

Enfoques y sus traducciones a prácticas organizacionales: Instituyendo la noción del derecho a sostener la vida.

Heras Monner Sans, Ana Inés y Pagotto, María Alejandra.

Cita:

Heras Monner Sans, Ana Inés y Pagotto, María Alejandra (Agosto, 2014). *Enfoques y sus traducciones a prácticas organizacionales: Instituyendo la noción del derecho a sostener la vida. CUARTAS JORNADAS PSICOLOGÍA INSTITUCIONAL. Cátedra I de Psicología Institucional UBA (Psicología) y Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/ana.ines.heras/3>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pomx/9uR>

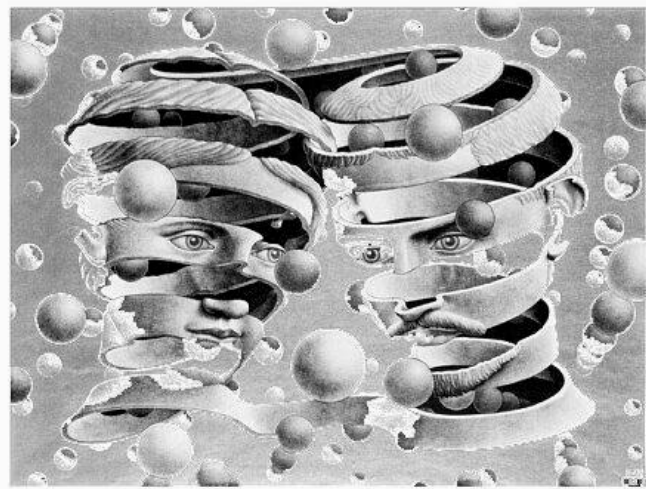


Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

MEMORIAS

Cuartas Jornadas de Psicología Institucional "Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas"



8 de agosto de 2014

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



Con la colaboración de la Cátedra de Psicología Institucional
Universidad Nacional de La Plata



ÍNDICE

Salud mental y trabajo: Pertinencia de los abordajes clínicos preventivos	
<i>Acevedo, María José</i>	4
La institución del recibirse	
<i>Adad, Cecilia; Balconi, Florencia; Cegatti, Julia; Etcheberrigaray, Soledad; Guilera, Laura; Klipauka, Glenda; Villar, Federico</i>	11
Heterotopías en un hospital público: Deconstrucción de una identidad de género	
<i>Alegre, Valeria; Barrera, Adrián; Morelli, Sabrina</i>	17
Terapia Intensiva en emergencia	
<i>Arredondo, Mónica</i>	24
¿Intervención institucional? Relatos de una práctica “incómoda”	
<i>Barile, Julián; Chairó, Luciana; Degaudencio, Sofía; Di Croce, Josefina; Luna, Eugenia; Salum, Javier; Stepanenko, Julia</i>	29
Red de apoyo a Centros de Día	
<i>Arq. Bombarolo, Félix</i>	36
Hacia la construcción colectiva de herramientas para la implementación de la Ley de Identidad de Género en instituciones de Salud y Educación	
<i>Borakievich, Sandra; Corino, Carolina; Frydman, Maximiliano</i>	37
Formación en interdisciplina: Estudio sobre la perspectiva de alumnos de Psicología, UBA, 2014	
<i>Castañares Moschetti, Fernanda; Sánchez, Natalia Andrea; Suárez, Sandra Yanina; Lic. Burga Montoya, Bárbara; Dra. Ardila Gómez, Sara</i>	43
Del quehacer institucionalista cuando de salud se trata	
<i>Cenzano Dragun, Melina</i>	51
Conociendo dispositivos comunitarios de intervención. Una construcción colectiva del lugar del psicólogo en la comunidad	
<i>Lic. Cocha, Trinidad; Lic. Furlan, Gabriela; Lic. Selvatici, Laura</i>	58
Construyendo significaciones colectivas sobre nuestro trabajo	
<i>Psic. Dobry, Marcelo; Psic. Leiva, Francisco; Lic. Daneri, Mariela</i>	66
Asesoría Institucional a instituciones educativas	
<i>Docentes Auxiliares de la Cátedra de Psicología Institucional: Pedretti, Javier; Blandi, Silvia; Soler, Ma. Constanza; Teper, Irina</i>	70
El posgrado como espacio de formación, investigación e intervención. El caso de la Especialización en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales de la FCPyS de la UNCUYO	
<i>Fernández, Lidia; Ficcardi, Ana Marcela; Elgueta, Víctor Martín</i>	74
Análisis de la implicación y construcción de dispositivos. Recorridos sobre algunos modos en que docentes, estudiantes e instituciones nos encontramos	
<i>Flores, María Eugenia; Zappino, Alicia</i>	81
Las prácticas pedagógicas: Tiempo de encuentro entre instituciones	
<i>García Labandal, Livia; González, Daniela Nora; Erausquin, Cristina</i>	88
Formación de educadores. Las herramientas visuales como estrategia para la producción colectiva de nuevas significaciones acerca de la infancia temprana	
<i>Gerstenhaber, Claudia</i>	94
De-construyendo y construyendo diversas formas del adentro y el afuera	



