperio, el régimen semio-capitalista son grandes herramientas conceptuales, pero su uso debe ser estratégico, immanente a los



problemas relevantes, y ciertamente no compulsivo. Si tales desarrollos funcionan al precio de dificultar las posibilidades de pensamiento crítico, es necesario poder dejarlos de lado. Por lo dicho es que planteamos el desplazamiento de los enfoques desde los grandes discursos acerca de lo macrosocial, hacia un conjunto de operaciones que permitan dar cuenta de los regímenes de funcionamiento microsociales. Nos dedicamos entonces a la tarea de visibilización de un problema en situación. En este trabajo se focalizará el análisis en uno de los rudimentos conceptuales compartidos de las prácticas instituidas: la confidencialidad. Ya sea orientada hacia el secreto profesional, u orientada hacia la construcción de confianza, la confidencialidad se encuentra presente como un componente dado de los encuadres en la mayoría de las corrientes institucionalistas.

Pretendemos entonces, a partir de las coordenadas propuestas, dar cuenta de una posible metodología y sus resultados, centrándonos en el rastreo de la huella digital que han dejado trabajos institucionales encarados desde dos distintas perspectivas. Uno sobre una huella digital institucional, orientado al rastreo de una institución que es clásicamente visitada por estudiantes de esta facultad. Y la otra sobre la huella digital de una consulta institucional realizada en un efector de Salud durante el transcurso de aproximadamente 2 años.

Preguntas Clave: ¿En qué medida la confidencialidad como herramienta de encuadre se ha convertido en un gesto?. ¿Es hoy el secreto profesional en la PI posible/deseable?. ¿Qué condiciones considera que se tendrían que reunir para que un equipo renuncie a posiciones a-críticas sobre los medios de comunicación que implementa?.



Rudimentos de abordaje para la ciberneticización de la psicología institucional.

Melera, Gustavo, Larrea, Nicolás

larrea.nicolas@gmail.com ; otromonte@yahoo.com.ar

"Pensar que con el sólo cambio de los nombres reales de las entrevistas, antes de mandarlas por mail, se sostiene la ética del secreto profesional, es como pensar que a través de la "personalización" del ringtone que hace "riing riing" en tu celu, volverá Entel."

Anónimo

En el siguiente escrito se propone un análisis preliminar mediante dos "situaciones de caso" de un campo problemático, compuesto por el entrecruzamiento entre lo que hemos definido como "la ciberneticización de la vida cotidiana" y las prácticas de la Psicología Institucional (PI). Consideramos que en dicho campo de interferencias múltiples, se abre una serie de problemas e interrogantes que – resistencias y banalización mediante – no han sido aún lo suficientemente abordados.

Con el objetivo de construir preguntas que resulten relevantes a nuestro interés, nos proponemos la tarea de visibilización de UN problema en situación, intentando así sortear, sin desconocer, parte del campo minado que es hoy la PI.

Focalizamos entonces, en la problematización de uno de los rudimentos conceptuales compartidos de las prácticas instituidas: *la confidencialidad*. Pauta básica que garantizan la posibilidad técnico-ética de un trabajo institucional. Y ya sea orientada hacia el secreto profesional, u orientada estratégicamente hacia la construcción de confianza, está casi predeterminada como un componente dado en los encuadres de la mayoría de las corrientes institucionalistas.

iNo pises ahí!

Consideramos que para poder llegar al campo de problematizaciones de nuestro interés, es necesario acotar la reflexión de tal manera que logre sortear dos dificultades, dos discusiones que, muy a pesar nuestro, la experiencia nos ha mostrado que pueden surgir y que – como si tuviesen una fuerza gravitacional propia – atraen y fagocitan la mayoría de los intentos por producir reflexiones significativas dentro del campo que nos ocupa.

La primera, es la dificultad generalizada dentro de la PI para percibir la vigencia, especificidad y alcance del problema que nos interesa abordar. Las discusiones en relación a las "nuevas tecnologías" o a las "organizaciones virtuales" suelen estancarse en lo que podríamos caracterizar como dos posturas. Por un lado las



tecnofílicas, que se expresan en una proliferación a-critica de usos de las "nuevas tecnologías", y por el otro las posturas tecnofóbicas, que se traducen en última instancia en dejarse arrastrar – a regañadientes – hacia las filas de los tecnofílicos, ya que después de todo a nadie le gusta ser tildado de analfabeto digital. Desde estas posturas se suelen desestimar desde la PI las potencias de las infraestructuras cibernéticas, tanto para incidir sobre las subjetividades ya compuestas o "instituidas", como para producir nuevas subjetividades, para generar ficciones y para reconfigurar, en definitiva, los territorios organizacionales y las disposiciones institucionales. Intentamos entonces, para esquivar esta primera dificultad, acotar nuestro análisis a cuestiones tecnológicas básicas, introductorias, y que se encuentran de algún modo instituidas y naturalizadas en las prácticas cotidianas del institucionalismo. Hoy en día la mayoría de los equipos o grupos de trabajo, si no todos, manejan gran parte de sus comunicaciones con soportes digitales (mails, desgrabaciones, whatsapp, redes sociales, entre otros dispositivos). Nos centraremos en estas prácticas, eludiendo las posturas anteriormente planteadas. La tarea consiste entonces en entrenar la mirada para poder ver de otro modo nuestras prácticas instituidas, que hoy resultan impensables sin los soportes de las "nuevas" tecnologías, y su consecuente ciberización de la vida cotidiana.

La segunda dificultad se basa en que la epistemología clásica de la Modernidad, sobre la que basamos nuestras teorías y prácticas instituidas, resulta ya insuficiente para pensar y esbozar problemas centrales acerca del mundo contemporáneo y sus nuevas configuraciones institucionales. Sostenemos que la PI – como cualquier campo disciplinar "moderno" – se ha desfondado, pero que a su vez el intento de cubrir dicho desfondamiento con "las grandes discusiones" es tan estéril como sostenerse en el viejo paradigma. Las sociedades de control, el Imperio o el régimen semiocapitalista son grandes herramientas conceptuales, pero su uso debe ser estratégico, inmanente a los problemas relevantes, y ciertamente no compulsivo, situacionista más que universalista. Si tales desarrollos funcionan al precio de dificultar las posibilidades de pensamiento crítico, es necesario poder dejarlos de lado. Por lo dicho es que planteamos el desplazamiento de los enfoques desde los grandes discursos acerca de lo macrosocial, hacia un conjunto de operaciones que permitan dar cuenta de los regímenes de funcionamiento microsociales, despojándonos en la medida de lo posible de los andamiajes teóricos que entorpezcan dicho intento.

Pretendemos entonces, a partir de las coordenadas propuestas, dar cuenta de los resultados del rastreo de la huella digital que han dejado distintos trabajos institucionales encarados desde dos enfoques distintos. El primero, sobre la huella digital de una institución que es clásicamente visitada por estudiantes de esta facultad. El segundo, sobre la huella digital de una consulta institucional realizada por un equipo consultor en un efector de Salud durante el transcurso de aproximadamente 2 años.

Huella Estudiantil

En la primera de las organizaciones, rastreamos la huella digital institucional. Es decir, hemos intentado rastrear producciones que figuren en Internet sobre dicha



organización. La selección de dicha organización se basa en que es un secreto a voces que la misma ha sido, y aún es, elección recurrente del estudiantado a la hora de realizar trabajos de campo de la materia PI. Presumimos de esa manera que existiría entrevistas realizadas en dicha organización, y que en alguna medida se encontrarían en Internet. Se trata de una organización que trabaja con problemáticas de género, más específicamente un centro integral de prevención y concientización de la violencia de género.

La búsqueda que se condujo sobre esta organización ser denominada como “casera”. Consiste básicamente en utilizar *opciones de búsqueda avanzada* en el motor de búsqueda más popular y potente de los últimos años. Aunque no explicitaremos por razones obvias los comandos utilizados, la búsqueda tuvo una duración de aproximadamente cuarenta y cinco minutos, y estuvo orientada a resultados que fuesen archivos de texto (.doc, .docx, .odt, etc) que coincidieran con el nombre de la organización y el término “Psicología Institucional”.

La metodología de búsqueda, aunque extremadamente simple, arrojó resultados positivos. Se encontraron varias entrevistas a miembros de dicha organización, e inclusive un trabajo completo. Algunas de las entrevistas eran recientes, pero algunas otras rondaban los diez años de antigüedad. Cabe aclarar que no todo el material era producción de estudiantes cursando la materia Psicología Institucional, pero gran parte de las entrevistas eran provenientes de la Facultad de Psicología UBA.

Los resultados encontrados en este caso, no nos resultan sorprendentes. El hallazgo de entrevistas, trabajos, discusiones entre estudiantes, subidas intencionalmente o no a Internet e indexadas para ser fácilmente accesibles, pareciese ser una de esas prácticas que como docentes conocemos, pero que no nos preocupan. Por otro lado, consideramos que indignarse por esta práctica, es un modo de rehuir al núcleo ético-técnico del problema. No se trata de problemas individuales donde “cada uno sabe lo que hace”, sino de la inexistencia de condiciones materiales de posibilidad para que suceda algo distinto.

Huella de consultoría

La segunda búsqueda fue centrada en el rastreo de la huella digital de una consulta institucional específica realizada por un equipo de psicólogos institucionales de los cuales uno de los autores de este escrito formó parte. La consulta fue llevada a cabo en un servicio de un Hospital de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el proceso de consultoría duró aproximadamente dos años. El equipo de consultoría estaba compuesto por un número elevado de integrantes, aproximadamente diez, y tuvo un nivel de rotación de miembros relativamente alto. Aún así, le concedemos y asumimos de todos los miembros que circularon en algún momento por el equipo consultor, un nivel de responsabilidad ética que se requiere para intentar seguir lo que en ese momento se había pautado como encuadre de la consulta, lo cual incluye obviamente el secreto profesional y el anonimato, tanto hacia el interior de la organización como en relación a su exterior.