<i>Gimenez, Roxana; Montecino, Yessica Malvina; Sánchez, Sergio Elías; Silva, Pablo Nicolás</i>	104
La Educación Sexual Integral en la Escuela: Andamiaje de prácticas complejas	
<i>González, Daniela Nora; Florentín, Irma</i>	110
Atravesamientos institucionales en una empresa. Significaciones instituidas y nuevos sentidos	
<i>Grinstein, Carlos</i>	118
Enfoques y sus traducciones a prácticas organizacionales: Instituyendo la noción del derecho a sostener la vida	
<i>Dra. Heras Monner Sans, Ana Inés; Lic. Pagotto, María Alejandra</i>	126
Tentativa de suicidio en adultos mayores en Uruguay: Una investigación en proceso	
<i>Prof. Dra. Heuguerot, María Cristina</i>	133
Vicisitudes en una intervención institucional	
<i>Koltan, Marta; Medici, Hernán</i>	141
Espacio de reflexión acerca de la práctica profesional	
<i>Koltan, Marta; Rivero, Néstor</i>	146
Carpe studentem: Un proceso que no fue... es. Una experiencia de formación en psicología	
<i>Label, Alejandro; Sánchez, Sergio Elías; Villar, Federico</i>	150
Tensionando paradigmas: Procesos institucionales en dispositivos de niñez y adolescencia	
<i>Lic. Makrucz, Gustavo; Lic. Sanchez, Nadia</i>	156
Pensando sobre intervención	
<i>Marazina, Isabel V.</i>	162
Ámbitos educativos: Producción de significaciones e imaginario social efectivo	
<i>Montenegro, Roberto R.</i>	167
Una reflexión crítica al interior de una institución geriátrica	
<i>Lic. Negro, Alejandra Beatriz</i>	174
Escenas, imágenes, tangram: Construcción de facilitadores para la producción grupal	
<i>Lic. Orleans, Claudia; Lic. Lavarello, María Laura; Lic. Tuculet, Pilar; Lic. Degaudencio, Sofía</i>	178
Construyendo una mirada institucional	
<i>Pancani, Marilyn; Varona, Luisina; Markwald, Diana</i>	186
Cuerpo a cuerpo. El cuerpo de lxs adolescentes en la escuela secundaria	
<i>Pérez del Cerro, Ana</i>	191
Institución alienada, alienación en la infancia	
<i>Pérez Sucunza, Daniel</i>	198
“La Lechuza hace shh...” Generando espacios de diálogo en una escuela	
<i>Pérez, Analía; Villar, Federico</i>	203
De la estructura de demora a la construcción de la demanda	
<i>Rivero, Néstor; Zappino, Alicia</i>	209



Salud mental y trabajo: Pertinencia de los abordajes clínicos preventivos

Acevedo, María José

mrjs.acevedo@gmail.com

Resumen

El debate que proponemos abrir en este encuentro se refiere a ciertas dificultades de comprensión a las cuales nos hemos visto enfrentados, a lo largo de más de veinte años de práctica como formadores y como interventores/investigadores de terreno. La primera de ellas ha sido el rechazo, observado en ciertos medios académicos y en colegas de la propia disciplina, al planteo de un abordaje clínico, no ya circunscripto al terreno de la terapéutica y de lo patológico, sino que asume la forma de una *clínica de lo social* de carácter preventivo. Luego, la resistencia constatada en los llamados *profesionales del cuidado o de la relación*, a considerar que su salud mental merece igual atención que la de los destinatarios de sus actos profesionales. Finalmente, y particularmente en el ámbito de la investigación, el cuestionamiento a la legitimidad de formular un marco teórico que, basado en una *epistemología de la complejidad*, integre los aportes complementarios de distintas disciplinas de las ciencias humanas y sociales.

Nos proponemos entonces compartir y discutir en el espacio de estas jornadas nuestro análisis de cada uno de dichos instituidos, fundamentando nuestro propio posicionamiento como psicólogos clínicos.

Preguntas clave: ¿Cuáles son las razones por las cuales, en el ámbito de la práctica profesional del psicólogo, la *clínica social preventiva* no tiene el mismo estatus que la clínica psicoterapéutica? ¿Cómo se explica el descuido de la salud mental de los *profesionales del cuidado*? Siendo la interdisciplina una práctica ampliamente valorada para la comprensión y tratamiento del sufrimiento humano, ¿cómo explicar la persistencia de barreras disciplinarias en el campo de la investigación?