Repetimos sobre esta organización la modalidad utilizada en la instancia de la primera organización, una búsqueda avanzada “casera”, intentando localizar en



Internet entrevistas o producciones digitales, esta vez correspondientes al servicio de la organización y específicamente a las entrevistas de la consulta. Esta vez los resultados de la búsqueda fueron afortunadamente negativos.

Tras no haber encontrado rastros de la huella digital de la consulta bajo la modalidad anterior, proseguimos con una metodología de búsqueda distinta, que podríamos caracterizar como más profunda. Al tener en nuestro poder las desgrabaciones de las entrevistas de la consulta de antemano, por haber formado parte del equipo consultor, buscamos de manera más específica dichas entrevistas. El objetivo se desplazó entonces desde la facilidad de la búsqueda casera de entrevistas o producciones de una institución específica, hacia la búsqueda específica de “esos” archivos, mediante lo que podría metafóricamente nombrarse como una huella digital que contiene cada archivo, un identificador único llamado hash. El resultado de esta búsqueda fue abrumadoramente positivo. Encontramos de todas las entrevistas que buscamos copias accesibles desde Internet, aunque no se encontraban “intuitivamente” indexadas por un buscador. Ya sea por negligencia, impericia o analfabetismo digital, las entrevistas se encuentran ahí, listas para ser minadas. Y va de suyo que lo que está en Internet, continúa en Internet.

Te dije que no pises ahí! o Vigilancia estratégica y data-mining.

*“No existe TU Facebook.
Facebook es de un tipo y está en
una computadora en un galpón
en Oregon. Vos sos el data-entry
impago de Zuckerberg”*

Anónimo

Hasta ahora los métodos de búsqueda que hemos propuesto e implementado, son métodos de una escala pequeña, que requieren distintos grados de complejidad y pericia, pero que pueden ser implementados desde una computadora comercial fácilmente. Imaginemos que pasaría si en un futuro distópico, en vez de una persona detrás de esa búsqueda se encontrasen las agencias y corporaciones más grandes del mundo. Si en vez de una computadora portátil con casi diez años de antigüedad, fuesen súper-computadoras de última generación con el tamaño de edificios. Y si en vez de comandos improvisados en un motor de búsqueda público, se tratase del ejército de matemáticos mas grande de la historia generando algoritmos de búsqueda y clasificación sobre la totalidad de los flujos de información que circulan a escala planetaria sean en Internet y en el resto de los medios digitales. Pues no hace falta imaginar mucho, el futuro llegó hace rato.

Lo que en los ámbitos de las humanidades puede parecer como “conspiranoia”, en los ámbitos informáticos es ya una verdad de perogrullo. Tanto agencias gubernamentales, como empresas y corporaciones, dedican gran parte de sus recursos a la vigilancia estratégica y al data-mining. La NSA se auto-proclama el mayor contratista de matemáticos de E.E.U.U. (y posiblemente del mundo). Edward Snowden es perseguido por haber denunciado el espionaje sistemático sobre la



población mundial de las Agencias Gubernamentales como la NSA. Y otro tanto le toca a Julian Assange, por filtrar información sobre la vigilancia estratégica de las corporaciones y sus modelos de negocio a base de la venta de información minada de los usuarios. ¿Qué espacio queda aquí para el secreto profesional y la confidencialidad, cuando se ha puesto en jaque las nociones de privacidad y anonimato?

En este contexto entendemos, que el problema no consiste en los riesgos de que un hacker maligno encuentre nuestras entrevistas o nuestras historias clínicas. Sino que la vigilancia estratégica, es decir la vigilancia activa eficaz y total de los medios de comunicación digitales y por ende de la población, es hoy un hecho social, político y técnico consumado del que sólo se ve en el horizonte el aceleramiento de su multiplicación. ¿Pero que tiene que ver esto con nosotros?

Los alcances del escenario planteado pueden resultar, para quien se encuentra por primera vez con estos desarrollos, poco intuitivos. Es por eso que hemos decidido plantear en 3 pasos ficcionados la magnitud que puede tomar esta problemática.

Imaginemos que:

1 - 2011-2012: se realiza una consulta institucional en algún ministerio estatal, la consulta se conduce de forma exitosa y logra sus objetivos. El material digital producido circula oculto por infosfera.

2 - Dic-2015: En un cambio de gobierno se decide desvincular a un porcentaje del personal de dicho ministerio, el criterio a usar: la militancia partidaria del color anterior.

3 - Ene/feb-2016: Se contrata una corporación informática, que tiene en su Big Data el material producido por la consulta institucional, para que corra un algoritmo que identifique perfiles militantes y trabajadores del ministerio. Las entrevistas realizadas hace 5 años son procesadas por dicho algoritmo y contribuyen parcialmente a la identificación y consecuente persecución de militantes.

En esta situación ficcionada no hay consecuencias para el equipo consultor, por lo menos no en el sentido clásico del término, nadie nos acusará de haber roto el secreto profesional. Es un proceso considerablemente más mediatizado, imposible de concebir sin los medios técnicos que lo posibilitan. Ante esta renovada impunidad ante las transgresiones de la profesión; es nuestra intención, que problematizando el entrecruzamiento entre PI y la ciberneticización de la vida cotidiana, produzcamos nuevos encuentros y el acompañamiento mutuo entre quienes enfrentamos formas de opresión institucionalizadas.



Registros ecológicos, enlace ético-político y producción de subjetividades

Montenegro, Roberto R.

rmontenegro@unq.edu.ar

Resumen

Esta presentación se encuentra articulada al Programa de Investigación UNQ-I+D 2015 denominado *Problemáticas del cuidado. Metamorfosis socio-culturales y producción de subjetividades en los espacios sociales contemporáneos*, dirigido por la Dra. C. Chardon y co-dirigido por el ponente. El programa apunta a explorar y describir las problemáticas del cuidado en distintos contextos de la sociedad actual mediante metodología cualitativa y desde una perspectiva multirreferencial. Las prácticas del cuidado producen y reproducen multiplicidad de *significaciones* cuyos efectos se despliegan en los procesos de ontologización de los espacios sociales. Diversos planos se tornan distinguibles y articulados entre sí, de modo que *entre sus pliegues* podemos puntuar las condiciones de existencia que posibilitan los procesos de subjetivación. En este escrito *postularemos* la existencia de dos instancias que se expresan en los cursos de acción social orientados al cuidado de grupos y sujetos en diversos ámbitos institucionales. Por un lado podemos distinguir el plano que configuramos como observadores cuando puntuamos las significaciones del Cuidado como un juego identificable –cuidado de la salud; atención al desarrollo infantil; cuidados en la formación educativa, cuidado de personas con discapacidad, etcétera. Por otro lado identificamos la constitución (producción/reproducción) de los espacios sociales que las prácticas particulares del cuidado conllevan, *la institucionalización de los contextos de acción*. En este escrito el foco de atención estará puesto en este último aspecto, pues nos interesa subrayar la potencia heurística de la indagación mediante tres registros ecológicos –ambiental, social y de la mente –, en tanto apuntamos al estudio de los “universos de significaciones” implícitos en los procesos de subjetivación. La problemática del Cuidado, en este caso, la circunscribimos a las condiciones de producción de los mencionados contextos etnográficos.

Preguntas Clave: ¿Cuál es la teoría sustantiva de lo social en la presente investigación?. ¿Qué se entiende por “constitución de significaciones” y cuáles son sus conexiones con el “Socius”? ¿Cuáles son los aportes atribuidos a las indagaciones que toman en consideración los tres registros ecológicos?. ¿Por qué es relevante sostener la tensión entre la tradición epistemológica y la dimensión ético-política?



Registros ecológicos, enlace ético-político y producción de subjetividades

Montenegro, Roberto R.

rmontenegro@unq.edu.ar

Presentación

El presente trabajo se encuentra enmarcado en el Programa de Investigación UNQ-I+D 2015 denominado *Problemáticas del cuidado. Metamorfosis socio-culturales y producción de subjetividades en los espacios sociales contemporáneos*. El programa propone la exploración y descripción de las *problemáticas del cuidado* en distintos contextos de la sociedad actual. Las investigaciones se llevan adelante mediante metodología cualitativa y el material es trabajado desde una perspectiva *multirreferencial y pluridisciplinaria*.

En nuestras indagaciones consideramos que las prácticas del cuidado producen y reproducen multiplicidad de *significaciones sociales e institucionales* cuyos efectos se despliegan en los procesos de construcción ontológica de los espacios sociales. En ese sentido instituir un espacio de prácticas, o realizarlas en un ámbito ya establecido, conlleva la producción de lienzos de significaciones realizadas por agentes competentes. Desde esa perspectiva, en la escena institucional diversos planos se tornan distinguibles y articulados entre sí, de modo que en nuestras indagaciones podremos puntuar, *entre los pliegues*, las condiciones de existencia que posibilitan procesos de subjetivación.

En este escrito *postularemos* la existencia de dos instancias que se expresan en los cursos de acción social orientados al cuidado de grupos e individuos en diversos ámbitos institucionales. Por un lado distinguimos el plano que configuramos como observadores cuando puntuamos las significaciones del Cuidado como un juego identificable –cuidado de la salud; atención al desarrollo infantil; cuidados en la formación educativa, cuidado de personas con discapacidad, etcétera. Por otro lado identificamos la constitución (producción/reproducción) de los *espacios sociales*, la *institucionalización de los contextos de acción* que conllevan las prácticas particulares del cuidado.

En el desarrollo de este trabajo el foco de atención estará puesto en el último aspecto mencionado, pues nos interesa explorar la presencia y los efectos de los registros ecológicos en la mencionada constitución de espacios del Cuidado. Destacaremos además la potencia heurística de una indagación que toma en consideración la ecología ambiental, social y de la mente, de acuerdo a lo planteado por Félix Guattari (1990) cuando apuntamos al estudio de los “universos de significaciones” implícitos en los procesos de subjetivación. La problemática del Cuidado, en este caso, la circunscribimos a las condiciones de producción de los mencionados contextos etnográficos.

Rasgos de las sociedades contemporáneas.

Con el propósito de trabajar la conformación de los espacios del cuidado, consideramos pertinente presentar en este apartado, una vez más, algunos rasgos



que caracterizan al campo social en nuestra época. Los siguientes son caracteres generales destacados en numerosos lugares de las ciencias sociales y que son identificables en los escenarios que se despliegan en las sociedades contemporáneas:

- * Efectos económicos, sociales e institucionales producto de las estrategias de poder del neoliberalismo y la consecuente deconstrucción de espacios, figuras y relaciones vinculadas con las denominadas “sociedades de bienestar”.
- * Metamorfosis del *mundo del salariado* y caída del modelo fordista de acumulación.
- * Transformaciones en la trama institucional y en el medio social historicamente conformado por la gubernamentalidad como forma de regulación social del poder.
- * Incremento de las áreas de actividades en todos los ordenes institucionales, en sentido vertical y horizontal.
- * Desarrollo de las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC) y expansión de las redes informáticas.
- * Incremento de la conectividad entre los espacios sociales locales, los espacios trans situacionales y entre los individuos.
- * Emergencia de significaciones características de las “sociedades de control”.
- * Incremento de la indeterminación en los espacios de acción como efecto de fuerzas transversales a los espacios locales.

Exploraremos a continuación algunos de los puntos señalados, en tanto son marcas que indican la presencia de múltiples vectores que recorren el social extenso en cuya trama inscribimos las prácticas del Cuidado.

La existencia de las redes informáticas implica la presencia de líneas de fuerzas provenientes de la modernidad temprana y que se han *radicalizado* (Giddens, 1993).

Para los puntos que desarrollaremos a continuación nos apoyamos en el trabajo ya citado de Anthony Giddens, para quien la emergencia de las instituciones modernas involucró tres características que están inter vinculadas. Por un lado, el *distanciamiento del tiempo y el espacio*; en segundo lugar, la invención de *mecanismos de desanclaje* y por último, el *carácter reflexivo del conocimiento*. El primer caso involucra a las categorías fundamentales que permiten al sujeto estructurar la realidad: las categorías de *espacio y tiempo*. En el segundo caso los mecanismos de desanclaje provocan modificaciones fundamentales en las relaciones sociales y en los espacios de interacción y, en el tercer caso, el mandato de reflexividad sistemática ha llevado al desarrollo de múltiples campos disciplinarios, lo que explica de modo relevante las constantes innovaciones tecnológicas. Productos de la sociedad de la técnica, o de las demandas de las sociedades de mercado, la reflexividad en la esfera tecnológica introdujo una temporalidad rápida, acortando los ciclos de las innovaciones. Ello hace que el mundo de las tecnologías se diferencie de la esfera política y más aún de la cultural, con sus tiempos lentos.



Las tres invenciones mencionadas fueron creaciones clave del *imaginario social radical* de las sociedades occidentales (Castoriadis, 1993), y han tenido carácter de constitutivos en el entramado simbólico del dominio socio-histórico mencionado que llega hasta nuestros días. Tomaremos aquí a dos de ellos:

- a) el distanciamiento de tiempo y espacio, y
- b) los mecanismos de desanclaje.

Distanciamiento del tiempo y del espacio.

En las sociedades tempranas modernas el tiempo y el espacio se separan de los entornos de actuación inmediatos debido a la invención del *tiempo uniforme*, al que se llega mediante la implantación del calendario universal y gracias al poder regulador de un único sistema horario que debe ser tomado como referencia por distintas regiones que pueden ser muy heterogéneas en su composición. La institución de un tiempo universal y la implantación de un horario estandarizado han posibilitado la desconexión de las temporalidades que estaban vinculadas al terruño, que se articulaban a las características regionales y a la tradición.

En la actualidad los escenarios locales muestran sus figuras y relaciones, sus recursos y las formas que asumen las prácticas de sus agentes. Pero al mismo tiempo que esto hace identificable un espacio de interacción social, quedan ocultos los mecanismos y relaciones distantes que operan bajo el comando de leyes excéntricas, de las cuales sólo son pasibles de registro algunos de sus efectos. Los ámbitos que componen las distintas “regiones” de las instituciones singulares se encuentran mediados por determinaciones ubicuas y es lo que le da a las *sedes*, que son soporte de componentes físicos y de las prácticas situadas, un aspecto fantasmal.

De los tiempos locales al tiempo de calendario y al tiempo de reloj, la temporalidad occidental (hoy globalizada) ha continuado regida por Cronos. Así se ha inscripto en la esfera de las comunicaciones y en las pautas conectivas que constituyen el entramado de la ecología social y de la mente. Llegado a este punto ¿Cuál es la traza que podemos realizar y que resulte pertinente para pensar el estado de situación actual?

Diremos que el tiempo de calendario y de reloj permitía coordinar acciones a distancia y acelerar el desplazamiento de los cuerpos. Cuando las relaciones y las prácticas sociales fueron conmovidas por innovaciones técnicas como las de los sistemas de comunicación a distancia, los cambios tecnológicos en los sistemas de navegación y luego la gran revolución del ferrocarril, la tradicional relación espacio-tiempo comenzó a modificarse. Respecto al espacio, los mecanismos de desanclaje posibilitaron la formación de los *espacios sociales*, espacios relativamente clausurados e identificables por su función principal (producir, administrar, cuidar, etc.). Estos espacios sociales pueden mantener sus estados propios distinguiéndose del ámbito ecológico como ha ocurrido, paradigmáticamente, con el espacio social de las fábricas y de otros dispositivos disciplinarios que habiendo tenido su campo de emergencia en el occidente europeo han podido ser re-anclados y hoy alcanzan una dispersión planetaria.



Las líneas de significación antes citadas se han radicalizado de tal forma que hoy parece invertirse la relación espacio-tiempo, pues el constante acortamiento de los tiempos en el desplazamiento de los cuerpos produce un “plegado” de los espacios reales y, en el caso de las redes informáticas, al posibilitar los intercambios comunicacionales en tiempo real hace posible caracterizar a la temporalidad de la red, y sus conexiones sincrónicas globales, como el producto de un desplazamiento del tiempo cronológico. En ese sentido el *tiempo de la red* sería un “tiempo sin tiempo” en lo que a cronos respecta. La característica dominante de la temporalidad de las redes proponemos pensarlas con el concepto de uno de los tiempos que nos ha legado la Grecia Clásica: el tiempo del Aión, el tiempo del instante, pues en cierto sentido en la red no existe el tiempo que marca pasado, presente y futuro.

Formas de dominación y registros ecológicos.

Las líneas de fuerza antes señaladas se encuentran entre los principales vectores que posibilitaron la configuración de las *sociedades de control* descritas en el conocido pos-scriptum de Deleuze (1995). Aquí sólo señalaremos lo siguiente:

a) El ejercicio del poder en espacios abiertos potencia los *procesos de desanclaje*, de modo que la descodificación de los espacios de las sociedades disciplinarias es un acontecimiento cuya realización corre transversalmente por todo el campo social. Las organizaciones tienden a volverse flexibles y ceden ante formas de emprendimientos que pueden ser desplegados y replegados con la menor resistencia posible en el menor tiempo posible. Los sistemas computarizados, los dispositivos de informatización, o pasibles de ser informatizados, posibilitan desplazamientos en un espacio virtual, abierto. Interacciones y espacios organizacionales se producen y se constituyen en la red, de modo que como espacios sociales alcanzan, por así decirlo, su verdad pues su dominio de existencia eminente es el simbólico imaginario y sus condiciones de realización es el lingüístico.

b) Los espacios locales, los contextos de interacción, producen y reproducen las líneas de significación que recorren los tres registros ecológicos. Las consecuencias observables de la sociedad en red, además del incremento de las líneas de transversalidad, es la conectividad local con múltiples “territorios existenciales” del *socius*. El descentramiento de los espacios de prácticas, de los espacios de las sedes, presenta características hologramáticas, ya que múltiples configuraciones ecológicas circulan y se inscriben en los pliegues constituidos por la praxis de sus agentes.

c) La insistencia de líneas de fuerza que en el dominio de la ecología social producen el montaje/ desmontaje de escenarios, instalan procesos de descodificación generalizada que recorren transversalmente todas las áreas de actividades. Las líneas de significación afectan los cuerpos simbólicos de los más heterogéneos campos discursivos –institución de la educación, campo jurídico, orden político, etcétera.

d) Las mencionadas líneas de fuerza circulan en los espacios de interacción y provocan diversos grados de *indeterminación*, acorde a la potencia de las líneas de



significación que se convocan. Uno de los efectos de la indeterminación como insistencia institucional es que introduce incertezas en la subjetividad de los agentes y, en consecuencia, incertidumbre y vacilación en el desarrollo de las acciones e interacciones relacionadas con la realización de los cursos de acción que son proyectados institucionalmente.

e) Otro de los desafíos que enfrentan los proyectos para realizar procesos de resingularización, de *heterogénesis* como propone Guattari (1990), es que en el registro de la ecología social y de la mente, las sociedades pos disciplinarias han convertido a los individuos en “dividuos” (Deleuze, 1995), puntos de fuerza singulares en constante tensión con la generación de nuevos campos de posibles que tiendan a recomponer las subjetividades individuales y las colectivas.