Salud mental y trabajo: Pertinencia de los abordajes clínicos preventivos

María José Acevedo

mrjs.acevedo@gmail.com

Introducción

Son pocas las personas que, allegadas al medio de nuestra profesión, ignoran que los psicólogos que nos hemos formado en la Universidad de Buenos Aires hemos sido preparados para ejercer el psicoanálisis, en un contexto que permita respetar las reglas del dispositivo terapéutico freudiano en el tratamiento de los distintos cuadros psicopatológicos; patologías estas diagnosticables en pacientes abstraídos así de sus respectivas pertenencias socioculturales. La práctica hospitalaria nos enfrentará rápidamente a una realidad mucho menos predecible pero, de cualquier modo, *hacer clínica*, seguirá entendiéndose como el ejercicio del psicoanálisis dirigido a la cura de la patología mental. No obstante, aún cuando sigamos otorgando a la teoría y al método psicoanalíticos un lugar preferencial en nuestra práctica, lecturas y experiencias posteriores nos mostrarán que en otras latitudes no solamente el psicoanálisis no es la única psicología legítima; tampoco la práctica clínica se circunscribe exclusivamente a la atención de la enfermedad en el campo de la medicina o de la psicología. Trabajar en la reparación de un daño psíquico productor de sufrimiento en el ser humano es sin duda un propósito altamente valorable, pero no lo es menos actuar sobre los factores externos que contribuyen a su emergencia, en otras palabras, creemos que la prevención es una labor que nos compete como psicólogos, y a la que se puede, o no, abordar desde un *posicionamiento clínico*.

El segundo punto sobre el que nos interesa aquí reflexionar está referido a otro estereotipo cual es que los profesionales de la salud, como el resto de los llamados *profesionales del cuidado o de la relación* (enfermeros(as), psicólogos(as), trabajadores(as) sociales, docentes...) debemos centrar toda nuestra atención en la salud y el bienestar de aquellos a quienes se dirigen nuestras prácticas sin atender a los nuestros. Y esto como si el diploma universitario fuera un escudo protector que nos garantizara no correr los riesgos a los que se ven expuestas las personas a las que dedicamos nuestro trabajo. Nuevamente la realidad desmiente esa ilusión de omnipotencia, y las estadísticas sobre la morbilidad en este tipo de profesiones así lo demuestran. El sufrimiento institucional, el sufrimiento debido a la naturaleza misma del trabajo y a las condiciones de su ejercicio, como así también las patologías derivadas de la imposibilidad de limitar dicho sufrimiento, no exceptúan a este tipo de profesiones que requerirían también de acciones preventivas.

Prácticas preventivas de carácter clínico —a las que caracterizaremos enseguida— para las cuales, en nuestra opinión, las aulas universitarias tendrían que asegurar la formación. Salud mental, desarrollo personal y bienestar entonces para las poblaciones que acuden a nosotros(as) en busca de acompañamiento y ayuda para resolver sus conflictos de toda índole, e iguales expectativas para quienes nos ofrecemos como el principal instrumento de dichos efectos.



Ahora bien, fuera del escenario del consultorio privado, en el hospital, en la escuela, en las comunidades urbanas y rurales, en la cárcel... ¿puede la psicología por sí sola atribuirse la posibilidad de prevenir los riesgos que el estado actual de nuestras sociedades representa para la salud mental de sus miembros? Quienes hemos transitado por esos espacios sociales podemos afirmar que no es así. La cooperación entre disciplinas es un requisito ineludible para que nuestra propia contribución obtenga los resultados esperados. La interdisciplina es una práctica que se defiende en los discursos pero que resulta muy difícil de concretar en las instituciones. Las intolerancias epistémicas, generalmente actuadas más que debatidas, son fuente de conflictos e impiden la necesaria colaboración entre profesionales. En cuanto al campo de la investigación, se observa allí una dura resistencia por parte de los evaluadores a admitir la referencia a un marco teórico integrado por líneas de pensamiento complementarias. Las reglas del positivismo lógico siguen vigentes en nuestro medio.

Las siguientes reflexiones son un intento de analizar estas cuestiones, no sin advertir previamente cuáles son nuestras referencias teórico-metodológicas y nuestro propio posicionamiento como profesionales de la salud mental.