De la epistemología a la ética: concluyendo para continuar.

Los procesos de reflexividad sistémica que, como hemos señalado, han sido un legado de la Modernidad Temprana, han sido colonizados por los marcos institucionales de organizaciones matizadas por la forma racional-legal y por el despliegue del poder de la razón instrumental. Vinculada al ejercicio del dominio, esta razón apunta al medio ambiente, se ejerce en los dispositivos de disciplinamiento, y luego comanda los despliegues de la *bio-política*. En ese proceso histórico finalmente termina tomando como blanco del poder al hombre mismo.

La reflexividad en el campo de las ciencias sociales se ha mantenido en los lineamientos del *ethos* positivista, en los mandatos de la tradición explicativa, cientificista. Se ha seguido el movimiento de la búsqueda analítica de relaciones causales potenciando a la razón analítica, la razón de medios o instrumental, caracterizada por el ejercicio del cálculo y la medida.

Como línea de significación dominante, el “giro epistemológico” se ha entramado a las respuestas dadas al *principio de eficiencia* de la modernidad. Sin embargo, desde el último tercio del siglo pasado ha surgido una demanda socio histórica que interpela a los sujetos desde la ética. Los dispositivos de intervención orientados a elucidar críticamente las prácticas y los saberes instituidos requieren un cambio en la lógica del dominio; una modalidad reflexiva que interfiera en las líneas de fuerza replicantes de los procesos que llevan a una individuación negativa.

Bibliografía:

Castoriadis, C. (1993) *La institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona, Ed. Tusquets, Vol 1.

Deleuze, Gilles (1995) *Conversaciones*, España, Pre-Textos,

Guattari, F. (1990) *Las tres ecologías*, Valencia, Pre-Textos.

Giddens, Anthony, (1993), *Consecuencias de la Modernidad*. Madrid, Alianza.



De andamios y palmeras: una intervención institucional en el ámbito escolar

Pérez, Analía; Villar, Federico

analianoemiperez@gmail.com; federicovillar@gmail.com

Resumen

El siguiente escrito busca retomar la experiencia relatada en un trabajo anterior titulado "La lechuza hace shh...", en el cual se narra las dificultades encontradas en el trabajo realizado por los autores (ambos profesionales psicólogos) en una escuela de la localidad de Avellaneda. Allí se relataban las dificultades para llevar adelante la intervención, tomando como eje la dificultad para generar espacios de diálogo entre los participantes de esa comunidad educativa.

En este caso, se busca transmitir la continuidad de esa experiencia, que creemos ha tomado un rumbo muy distinto. Allí, emergen múltiples interrogantes en relación a ¿qué hizo posible que se construya una demanda por parte de los directivos de los niveles inicial y primario? Se hace referencia al trabajo actualmente realizado, donde se ha creado un espacio de trabajo sistematizado de acompañamiento a directivos de los niveles mencionados. Destacamos ese espacio como un genuino intercambio sobre la experiencia educativa, y resaltamos la importancia que merece, además de sistematizar los efectos claros que el mismo ha traído en los actores institucionales. Se subraya la importancia de un espacio de "demora", que permita la reflexión sobre las propias prácticas y funciones. Esto último ha sido el eje central del trabajo, tomando como actividad manifiesta el armado de un organigrama, permitiéndonos el mismo trabajar una dimensión fundamental: ¿cuáles son las funciones de los directivos? ¿Cuánto? ¿"Hasta dónde?". En esta experiencia, dos metáforas serán centrales en el devenir de la intervención. "El andamio" es la primera de ellas. El largo viaje hasta Wilde lo realizamos en tren, y este viaje se ha vuelto un importante intercambio de mensajes entre nosotros, o de intercambio verbal cuando vamos juntos. Los cambios en el transporte de los últimos años hicieron el nuevo andén tome forma de "andamio", por su precariedad y formato. Es allí, donde realizando el intercambio de ideas, sensaciones e interrogantes entre nosotros donde surge esa imagen: "el andamio es donde intercambiamos". Ese intercambio nuestro, nuestras ideas, como reflejo de una actividad que estamos llevando adelante con las directivas de la escuela: "el andamiaje de sus prácticas en un espacio de trabajo". Allí, hacemos mención a la importancia que ha tenido el poder acompañarlas en la toma de múltiples decisiones en relación al devenir institucional, funcionando a manera de "andamio" que acompaña y sostiene. La imagen mencionada tiene sin duda una dimensión que emerge del análisis de nuestra implicación, y emerge en el día a día de nuestra práctica. Pero es la misma escuela la que nos comparte otra imagen, otra metáfora, que nos permitió entender su funcionamiento y múltiples cuestiones que desconocíamos. "La Palmera", segunda metáfora surgida, parte de una situación



particular en la que después de mucho tiempo el árbol emblemático de la escuela, pasa a ser totalmente podado. Los efectos que este símbolo para la escuela trajo con su partida, nos sirvieron a manera de analizador para entender múltiples dimensiones de esta comunidad particular que no habíamos entendido hasta el momento. Llamativo fue, cuando la misma directora general, redactó una carta en primera persona como si proviniera de la palmera, invitando a todos a despedirse de ella. Esta situación maravillosa fue retomada por nosotros para proponer un proyecto de trabajo con docentes y/o estudiantes.

El relato de esta experiencia provoca múltiples preguntas en nosotros, destacadas a continuación:

Preguntas clave: ¿Cómo se construye una demanda de trabajo?. ¿Cómo se trabajan el tiempo en una intervención institucional?. ¿Qué efectos traen en nuestra práctica los dispositivos de supervisión e intercambio profesional?. ¿Cuáles son los efectos que trae la reflexión sobre la propia práctica?. ¿Cómo generar un espacio de “demora”?



De andamios y palmeras: una intervención institucional en el ámbito escolar

Pérez, Analía; Villar, Federico

analianoemiperez@gmail.com; federicovillar@gmail.com

El siguiente escrito busca retomar la experiencia relatada en un trabajo anterior titulado “La lechuza hace shh...Generando espacios de diálogos en una escuela”, en el cual se narraban las dificultades encontradas en el trabajo realizado por los autores (ambos profesionales psicólogos) en una escuela de la localidad de Avellaneda. Allí se relataban las dificultades para llevar adelante la intervención, tomando como eje la dificultad para generar espacios de diálogo entre los participantes de esa comunidad educativa. Una primera aproximación a esta dificultad, podríamos repensarla ahora de la siguiente manera: *tal vez no se trate de intervenir, sino de acompañar*. En todo nuestro escrito y trabajo anterior (que comienza finales del 2012/ comienzos 2013) el foco, si uno lo relee, está en la búsqueda por parte nuestra de una *demanda de intervención*, y agregamos institucional. El escrito está plagado de intentos fallidos por lograr nuestro cometido intervencionista que lejos de generar un diálogo –como reza el título- produce cierto alejamiento y silencio que nos costó tiempo poder leer. En aquel trabajo presentamos tres momentos “de la demanda”. El primero “El pedido: que la vereda entre a la escuela. Los talleres de reflexión para padres”; el segundo “Construyendo la demanda: entrando a 2do B. Los talleres de reflexión con los docentes”; y el tercero “Construyendo ¿desde adentro o desde afuera? El lugar del Psicólogo en una intervención”. Y dale con la intervención. A partir de este último es que queremos enlazar este escrito, contando lo que sucedió desde aquel momento al día de hoy. Nos parece central advertirnos, que algo de este obstáculo que ubicábamos en la escuela, este silencio, este desencuentro de la escuela con nosotros, tenía más que ver –por más que no lo veíamos- no tanto con un problema de demanda, sino con un problema de escucha. Nosotros decíamos, la escuela no escucha, hace SH...y lo que nos enteramos –ya diremos cómo- es que nosotros, también éramos lechuza. Cualquier posibilidad de encuentro con la institución, iba a estar vedada si queríamos escuchar el pedido de una intervención, allí donde lo que aparecía era, la necesidad de escuchar un pedido de acompañamiento.

En este escrito, casi dos años después de aquel, lo que buscamos es transmitir la continuidad de esa experiencia, que creemos ha tomado un rumbo muy distinto. Allí, emergen múltiples interrogantes en relación a ¿qué hizo posible que podemos co-construir a partir de escuchar una demanda por parte de los directivos de los niveles inicial y primario? Haremos referencia al trabajo que actualmente realizamos, donde se ha creado un espacio de trabajo sistematizado de acompañamiento a directivos de los niveles mencionados. Llegar a que esto suceda, no fue fácil.



Lo más llamativo es que en vez de seguir insistiendo en que ellos "escuchen" o "hagan", comenzamos a centrarnos en nosotros. Durante un largo lapso, los períodos en que la escuela comenzó a convocarnos comenzaron a espaciarse, y empezamos a participar menos de todos los espacios que antes sí acompañábamos. Allí, decidimos que tal vez era momento de apostar a entendernos a nosotros y a nuestro trabajo, y aunque lo económico no nos acompañaba, decidimos contactar a alguien que trabajara en muchas escuelas para supervisar la tarea. Conocer a alguien que pudiera abrirnos a pensar aquello que no estábamos pudiendo, y esto sucedió de una manera inesperada. En este espacio de supervisión, comenzaron a ofrecernos otros lenguajes para pensar nuestra labor: desde cuestiones netamente educativas, hasta ideas provenientes de marcos artísticos, intervenciones relacionadas a la estética, a educación popular, o ideas que desconocíamos como la de "pedagogía mutante". Lo llamativo fue que nos permitió entender que nosotros queríamos hacer una intervención institucional, pero no es lo que la escuela nos pedía. Sin embargo, este período de trabajo donde pudimos abrirnos a otros lenguajes que nos resultaron novedosos, fue nodal para la etapa posterior. A raíz de ello surgió la idea de armar reuniones con las directivas asesorando externamente sobre sus necesidades, sobre lo que necesitaban en la escuela. Lo interesante que podemos ver ahora es que este espacio de supervisión empezó a permitirnos a nosotros pensar en nuestro rol, en el por qué y para qué estábamos en esta escuela, y creemos que no es casual que esto nos llevara a trabajar con las directivas justamente lo mismo: ¿cuál es su rol? ¿Cuáles son los alcances y las especificidades de su función?

Sigamos hablando entonces de las reuniones de asesoramiento externo que comenzamos a realizar este año todos los viernes en la escuela junto a las directivas. Destacamos ese espacio como un genuino intercambio sobre la experiencia educativa, y resaltamos la importancia que merece, además de sistematizar los efectos claros que el mismo ha traído en los actores institucionales. Se subraya la importancia de un espacio de "demora" (nuestro y de ellas), que permita la reflexión sobre las propias prácticas y funciones. Esto último ha sido el eje central del trabajo, tomando como primera actividad manifiesta el armado de un organigrama, permitiéndonos el mismo trabajar una dimensión fundamental: ¿cuáles son las funciones de los directivos? ¿Cuánto? ¿"Hasta dónde?". Esto tuvo central relevancia, ya que una de las primeras enunciados de la escuela por el cual somos convocados, fue "la falta de límites" en los estudiantes y en los padres. Interesante vuelta apareció a partir del trabajo con el organigrama, donde surgió por primera vez "lo confuso" adentro de la escuela, "la falta de límites claros" en las funciones de todo el personal, espejo impecable de aquello que la institución reclamaba. Dimensión que hoy, con este escrito, nos hace sumarnos a ello: nosotros queríamos realizar una tarea "confusa" para ellos, ya que no era la que se demandaba.

En esta experiencia, dos metáforas serán centrales en el devenir de la intervención.

"El andamio"

El largo viaje hasta Wilde lo realizamos en tren, y este viaje se ha vuelto un importante intercambio de mensajes entre nosotros, o de intercambio verbal



cuando vamos juntos. Los cambios en el transporte de los últimos años hicieron que el nuevo andén abandone la vieja y clásica estación de Wilde, para instalarse a dos cuadras una suerte de "andamio", o así lo llamamos nosotros por su precariedad y formato. Es allí, donde realizando el intercambio de ideas, sensaciones e interrogantes entre nosotros donde surge esa imagen: "el andamio es donde intercambiamos". Hasta cuando uno solo de nosotros va, es el lugar de donde enviar un audio, una llamada al son de "Reportando desde el andamio". Ese intercambio nuestro, nuestras ideas, como reflejo de una actividad que estamos llevando adelante con las directivas de la escuela: "el andamiaje de sus prácticas en un espacio de trabajo". Allí, hacemos mención a la importancia que ha tenido el poder acompañarlas en la toma de múltiples decisiones en relación al devenir institucional, funcionando a manera de "andamio" que acompaña y sostiene. La imagen mencionada tiene sin duda una dimensión que emerge del análisis de nuestra implicación, y emerge en el día a día de nuestra práctica. Más allá de que su precariedad, su falta de techo cuando llueve, y que desde su aparición la irregularidad de trenes es mayor, este andamio nuestro es el que fue acompañando nuestro intercambios y nuestro aprendizaje en esta experiencia. Se volvió un testigo y sostén de nuestro relato.

Pero es la misma escuela la que nos comparte otra imagen, otra metáfora, que nos permitió entender su funcionamiento y múltiples cuestiones que desconocíamos.

"La Palmera"

La segunda metáfora que compartimos, parte de una situación particular en la que después de mucho tiempo el árbol emblemático de la escuela, pasa a ser totalmente podado. Aquí es importante introducir una de las primeras intervenciones que quedó como marca fundante de lo que podemos pensar que posteriormente dio lugar a lo que produjo "La palmera". Ante el relato agotador y asfixiante de la cantidad de tareas, funciones y cuestiones de diversa índole que heroicamente las directivas llevaban a cabo, surge la frase por parte de nuestro equipo, de la clara sensación de que estaban todo el tiempo "sosteniendo un cuadro", un cuadro de un colegio, podríamos pensar, ideal. Sin fisuras, sin desencuentros, capaz de responder a toda la demanda. Introdujimos que tal vez se trataba de en lugar de sostener este "cuadro" con tanto esmero y cansancio, de dejar caer algo de esa imagen, y comenzar a ver, desde dónde se puede construir algo nuevo. Es a partir de esta idea, y del transcurso de las reuniones donde trabajamos el armado de un organigrama real, con funciones reales, que un día ocurre algo que inaugurará un nuevo capítulo en nuestras reuniones y en la historia de la escuela.

Dentro del colegio, en el área que ocupa actualmente el nivel inicial, se erigía una alta y significativa palmera, que remitía a los orígenes de la fundación de la escuela 50 años atrás. Y decimos 50 porque el año pasado, 2015, se cumplió el 50 aniversario de la escuela. Festejos y reuniones dieron cuenta de ello a lo largo del año. Esta Palmera, en varias ocasiones había sido blanco de disputa con el dueño de la escuela, ya que sus grandes ramas que albergaban el patio del jardín, eran para las directivas, posibles trampas mortales para los niños que año a año, jugaban debajo. Sistemáticamente la idea de cortar las ramas o parte de la



palmera, era negada. Pero la naturaleza es sabia, y en el momento justo, se hace oír vía un estruendo que describen como aterrador. Un mañana efectivamente, la palmera *deja caer* sus grandes ramas, provocando la intervención inmediata y coordinada de los niveles inicial y primario, administrando medidas de seguridad y exigiendo por primera vez en conjunto, el corte de esa palmera. Alegando, con lágrimas en los ojos la directora, que ese *era su límite*. Límite fundante de una reacomodación que implicó que el representante legal, cuya actividad principal en el primer organigrama fue destacada como “jugar al solitario en la computadora”, fue llamado a cumplir su función y a hacerse responsable por los daños que podría haber causado esa caída abrupta de las ramas en los niños que pasaban por allí. La inspectora, que casualmente pasaba por allí, fue por primera vez significada para las directivas como un recurso –externo- posible de acompañar lo ocurrido, con lo cual, le pidieron si podía dejar por escrita la situación. La inspectora escribió que en 72hs la Palmera debía ser cortada como solución a la situación planteada. En la semana, el dueño escribió mails a las directivas manifestando en criollo “que no era para tanto”. Esos mails por primera vez, no fueron respondidos, y el viernes siguiente en nuestra reunión, la directora contaba como el fin de semana siguiente, el dueño retrataba y reenviaba foto a foto que la palmera estaba siendo cortada. Pero para ellas fue absolutamente significativo cómo en este “cambio” del patio central de la escuela, ellas actuaron, por primera vez, de una manera distinta. Destacaron que:

- Por primera vez funcionaron a manera de quipo, tomando decisiones conjuntas.
- Se dieron un tiempo, una “demora” para responder, dándose el espacio de entender el cómo y el cuándo actuar para la resolución conjunta de esta situación.
- Pudieron entender que la inspectora podía ser una herramienta a utilizar.
- Abrazaron por primera vez sus funciones, dando lugar al representante legal a que deje de “jugar al solitario” y se haga responsable de su rol.

Estas son algunas de las dimensiones destacadas por ellas, pero lo que nos interesa es lo que ellas mismas nos dijeron más adelante: “el tema no fue la palmera, fue que esta forma de actuar no hubiera sido posible sin todas las reuniones y lo que veníamos trabajando con ustedes”. La palmera y su caída permitieron para nosotros entender roles, lugar, funciones, y abrir modos nuevos de hacer. ¿Funcionó a manera de analizador? Nos queda la pregunta resonando.

Sí sabemos que la misma cumplía un lugar en el seno de este colegio, y su caída en el contexto de este trabajo se convirtió en una señal de algo nuevo está empezando, de un cambio por venir (destacado esto por ellas en reuniones venideras).

Llamativo fue, cuando la misma directora general, redactó una carta en primera persona como si proviniera de la palmera, invitando a todos a despedirse de ella. Esta situación maravillosa fue retomada por nosotros para proponer un proyecto de trabajo con docentes y/o estudiantes, avanzado más aún en la multiplicación de los efectos de nuestra labora en esta escuela.

Finalizando



Todo lo relatado fue retomado con las directivas en un momento de realizar un intercambio, a manera de intercambio/devolución, para poder cerrar nuestro primer trimestre de trabajo con ellas. Fue muy interesante cómo pudieron valorar lo trabajado, y proponer nuevos objetivos de trabajo conjunto, como ser: la relación con los otros niveles (maternal, secundaria), la motivación de las docentes, articular con organizaciones por fuera de la escuela, entre otros.

Lo que sí fue revelador para nosotros fue cómo en este camino, lleno de historias e imágenes, y ante la pregunta de cómo construir la demanda y de cómo generar espacios de “demora”, lo importante era comenzar por nosotros mismos, abriéndonos a nuevos lenguajes, apostando a espacios para pensar(nos) y entender nuestro trabajo como profesionales. La pregunta sería entonces, con este recorrido realizado hasta aquí: *¿Cuáles son los efectos que trae la reflexión sobre la propia práctica?*, creemos que muchos, o al menos así lo evidenciamos intercambiando en un andamio y esperando que este trabajo siga creciendo, ya no con la fuerza o la rigidez de las raíces de una palmera, sino con la imagen de un junco, verde, fresco y ondeante⁷⁵.