A partir de una formación universitaria marcadamente psicoanalítica con orientación en lo social, y una larga experiencia de terreno acompañando procesos institucionales y equipos de trabajo interesados en analizar su práctica profesional, como así también de muchos años de docencia en la universidad pública, nos definimos hoy como *psicosociólogos clínicos*. Desde esa posición sostenemos que el ejercicio riguroso de nuestra profesión nada pierde de su carácter específico cuando se funda en una *epistemología de la complejidad* (Morin, 2003) ni cuando señala que el campo de formación, el de la intervención y el de la investigación, si bien poseen sus respectivas lógicas e instrumentos, se cruzan y retroalimentan. Es cierto también que, como advierte el psicosociólogo André Levy (Levy, 1997) la articulación entre esos tres tipos de práctica no siempre es fácil, o incluso posible.

Una clínica de lo social

Afirmábamos al inicio que la noción de *clínica* es habitualmente asociada al diagnóstico y tratamiento de las patologías de las que se ocupan la medicina y el psicoanálisis. Esto impide reconocer que ella está referida no a una determinada disciplina —de hecho existen en la actualidad, en el mundo y en nuestro país, una Sociología Clínica¹, una Psicología Social Clínica², una Psicología Institucional clínica³, un Sociopsicoanálisis clínico⁴, una Psicología del Trabajo⁵ y una Ciencia de la Educación de orientación clínica⁶— sino a una cierta *perspectiva*, a una forma de abordaje y de comprensión de la realidad humana y social que responde a principios bien precisos:

- la *búsqueda de comprensión de los múltiples sentidos* que pueden atribuirse a los hechos sociales complejos a los que nos vemos confrontados en nuestra profesión,

¹ Enriquez, E. (1992); de Gaulejac, V. (2012)...

² Barus-Michel, J. (1996); Levy, A. (1997); Legrand, M. (1993)...

³ Bleger, J. (1999); Malfé, R. (1995); Ulloa, F. (1995); Schejter, V. (2013)...

⁴ Mendel, G. (2004); Rueff-Escoubès, C. (2008); Prades, J-L. (2011)...

⁵ Dejours, C. (1998); Molinier, P. (2013); Lhuillier, D. (2006)...

⁶ Fernandez, L. (1994); Souto, M. (2000); Blanchard-Laville, C. (2001)...



- la aceptación de que tanto lo que podemos observar, como los discursos que recogemos, no nos proporcionan el acceso directo a la realidad, sino que ese material deberá ser sometido a un *proceso de interpretación* que incluye, según los momentos, a los integrantes del equipo de intervención y/o investigación, o a dicho equipo y a los actores sociales que participan de la experiencia,
- la investigación de los hechos sociales que nos convocan no podrá obviar el estudio de la *dimensión inconsciente* de los fenómenos observados,
- el objeto de intervención y/o investigación clínica es siempre *un objeto singular* para cuya comprensión será necesario estudiar, tanto la composición de cada uno de sus elementos y la lógica que los reúne, como el contexto de su producción,
- el posicionamiento del profesional en el campo: como *experto* en el caso de algunas corrientes, como *garante de los dispositivos de intervención* en otras, pero siempre como tercero ajeno a los intereses particulares de unos y otros, dispuesto a comprometerse con ellos en un proceso destinado al logro de la salud, el crecimiento y la autonomía de las personas y los grupos.

Pero la intervención clínica, tal como la entendemos, no sólo tiene el propósito de producir en los sujetos que nos consultan una mayor comprensión de los fenómenos causantes de su sufrimiento, o el objetivo de favorecer procesos de cambio en los individuos, grupos y estructuras organizacionales, también aspira a contribuir al desarrollo de conocimientos científicos respecto de su objeto de intervención. Es por ello que, para marcar la necesaria relación entre práctica de terreno y elaboración teórica nos gusta hablar de *intervención investigativa* o de *investigación interviniente* según los casos. De hecho toda intervención supone una primera fase investigativa sin la cual es imposible determinar cuáles serán las herramientas metodológicas más apropiadas para la singularidad del caso que se nos plantea. Metodológicamente, insistimos entonces, la intervención en terreno de tipo clínico, y la producción de conocimientos a raíz de lo observado y generado en el campo a raíz de los dispositivos utilizados, son dos dimensiones indisolubles de un mismo proceso que tiene como antecedente la investigación/acción propuesta por Kurt Lewin en los años 40, cuya consigna fue *transformar para conocer y conocer para transformar*.

Esta clase de intervención combina generalmente técnicas grupales e individuales y suele implicar dos tipos de acciones. O bien es la intervención de terreno clásica, es decir, la que se lleva a cabo a partir de la demanda de una institución o grupo que atraviesa una situación crítica; o bien se trata de la implementación de dispositivos dirigidos a la formación continua de equipos profesionales. En este último caso la finalidad primera es *formativa* pero su orientación, como en el caso anterior, es clínica. Esto significa que la propuesta no será la de una capacitación técnica, sino la de una reflexión colectiva que posibilite, en cada uno de los participantes, una vuelta sobre sí mismo; un proceso de auto-análisis, mediado por la escucha y la palabra de los otros, que les permita apropiarse de su historia otorgándole nuevos sentidos y, a partir de ellos, proyectarse en la profesión de otras maneras.