⁷⁵ Ver la metáfora “Roble o junco” <https://arucacoach.me/2014/01/14/roble-o-junco/>



El pensamiento con otros como condición de conceptualización

Rivero, Néstor; Zappino, Alicia

nestorrivero@gmail.com; aliciazappino@hotmail.com

Resumen

En trabajos anteriores hablábamos del “entretiempo” aludiendo a ese momento “...a la salida de la sesión donde la pareja que interviene pone en palabras algunas de las cuestiones que pasaron y les pasaron durante ese encuentro. Momento éste de análisis de la implicación, en el que se realiza un primer movimiento de conceptualización”.

En esta oportunidad queremos hacer hincapié en otros momentos de reflexión compartida, como puede ser el trabajo de pensamiento colectivo bajo la modalidad tradicional de “supervisión” u otros dispositivos colectivos de intercambio de experiencias.

La mirada tercera que se suma a la ya “reflexión” de la pareja interventora permite repensar y direccionar la intervención conceptualizando las operaciones propias y singulares de cada consulta.

Operaciones donde conviven simultáneamente el dispositivo, la demanda y la dirección de la intervención.

A su vez, escuchar sobre las consultas acompañadas por otros colegas permite, más allá de lo propio de cada consulta, sistematizar problemáticas actuales y modos de producción de subjetividad contemporáneas. Por ejemplo, pensar qué de los modos tradicionales de organización en y de los agrupamientos requiere de algún trabajo de invención, transformación, recreación... como en el caso de las dificultades con los que se encuentran las organizaciones autogestivas y democráticas para redefinir los modelos de autoridad.

Es importante pensar con otros, no por retórica, esta afirmación se constituye en una conceptualización de nuestra práctica. De este modo sostenemos que los distintos espacios de reflexión generados en el encuentro con otros son promotores y productores de conceptualizaciones y ellas retroalimentan el proceso de intervención con otros y con nosotros.

Más allá de la historia que se va forjando intersubjetivamente, la supervisión y reflexión acompañada historiza los procesos de intervención haciendo de este modo “disciplina” en todos los sentidos.

Por otro lado, la finalización de cualquier intervención, funciona como un “punto final” que permite la relectura de todo el proceso y su conceptualización.

Preguntas Clave: ¿Qué dispositivos facilitan la conceptualización de las prácticas?. ¿Qué alcances tiene la mirada tercera?. ¿Basta la reflexión de la pareja interventora para la conceptualización de la práctica?. ¿Incide la supervisión y la



conceptualización en la intervención?. ¿Qué del final de la intervención o de un trabajo de campo permite una nueva conceptualización? ¿Hay algo en el cambio de posición que lo favorece?



El pensamiento con otros como condición de conceptualización

Rivero, Néstor; Zappino, Alicia

nestorrivero@gmail.com; aliciazappino@hotmail.com

El camino de la formación, propia y acompañando a otros, nos encuentra en este momento buscando respuestas en intercambios con colegas y estudiantes, aunque las experiencias anteriores nos vienen enseñando que en esos encuentros se encuentran más preguntas que respuestas, lo que lejos de decepcionarnos nos motiva a seguir pensando y relanza cada vez el proceso de construcción de conocimiento.

En este sentido, este artículo resulta un nuevo fragmento de una conversación que comenzó hace tiempo cuando, como compañeros en la tarea de psicólogos institucionales acompañando a otros a pensar sus prácticas, nos convocó la idea de compartir nuestras reflexiones.

La primera respuesta que busca pregunta en este devenir, es que son estos y esos encuentros con otros pensando juntos que nos interpelan y nos intervienen, conmoviendo nuestras prácticas.

Entonces, surge la pregunta: ¿Qué es una práctica? ¿Cuál es nuestra práctica?

Se trata de “acciones que quedan asociadas a la tarea y objetivo primarios y a todas aquellas acciones e intercambios que quedan comprometidos directamente en los mismos y no a cualquier actividad sistemática y repetitiva.” (Rivero, Zappino, 2014)

Al hablar de tarea y de objetivo, corremos el riesgo de acotar los mismos a los que definen las organizaciones en las que se sustancializan prácticas sociales que, en realidad, las exceden. Por otro lado, una misma práctica resulta ser síntesis e institucionalización de una multiplicidad de prácticas sociales que se conjuntan en ese recorte específico de la realidad.

En cuando a nuestra propia práctica, el recorrido al que venimos aludiendo, comandado en gran parte por el encuentro con otros, también resulta ser síntesis e institucionalización seguramente provisoria. Aprender, acompañar, intervenir, ser intervenidos, provocar, afectar, ser afectados, ser provocados, hablar por otros, hablar de otros, pensar, pensar con él, pensar con vos, pensar juntos, escribir, transmitir, hacer visible versiones ocultas y desdibujadas en función de otras versiones hegemónicas. Y aquí nos encontramos, visibilizando nuestra práctica, a la vez que nos disponemos a seguir instituyéndola junto con otros.

Estamos haciendo práctica, y en este hacerse “La escritura y la transmisión de la clínica institucional, constituyen un modo de visibilizarla y darle consistencia y coexistencia con respecto a otras modalidades instituidas, tornándose de este modo” (Rivero-Zappino, 2013) en momentos de intervención y apuesta políticas en el campo del que participamos.



Este momento de escritura y luego de transmisión oral que nos interpela e interpela a otros que están dispuestos a pensar junto a nosotros, resulta un momento propio de nuestra práctica, de su sustancialización, de su identidad, muchas veces invisibilizada. Momento de conceptualización, de transmitir lo que venimos “sabiendo” y las preguntas que surgieron en el camino. Es la conceptualización y la transmisión una de las dimensiones de nuestra intervención en otros, con otros y sobre todo, en nosotros. Damos cuenta además, de que sus efectos se juegan en la práctica de intervención acompañando a otros a pensar sus prácticas.

Queda claro el estatuto que toma el encuentro con otro u otros en la producción de conocimiento, dimensión jerarquizada en los modos de comprender la psicología institucional como práctica, constituyéndose la misma como una perspectiva de conocimiento.

En trabajos anteriores hablábamos del “entretiempo” aludiendo a ese momento “...a la salida de la sesión donde la pareja que interviene pone en palabras algunas de las cuestiones que pasaron y les pasaron durante ese encuentro. Momento éste de análisis de la implicación, en el que se realiza un primer movimiento de conceptualización”. (Rivero, Zappino, 2013) Tiempo que suele darse de manera espontánea.

Existen otros dos tiempos que podríamos llamar “formales”:

- un tiempo de encuentro con quienes consultan, que solemos llevar a cabo en la organización a que pertenecen.
- un tiempo de encuentro del equipo que interviene, con el resto del equipo que conforma la Consultoría.

En esta oportunidad hacemos hincapié en otros momentos de reflexión compartida en dispositivos colectivos de intercambio de experiencias.

La mirada tercera que se suma a la ya “reflexión” de la pareja interventora permite repensar y direccionar la intervención conceptualizando las operaciones propias y singulares de cada consulta.

Operaciones donde conviven simultáneamente el dispositivo, la demanda y la dirección de la intervención.

A lo largo de la práctica de intervención institucional el analista institucional va desarrollando un estilo propio. Estilo que puede tener cierto grado de variabilidad en los momentos mismos de intervención, como así también a lo largo de la trayectoria profesional. Variabilidad que puede estar sujeta al propio estilo personal, a las herencias teóricas, al equipo de intervención que se forme, y por supuesto a cada intervención por el hecho de respetar la singularidad de los consultantes. Si en esta trayectoria se tiene la posibilidad de compartir varias intervenciones con el mismo compañero, este estilo personal y el diálogo con quien se comparte la intervención en este espacio de entretiempo va favoreciendo la conceptualización de dicha práctica. La familiaridad que se va construyendo, permite desarrollar un espacio de confianza que contribuye a producir el análisis de la implicación. Pero a su vez, esa familiaridad hace necesario la mirada de otros,



terceros, que permitan incluso, de ser necesario, deconstruir lo que en esos equipos pueda empezar a repetirse, como modos de lecturas estereotipadas.

Consideramos que un riesgo de la práctica en soledad es caer en lecturas universalizantes, y es de suma importancia estar advertidos de estos riesgos. El trabajo de análisis implica considerar en cada situación el principio del “caso por caso” tomando en este sentido, un valor importante la noción de analizador como lo que conduce el análisis.

En otros trabajos hemos afirmado que en el análisis de las prácticas es de fundamental importancia sostener el dispositivo en su estatuto de analizador, y que “esto no responde a las coordenadas que lo organizan –tiempo y espacio-, ni a la cantidad de personas que lo integran, sino a coordenadas de otro orden que coinciden con una disposición a mantener una posición de *apertura*, de mantener el analizador, de copensar”. (Rivero, Zappino, 2015).

Sin duda, todo este recorrido que venimos transmitiendo, redundaba en subrayar la importancia del pensamiento con otros, ya sea entre la pareja interventora como así también con el equipo -más amplio en nuestro caso particular- de quienes conformamos “la consultaría”, u otros espacios de intercambio colectivos.

A su vez, escuchar sobre las consultas acompañadas por otros colegas permite, más allá de lo propio de cada consulta, sistematizar problemáticas actuales y modos de producción de subjetividad contemporáneas. Un ejemplo que podemos compartir es pensar qué de los modos tradicionales de organización en y de los agrupamientos requiere de algún trabajo de invención, transformación, recreación... Pregunta que se nos fue armando a partir de varias consultas que pusieron de manifiesto las dificultades con las que se encuentran las organizaciones autogestivas y democráticas para redefinir los modelos de autoridad.

Es importante pensar con otros, es condición de conceptualización de nuestra práctica; esta es una afirmación que se desprende de nuestro quehacer. De este modo sostenemos que los distintos espacios de reflexión generados en el encuentro con otros son promotores y productores de conceptualizaciones y ellas retroalimentan el proceso de intervención con otros y con nosotros.

Más allá de la historia que se va forjando intersubjetivamente, la supervisión y reflexión acompañada historiza los procesos de intervención haciendo de este modo “disciplina”.

Hay además otra dimensión más allá del pensar junto con otros que juega un lugar importante en lo que se constituye, ya no como momento, sino como proceso. Se trata de la dimensión de tiempo que permite, si existe la disposición, un movimiento de conceptualización cada vez más complejo.

En principio, podemos afirmar que la finalización de cualquier intervención, funciona como un “punto final” que permite la relectura de todo el proceso y su conceptualización. Pero el tiempo y esos encuentros a los que aludimos, van dando lugar al surgimiento de versiones y re-versiones que se van alejando cada vez del caso singular que le dio origen y se constituyó como disparador y que van generando nuevas preguntas y respuestas aportando a la institucionalización de la propia práctica y al entendimiento de otras prácticas.



Por último, la dimensión de nuestra práctica que refiere al acompañamiento de profesionales en formación, también resulta afectada por las experiencias de intervención que nos permiten aprender y por los intercambios con otros a los que venimos aludiendo. En este sentido, el encuentro en los espacios de teóricos con los estudiantes que se encuentran cursando la materia Psicología Institucional, dispara nuevas preguntas, nos encuentra pensando dimensiones antes impensadas, y formulando afirmaciones no previstas.

Sabemos algunas cosas, entre ellas, que este escrito va a ser “re-vertido” en el encuentro con los interlocutores a quienes va dirigido y posteriormente cuando decanten las resonancias de dicho encuentro. Nos alegramos por ello y ponemos a disposición las preguntas disparadas por algunas de las afirmaciones de este escrito.

Bibliografía

Rivero, N, Zappino A. “El dispositivo con actitud y disposición”. Ponencia en las Jornadas de pensamiento y discusión - Dispositivos Y Abordaje Institucional, organizadas por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, en noviembre del año 2013.

----- “De la estructura de demora a la construcción de la demanda”. Ponencia en las Cuarta Jornada de Psicología Institucional “Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas” Edición bienal, Número 4, Segundo número en línea, ISSN 2313-9684, 8 de agosto de 2014.

----- Una experiencia de Intervención Institucional: El dispositivo y la construcción de la demanda como resultantes del análisis de la implicación. Capítulo libro de Cátedra. Materia: Psicología Institucional, Cátedra I. Facultad de Psicología. UBA. 2015 Eudeba en imprenta.



Aspectos de nuestro rol acompañando un encuentro entre pares

Ugo, Florencia; Villar, Federico, Hamra, Julieta; Jesiotr, Malena
florencia_ugo@yahoo.com.ar; federicovillar@gmail.com

Resumen

En este escrito presentamos algunas conceptualizaciones, reflexiones e interrogantes que nos generó la organización y coordinación de un taller para personas con una enfermedad poco frecuente y sus familiares. El objetivo principal del taller era que las personas con esa enfermedad y sus familias pudieran compartir sus experiencias con otros en similar situación en un ambiente amigable y contenido.

A lo largo del artículo explicitamos el dispositivo realizado conjuntamente con los actores institucionales, sistematizamos sus emergentes para luego abrir preguntas sobre diferentes aspectos, con el objetivo de ensayar respuestas colectivas y dilucidar nuestra posición como agentes en el campo de la salud.

El dispositivo de taller propuesto permite que las personas con la enfermedad y sus familias incrementen sus recursos para afrontar la enfermedad, ya que aumentan su autoconocimiento, aprenden nuevas estrategias para solucionar problemas, pueden ayudar a otros en similares situaciones, fortalecen su autoestima.

En este punto surge uno de nuestros interrogantes: cómo sostener espacios de estas características con mayor frecuencia.

La experiencia misma nos muestra que, aún reconociendo la riqueza de estos espacios, son difíciles de continuar en el tiempo. ¿Qué variables influyen?

También nos preguntamos por las dificultades con que se encuentran asociaciones como esta para crear y sostener espacios como el relatado.

En relación con el lugar que ocupa el saber médico acerca de la patología y su tratamiento, ¿cómo impacta esto en dispositivos de taller como el de esta experiencia? ¿Qué saberes prioriza la medicina? ¿A qué otros saberes recurre? ¿Cuáles se pusieron en juego en esta experiencia? ¿Qué lugar ocupa el saber del paciente? ¿Y el de sus familiares? ¿Se pueden generar nuevos saberes en un dispositivo como el que propusimos?

Enlazado con la última pregunta surge un interrogante central sobre nuestro rol profesional como psicólogos. ¿Qué sostén podemos ofrecer como psicólogos a asociaciones como esta en general y a las personas con EPoF y sus familias en particular?

Preguntas clave: ¿Cómo es el juego de saberes en dispositivos de taller como el de esta experiencia? ¿Cómo impacta allí el saber médico? ¿Qué saberes prioriza la medicina? ¿A qué otros saberes recurre? ¿Cuáles se pusieron en juego en esta experiencia? ¿Qué lugar ocupa el saber del paciente? ¿Y el de sus familiares? ¿Se pueden generar nuevos saberes en un dispositivo como el que propusimos? ¿Qué



podemos ofrecer como psicólogos a asociaciones como esta en general y a las personas con EPoF y sus familias en particular? ¿Cómo sostener espacios como el taller descrito con mayor frecuencia?



Aspectos de nuestro rol acompañando un encuentro entre pares

Ugo, Florencia; Villar, Federico, Hamra, Julieta; Jesiotr, Malena

florencia_ugo@yahoo.com.ar; federicovillar@gmail.com

Introducción

En este escrito presentamos algunas conceptualizaciones y reflexiones que nos generó la organización y coordinación de un taller para familiares y personas con una Enfermedad Poco Frecuente (EPoF), en el marco de un Encuentro Familiar que organiza periódicamente la Asociación Civil que los nuclea.

El objetivo principal del taller era que las personas con esa enfermedad y sus familias pudieran compartir sus experiencias con otros en similar situación en un ambiente amigable y contenido.

Comenzando la experiencia

En una experiencia anterior, en 2005, la Asociación Civil de ayuda a familiares y personas con un tipo de EPoF, junto a un médico que los asesora, solicitaron un trabajo al equipo de psicólogas institucionales de ese hospital (Schejter et al., 2010), en donde se trabajó especialmente la generación de condiciones para el intercambio entre pacientes y familiares. Luego de esa experiencia, por las tareas que desarrolla dentro del ámbito hospitalario, una de nosotros continuó el vínculo profesional tanto con el médico y su servicio como con la directora de la Asociación Civil.

En 2013, el médico y la directora se acercaron para solicitar la organización y coordinación del taller que trata este escrito en el marco del Encuentro Familiar de la Asociación Civil. En ese entonces, dijeron que desde aquella vez en 2005 no armaban un taller en el que las personas con la enfermedad y sus familias pudieran compartir un espacio para contar lo que les pasa y escuchar qué les pasa a otros. En este primer encuentro nos contaron que por los lugares que ocupan —él asistencial y ella de asesoría de diversa índole a quienes se acercan a la Asociación Civil— conocen cuáles son las problemáticas principales que se presentan, pero que les interesaba que lo compartieran entre pares, corriéndose ellos de la escena. Otro aspecto que el médico destacó como importante a abrir en el taller, y del que dijo saber menos, fue aquel referido a los aspectos de la vida cotidiana que no están relacionados directamente con el “estar enfermo”.

El dispositivo diseñado

En las reuniones con el médico y la directora de la asociación fuimos definiendo conjuntamente el dispositivo (Salazar Villaba, 2004).

Desde el principio, el objetivo fue brindar un espacio coordinado por psicólogos para que las personas con esta EPoF y sus familias pudieran compartir sus vivencias sobre la enfermedad y demás aspectos de la vida con pares, en un espacio descontracturado pero guiado y acompañado. La propuesta más adecuada nos pareció un taller de reflexión ya que instala la posibilidad de la alteridad (Enriquez, 2005), permite en consecuencia que las personas compartan sus



experiencias, vean que otros transitan (o han transitado) situaciones y emociones similares, escuchen las diferencias y disminuyan los sentimientos de incomodidad que pueda generarles su enfermedad, es decir, se construyen nuevos recursos.

A lo largo de los primeros encuentros fuimos definiendo conjuntamente las áreas de indagación a la vez que considerábamos diferentes variables, entre ellas, el tiempo disponible para realizar la actividad, la conformación de los grupos y la necesidad de constituir un equipo de psicólogos que pudiera organizar y sostener la actividad.

Con respecto a la conformación de los grupos resolvimos que fueran homogéneos, es decir que por un lado se agruparan las personas con la EPoF y por otro lado sus familiares, con el objetivo de que vivencias similares pudieran expresarse con menos limitaciones.

La duración del taller, de una hora y media, fue un límite concreto a la posibilidad de tratar todas las áreas propuestas inicialmente en cada grupo, motivo por el cual redefinimos simplificarlas en dos: asistencia de la salud y vida cotidiana, lo suficientemente amplias como para que surgieran diferentes emergentes.

Acordamos que en el taller se realizara una primera presentación de la consigna y del grupo de psicólogos, luego la reflexión en pequeños grupos con un “secretario de actas” que registrara las cuestiones principales, y un cierre en plenario en el que a partir de las notas cada grupo compartiera con los demás lo trabajado. El propósito fundamental era favorecer el diálogo y hacer significativo hincapié en la reflexión.

Para dar mayor confianza a los participantes nos pareció fundamental que en la coordinación de cada grupo nos acompañaran los médicos y enfermeros que cotidianamente atienden y acompañan a estas personas y que también estaban participando de la jornada.

El taller y sus emergentes

A partir de las notas tomadas en cada grupo, categorizamos a posteriori la experiencia de todos ellos. En este apartado sintetizamos esa información.