Comprobamos así que en lo que se refiere a la salud psíquica en ambos casos — intervención de terreno o formación continua de orientación clínica— el efecto buscado no es prioritariamente terapéutico sino preventivo. La toma de conciencia provocada en cada sujeto por el tipo de trabajo reflexivo que acabamos de describir



tiene por efecto, con las diferencias propias de la estructura psíquica de base de cada uno, un debilitamiento de la tendencia a la repetición y una progresión hacia la implementación de mecanismos defensivos más eficaces y menos costosos. Por otra parte, la comprensión lograda a partir del análisis y elaboración de los factores productores de sufrimiento en el trabajo mantiene los conflictos inherentes a la vida colectiva dentro de niveles aceptables, evitando que desemboquen en las situaciones de crisis y de violencia relacional que suelen producirse al interior de los equipos profesionales o entre diversos grupos institucionales.

La salud de los(las) profesionales del cuidado

La Psicodinámica del Trabajo, disciplina clínica que, desde hace varias décadas, realiza investigaciones acerca del sujeto en el trabajo, y de las condiciones institucionales que resultan psíquicamente estructurantes o nocivas para su salud mental, designa con el nombre de *profesiones del cuidado* (Molinier, 2013), o *de la relación* (Luhilier, 2006), a aquellas en las que el vínculo que el profesional establece con las personas destinatarias de sus servicios es determinante para el éxito de la intervención; personas que, por motivos diversos, atraviesan por situaciones de vulnerabilidad que requieren asistencia.

Nuestras propias investigaciones al respecto⁷ en distintos ámbitos laborales — ligados generalmente a la salud pública, la educación y la acción social— nos han permitido constatar el desgaste psíquico que sufren los(las) profesionales por las exigencias a las que las expone su trabajo y las condiciones en las que el mismo se realiza. Condiciones precarias de índole material a las que se suman la presión de los mandatos sociales, y los imaginarios compartidos por los(las) propios(as) profesionales, alimentados por aquella *fantasía básica de salvación* de la que nos hablaba Ricardo Malfé.

La pregunta acerca de *¿quién cuida a los(las) que cuidan?*, no se plantea a nivel institucional y, peor aún, salvo el caso excepcional de los equipos que nos consultan a su propio cargo, los(las) mismos(as) profesionales consideran que los efectos que, a nivel psíquico y físico, experimentan cotidianamente, son un problema individual que deberá tratarse, en el mejor de los casos, en el consultorio de un terapeuta. Nuevamente comprobamos aquí que el cuidado acerca de la propia salud es un área vacante en la formación de grado de este tipo de

⁷- “Análisis Institucional de la Práctica del Trabajador Social. Las Representaciones compartidas por los Trabajadores Sociales acerca de su práctica profesional en los Servicios Sociales de las instituciones públicas de Salud de la Ciudad de Buenos Aires Los afectos que dichas representaciones producen en esos profesionales”. Proyecto UBACyT 2003/2004 - S607.

- “Representaciones de la práctica profesional de los Trabajadores Sociales en instituciones dedicadas a la atención de la problemática infanto-juvenil” Proyecto aprobado con Reconocimiento de Investigación de Cátedra por la Facultad de Ciencias Sociales, Resolución del CD CS N°2115/07; 2007-2008.

- “Práctica profesional del Licenciado en Ciencias de la Comunicación. Un acercamiento al ejercicio profesional en el ámbito público” Proyecto aprobado con Reconocimiento de Investigación de Cátedra por la Facultad de Ciencias Sociales, Resolución del CD CS N°2115/07; 2007-2008.

- “El Análisis de la Práctica Profesional: ¿un recurso al servicio de los equipos docentes?”, Facultad de Ciencias Sociales, U.B.A., Res. ANPCYT N° 107/07. 2007-2009

- “Aplicación de un Dispositivo de Reflexión sobre La Práctica Docente Universitaria” Proyecto aprobado con Reconocimiento de Investigación de Cátedra por la Facultad de Ciencias Sociales, Resolución del CD CS N° 3407/08; 2008-2010.

- “Docentes universitarios analizando su práctica profesional. Aplicación de dispositivos de reflexión en un equipo inter-cátedras e inter-carreras, sobre el ejercicio profesional docente en la universidad”. Proyecto aprobado con Reconocimiento de Investigación de Cátedra por la Facultad de Ciencias Sociales, Resolución del CD CS N° 1060/10, 2010-2011. UBACyT 2011- 2014 GEF.

- “Dinámica del reconocimiento en la práctica del Trabajo Social. Un abordaje psicossociológico Clínico”. UBACyT 2013-2016 GEF. Res. (CS) 6932/13.



profesionales, y que la *clínica del trabajo* es un recurso ignorado por las instituciones que se contentan con sustituirla por cursos de capacitación técnica. A lo largo del análisis de las exigencias propias de estas profesiones surge insistentemente en los testimonios la premisa de "*poner el cuerpo*"; un cuerpo generalmente femenino, el cuerpo sede de las fantasías y deseos del que no habla el Psicoanálisis; un cuerpo y una psique entonces que, constantemente sometidos al impacto que el desvalimiento de los otros, y la falta de reconocimiento, provocan en ellos, muy probablemente terminarán por enfermar. La acción que, para evitar ese desenlace, proponemos desde las distintas corrientes que integran la psicología clínica consiste en la implementación de dispositivos preventivos, formalmente instituidos en los ámbitos de trabajo.

Legitimidad epistemológica de la "multirreferencialidad teórica"

Partimos de la evidencia de que la realidad en la que vivimos es compleja y que, por ende, su conocimiento no puede ser el producto de un pensamiento simplificador. El investigador clínico se ve permanentemente confrontado a dos exigencias simultáneas, por un lado, la de tomar en cuenta la multidimensionalidad del conocimiento al que aspira y, por otro lado, el admitir que dicho conocimiento nunca será completo. A este respecto a la visión del paradigma científico clásico, que considera restrictiva, Edgar Morin le opone su propuesta de una "epistemología de la complejidad" (Morin, 2005). La metodología de análisis propia de esta nueva epistemología es dialéctica y supone: renunciar a principios que servirían para explicarlo todo; reconocer la mutua influencia de campos disciplinares heterogéneos, que poseen sus propias especificidades; pasar de un tipo de investigación que conecta principios y procesos dentro de un mismo campo, a otra que se plantea *una exploración transversal entre campos, y la articulación transversal de procesos de distinto orden*: psicológicos, familiares, grupales...

Nuestro planteo es que la *multirreferencialidad teórica* que propone Jacques Ardoino apoyándose en Morin, requiere, en el caso de las corrientes que conforman el espectro de la psicología clínica, ciertos acuerdos básicos. En primer lugar una cierta concepción compartida de *sujeto*. Respecto de este punto las distintas teorías que constituyen nuestro marco teórico de referencia consideran al sujeto múltiplemente determinado, pero también muñado de los recursos psicológicos que, de encontrar las condiciones necesarias para su desarrollo, le permiten limitar los efectos de las estructuras que lo determinan. En segundo término, en lo que atañe al sujeto psíquico en particular, todas esas corrientes reconocen el carácter científico del Psicoanálisis (Klimovsky, 2009) y la pertinencia de sus conceptos para el estudio de la subjetividad y la intersubjetividad. El tercer punto de acuerdo es el que Morin designa como la *causalidad recursiva*, esto es, el hecho de que los diferentes elementos de un conjunto complejo están vinculados de manera tal que se producen recíprocamente. Esta idea permite desarticular la vieja dicotomía sujeto/sociedad al admitir que la sociedad produce sujetos, quienes a su vez producen y modifican a la sociedad. También se evita por esa vía la controversia sobre si son las estructuras subjetivas las que explican los fenómenos sociales, o si son las estructuras sociales las que dan razón de los fenómenos subjetivos e intersubjetivos. En otras palabras se está desechando tanto la "psicologización" de lo social, como la "sociologización" de lo subjetivo. El cuarto argumento está



referido al “posicionamiento clínico” del interventor/investigador y a la forma en la que concibe su propia práctica, cuestiones que fueron tratadas más arriba. El quinto factor que emparenta a las corrientes mencionadas, mostrando sus coincidencias de base, es el uso de herramientas metodológicas propias de las ciencias comprensivas e interpretativas (observación, entrevistas individuales y colectivas, diario de investigación, relatos autobiográficos...).

Finalmente consideramos que el recaudo que debemos tomar como investigadores al recurrir a un determinado concepto incluido en el corpus teórico de nuestra disciplina, y que también forma parte del de una corriente que no es la propia, es el explicitar cuáles son las coincidencias, complementariedades, diferencias, contradicciones y límites que existen en las distintos usos de dicho concepto. Sostenemos entonces que, teniendo como referencia a la epistemología de la complejidad, y atendiendo a las precauciones a las que aludimos, la multirreferencialidad teórica no podría ser acusada de “facilismo” analítico o de falta de rigurosidad teórica.