Paralelismos y similitudes fue lo que dijo uno de los participantes. Para la mayoría fue muy grande el impacto de saber “que hay otros que están en la misma”. Este sentimiento de paridad ofreció una vía para que muchos contaran por primera vez a otros cómo estaban y hacerlo les permitió “desahogarse”. Por momentos, el espacio tomó un tinte catártico, permitiendo que afloran distintas emociones. Esta misma paridad abrió las puertas para escuchar versiones diferentes a la propia y dijeron que eso les permitió visibilizar su lugar, sus creencias, es decir, conocerse más. Todo esto llevó a que se genere un clima distendido.

Sostén. Todos estuvieron de acuerdo en que el encuentro con pares ofrecía contención y sostén, la posibilidad de descargarse con alguien, recibir palabras de aliento o un cálido apretón de manos ante un relato de angustia y llanto. “El grupo enriquece”, dijo uno de ellos. Otros enfatizaron que esta sensación es mucho más reconfortante que la soledad y el desamparo que a veces puede generar la



enfermedad o la angustia de imaginar perder a un ser querido. Muchos pudieron decir que el encuentro repercutió en lo psicológico y que eso era muy importante.

Saberes y necesidades asistenciales. El diálogo evidenció los enormes conocimientos adquiridos por estos pacientes y sus familias durante el largo tránsito asistencial-hospitalario. En este espacio compartieron cuestiones relacionadas con cómo contarles a las personas (niños sobre todo) recién diagnosticadas sobre la patología, cómo aprender y enseñarles sobre los cuidados necesarios, qué estrategias utilizar para hacer más llevadero el tratamiento, cómo sortear la burocracia de las obras sociales, los tiempos institucionales, cómo conseguir medicación y múltiples cuestiones legales relacionadas a cómo recibir un tratamiento adecuado, cómo manejarse en una guardia en la que, por lo general, las personas con la enfermedad y sus familiares saben más que los profesionales de la salud.

Todos los participantes del taller valoraron que en los grupos hubiera siempre médicos y/o enfermeras, con quienes pudieron compartir situaciones angustiantes y consejos e incluso realizarles alguna pregunta sobre la medicación. Otra cuestión a destacar fue el hincapié realizado por la mayoría en cuanto a la diferencia de vivir en grandes ciudades y localidades aledañas o más distantes, alegando que en la ciudad hay mayor acceso a los recursos asistenciales necesarios.

Impacto en la familia. Muchos compartieron cómo esta enfermedad generó modificaciones en los vínculos familiares y en los modos de relacionarse. Por ejemplo, que tener un hijo con una de estas enfermedades ha generado respuestas de “sobrepotección” que despertaron recelos de sus hermanos, o culpas muy grandes en los padres. Algunos padres y madres alegaron haberse separado por esto, algunos explicitaron “haber vivido muy distinto la enfermedad”. Por ejemplo un padre mencionó: “ella lloraba todo el día, yo soy más operativo... la expectativa de vida de mis hijos es normal”. En cambio otros relataron con emoción el apoyo incondicional de su familia, que se unió más a partir del diagnóstico de la enfermedad. También algunos compartieron haber tenido enfermedades, por ejemplo cáncer, alegando haber “descuidado su salud” por cuidar la de otros.

Hubo dos cuestiones recurrentes a lo largo del taller. Por un lado la mención a los **temores y angustias** que genera tener esta EPoF, o que un familiar la tenga, ya que según el relato de la mayoría tiene efectos directos sobre la rutina diaria, debido a los cuidados especiales y rutinarios que hay que tomar. Además del miedo, nunca completamente elaborado, a perder al ser querido a causa de la enfermedad.

Por otro, los múltiples **aprendizajes** derivados del encuentro con otros, ya que en muchas ocasiones los participantes pudieron pensar recursos y estrategias diferentes o complementarios a los ya intentados. Las familias y personas con más “recorrido en la enfermedad” se volvieron una suerte de transmisores de experiencia confiables para aquellos “más nuevos” en este camino.

Reflexiones e interrogantes sobre la experiencia

La organización y la participación en este taller nos llevaron a reflexionar sobre nuestro rol y a abrir interrogantes que nos parece importante compartir, con el



objetivo de ensayar respuestas colectivas y dilucidar nuestra posición como agentes en el campo de la salud (Bourdieu, 2014).

El dispositivo de taller propuesto permite que las personas con la enfermedad y sus familias incrementen sus recursos para afrontar la enfermedad, ya que aumentan su autoconocimiento, aprenden nuevas estrategias para solucionar problemas, pueden ayudar a otros en similares situaciones, fortalecen su autoestima.

A la vez creemos que la continuidad de estrategias de este tipo construye fuertes redes de apoyo entre pares, que habilitan a reflexionar con otros sobre la vida y la enfermedad, lo que impacta de manera positiva en la calidad de vida.

En este punto surge uno de nuestros interrogantes: cómo sostener espacios de estas características con mayor frecuencia.

La experiencia misma nos muestra que, aún reconociendo la riqueza de estos espacios, son difíciles de continuar en el tiempo. En este caso se pudo organizar dos veces en nueve años. ¿Qué variables influyen? Como respuestas tentativas pensamos en las dimensiones tiempo y dinero, en el esfuerzo que implica organizar estas actividades, que suelen ser “a pulmón”, en las luchas inherentes al campo de la salud por el reconocimiento social que implica llevar adelante actividades de esta índole. Este último punto es importante de ser analizado ya que a lo largo de nuestra experiencia hemos vislumbrado luchas entre grupos de profesionales y/o asociaciones pugnano por el reconocimiento social, algunas veces en detrimento de sus colegas u otros agentes del campo. También podemos preguntarnos por las dificultades que encuentran asociaciones como esta para crear y sostener espacios que, muchas veces nos preguntamos, si no debería sostener el Estado.

Continuando la reflexión sobre el campo de la salud, en esta experiencia nos surgen preguntas en relación con el lugar que ocupa el saber médico acerca de la patología y su tratamiento, y cómo esto impacta en la posibilidad de creación y desarrollo de dispositivos de taller como el de esta experiencia. ¿Qué saberes prioriza la medicina? ¿A qué otros saberes recurre? ¿Cuáles se pusieron en juego en esta experiencia? ¿Qué lugar ocupa el saber del paciente? Tanto en el ámbito médico como para sí mismo ¿Y el de sus familiares? ¿Se pueden generar nuevos saberes en un dispositivo como el que propusimos?

Enlazado con la última pregunta surge un interrogante central sobre nuestro rol profesional como psicólogos. ¿Qué podemos ofrecer como psicólogos a asociaciones como esta en general y a las personas con EPoF y sus familias en particular? El debate al interior de este grupo trajo múltiples respuestas posibles, y más preguntas, que compartimos en este escrito.

Complejizamos ese debate recuperando respuestas de enorme valor, ya que son las ofrecidas por miembros de la asociación en una actividad posterior realizada en un Foro de Organizaciones convocado por la Cátedra I de Psicología Institucional. En dicho Foro se propuso trabajar el vínculo de la Facultad de Psicología con la comunidad bajo la consigna ¿qué espera la comunidad de los psicólogos? Los dichos de algunos integrantes de ésta funcionaron a manera de analizador (Lapassade, 1980) de nuestra práctica. Nos dijeron que esperan que los psicólogos puedan acompañarlos, contenerlos, ayudarlos y ofrecerles buen trato y calidez y que



muchas veces no encuentran eso en sus terapias (que nombraron como clínica individual).

Fue de mucho impacto para quienes participamos de esta actividad escuchar esto, ya que aún creyendo que nuestro ámbito más desarrollado es el asistencial, nos dijeron que a veces parecemos no dar respuesta.

¿Es la clínica individual la mejor manera de dar sostén a todas estas personas? ¿Por qué desde ese dispositivo algunos profesionales no pueden dar sostén? ¿Cómo visibilizar otros dispositivos posibles de trabajo, por ejemplo espacios colectivos, de reflexión y de encuentro?

Compartimos estos interrogantes porque interpelan nuestra formación, nuestro lugar, los dispositivos que utilizamos, las realidades de las personas que conviven con las EPoF (quienes las tienen, sus familiares, sus equipos tratantes). Hacerlos colectivos es un modo de incluir lo distinto, en el universo de lo posible.

Bibliografía

- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2014). La lógica de los campos. En P. Bourdieu y L. Wacquant, *Una invitación a la sociología reflexiva*, pp. 131-54. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Enriquez, E. (2005). Intervención Psicosociológica: Un debate sobre la Teoría y la Práctica. A.M. Correa y M. Pan (comps.) *Cuadernos del campo Psicosocial, Intervención Psicosocial, 2*, Córdoba: Editorial Brujas y Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Federación Argentina de Enfermedades Poco Frecuentes. Recuperado de: http://fadepof.org.ar/info_epof
- Lapassade, G. (1980). *Socioanálisis y potencial humano*. Barcelona: Gedisa.
- Salazar Villaba, C. (2004). Dispositivos: Máquinas de visibilidad. *Anuario de Investigación 2003*, UAM-X, pp. 291-9.
- Schejter, V., Selvatici, L., Ugo, F., De Raco, P., Jesiotr, M. y Cegatti, J. (2010). El dispositivo es una acción llena de sentido. *II Jornada de Psicología Institucional: Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas*.
- Ugo, F., Villar, F. y Hamra, M.J. (2015). Algunos interrogantes sobre nuestro rol a partir de un taller de reflexión. *Memorias VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXII Jornadas de Investigación y XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Facultad de Psicología, UBA, Tomo 1, pp. 246-248.
- Ugo, F. y Villar, F. (2014). El valor del encuentro con los otros. En *Revista Info Inmuno*. Recuperado de: <http://www.youblisher.com/p/952073-Revista-Info-Inmuno/>