Bibliografía

- Acevedo, M.J., Volnovich, J.C. (1991), *El Espacio Institucional 1*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Acevedo, M.J., Volnovich, J.C. (1992), *El Espacio Institucional 2*, Buenos Aires, Lugar Editorial
- Acevedo, M.J. (2001). *La implicación. Luces y sombras del concepto lourauniano*. Fac. Ciencias Sociales. U.B.A.
- Acevedo, M.J. (1995). *Una mirada institucional en el análisis de las prácticas*. Revista Idea Nº 16, Fac.de Ciencias Humanas, UNSL. San Luis.
- Acevedo, M.J. (1997). *El trabajador social frente a la "organización prescindente"*. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, UBA,
- Acevedo, M.J. (2008), *La participación institucional, ¿realidad o ficción?*, Cuadernos Argentinos de Sociopsicoanálisis, Fundación Gerard Mendel de Argentina, Buenos Aires.
- Acevedo, M.J. (2010). *Dinámica del "reconocimiento" e identidad profesional*. En J.J.Ferrarós Di Stéfano (comp.). *Práctica profesional: satisfacción y malestar en el trabajo*. Buenos Aires Bibliográfika.
- Ardoino, J. (1990). *El análisis multirreferencial de las situaciones sociales*. En *Psicología Clínica* Nº3. Paris.
- Bleger, J. (1999). *Psicohigiene y salud mental*. Buenos Aires Paidós.
- Dejours, Ch. (2001), *El cuerpo, ante todo*. Paris. Payot.
- Devereux, G. (1977). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Enriquez, E. (1992). *La organización en análisis*. París. PUF.
- Kaës, R. (). *La institución y las instituciones*. Buenos Aires. Paidós.
- Levy, A. (1997). *Ciencias clínicas y organizaciones sociales*. Paris. PUF.
- Lhuillier, D. (2006), *Clínicas del trabajo*. Paris. Érès.
- Lourau, R. (1971), *El Análisis Institucional*, Buenos Aires Amorrortu.
- Malfé, R. (1995). *Fantasmata. El vector imaginario de procesos e instituciones sociales*. Buenos Aires Amorrortu.
- Mendel. G. (2004). *Construir el sentido de la propia vida*. París. La Découverte.
- Molinier, P. (2013). *El trabajo del cuidado*. París. La Dispute.
- Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa.
- Prades, J.L. (2007). *Intervención participativa y trabajo social*. París. L'Harmattan.
- Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica*. Buenos Aires Paidós.



La institución del recibirse

Adad, Cecilia; Balconi, Florencia; Cegatti, Julia; Etcheberrigaray, Soledad; Guilera, Laura; Klipauka, Glenda; Villar, Federico
federicovillar@gmail.com

Resumen

El siguiente escrito surge de la reflexión conjunta entre un grupo de docentes y estudiantes de la materia “Psicología Institucional I” de la Facultad de Psicología (UBA). Tomamos como material de análisis el trabajo de campo que se realizó en dos organizaciones públicas (una escuela de enfermería y en la residencia en salud mental de un conocido hospital) y el trabajo en el aula. Haciendo particular énfasis en el análisis de la implicación que realizamos emergente en el impacto que genera el encuentro con estas organizaciones, incluida nuestra facultad, y sus actores.

El escrito se propone caracterizar los imaginarios (a la manera de lo que refiere Castoriadis) sobre lo que significa “Recibirse” y rastrear qué sentidos adquiere en la formación de los/as psicólogos/as y en la práctica profesional.

Al respecto surgieron algunas preguntas que tomamos como disparadoras: ¿Qué se recibe? ¿Quién recibe? ¿Cómo se recibe? ¿Cuándo se recibe? ¿Quién asigna lo que se recibe? ¿Cómo lo brinda? ¿A qué habilita recibirse?

Consideramos que recibirse es una práctica que nos conmueve desde su polivalencia de sentidos y esperamos que este artículo sea un aporte al proceso de formación de profesionales en formación.

Preguntas clave: ¿Qué se recibe? ¿Quién recibe? ¿Cómo se recibe? ¿Cuándo se recibe? ¿Quién asigna lo que se recibe? ¿Cómo lo brinda? ¿A qué habilita recibirse?



La institución del recibirse

Adad, Cecilia; Balconi, Florencia; Cegatti, Julia; Etcheberrigaray, Soledad; Guilera, Laura; Klipauka, Glenda; Villar, Federico
federicovillar@gmail.com

El siguiente escrito surge de la reflexión conjunta entre un grupo de docentes y estudiantes de la materia “Psicología Institucional I” de la Facultad de Psicología (UBA). Tomamos como material de análisis el trabajo de campo que se realizó en dos organizaciones públicas (una escuela de enfermería y en la residencia en salud mental de un conocido hospital) y el trabajo en el aula. Haciendo particular énfasis en el análisis de la implicación que emerge en el impacto que genera el encuentro con estas organizaciones, incluida nuestra facultad, y sus actores.

El escrito se propone caracterizar los imaginarios (a la manera de lo que refiere Castoriadis) sobre lo que significa “Recibirse” y rastrear qué sentidos adquiere en la formación de los/as psicólogos/as y en la práctica profesional.

¿Cómo se realiza el trabajo sobre el análisis de la implicación en el aula?

En el devenir de la escritura del artículo se volvió significativo dar cuenta de cómo se construyó el trabajo de análisis de la implicación. Sistematizamos las siguientes estrategias metodológicas que consideramos más importantes a los fines de facilitar la tarea de análisis que suele ser compleja de transmitir para los docentes y difícil de comprender y hacer para los alumnos: a) El trabajo en grupo con pocos integrantes (no más de seis); b) Elucidar los supuestos acerca de la temática de la comisión y sobre la organización antes de la salida al campo; c) El trabajo en equipo entre docentes y alumnas, en donde hubo un ida y vuelta constante en la producción clase a clase a través del diálogo y de entregas parciales del material escrito (el cual se devolvía con agregados de notas y comentarios docentes); d) El intercambio con la organización, en donde nos interesa destacar que la instancia intercambio/devolución es un espacio relevante a la hora de reconocer la pluralidad de miradas (no fue concretado, pero fue el horizonte del trabajo desde su inicio); e) La realización del trabajo de análisis de la implicación desde el inicio de la cursada y no hacia el cierre del trabajo de campo; f) El “cruce” de los distintos análisis de la implicación entre alumnas de grupos distintos, co-construyéndolo de manera colaborativa.

Por otro lado a lo largo de todo el proceso se hizo evidente que la percepción de la organización se inició como una realidad ajena a las estudiantes, lo que se reflejaba en la escritura a través del modo impersonal para enunciar, hacia un relato realizado en primera persona en donde podían ubicar qué acontecía de lo propio en el encuentro con el campo.

Polivalencia de sentidos de Recibirse



A partir de la sistematización del material que surgió en las clases y en el proceso de escritura de este artículo, caracterizamos los imaginarios (a la manera de lo que refiere Castoriadis) sobre lo que significa "recibirse" en los siguientes:

Brinda identidad

Las ideas giraban por un lado entre el "tener" un título y la fuerza que adopta el "ser" algo en la vida. Se trabajó sobre la idea de que el recibirse otorga capital social y "divide las aguas" entre quienes tiene un título y quiénes no. La sociedad caracteriza entonces al "ya recibido" como un profesional. Además del nombre propio nos define el de la profesión elegida. Entonces, en esta idea, uno "deja de ser estudiante", finalizándose las garantías propias de esta entidad y se sanciona entonces una nueva nominación.

También se hizo referencia a cómo recibirse abre "posibilidades de trabajar de lo que te gusta" en simultáneo a que instala el "deber ser" de ejercer la profesión.

Es un punto de inflexión

Esta idea fue una de las más fuertes. Como se puede ir viendo, recibirse se vive como un momento de transición del rol de alumno al rol de profesional. Si bien en una primera instancia surgió que recibirse es el cierre del proceso lineal de la carrera, luego de reflexionar sobre esto aparece el interrogante acerca de si es un punto a la vez final y de apertura. Esta idea de "antes/después", de cambio, fue tiñendo la mayoría de los imaginarios trabajados, fundamentalmente al inicio del cuatrimestre. Sorprende cómo contrasta con las ideas que se fueron construyendo colaborativamente a lo largo de la cursada, pensando las construcciones de conocimiento, roles y lugares como un proceso constante, idea que retomamos a continuación.

Es un Resultado /o/ es una Continuidad

Al respecto se fueron complejizando ideas. ¿Recibirse es el inicio de algo? ¿Es un final? ¿Es un proceso que se va construyendo? Bajo esta idea de "Es un final y un comienzo" se fue pensando que es un comienzo de una vida como profesional, comienzo de una práctica, de un hacer posicionado desde una ética particular. Hubo un momento en el cual el recibirse dejó de ser rendir el último final. Un proceso que paulatinamente permite irse visualizando trabajando en el campo. Entonces, en la cursada comenzó a trabajarse la idea de que también recibirse es un proceso que se va construyendo: el recibirse como algo que se empieza a trabajar previamente a las últimas materias; y que no tiene que ver únicamente con la adquisición de conocimientos, sino que se empieza a pensar en la construcción de la identidad profesional.

Recibirse es un ritual de pasaje

Entendiendo un ritual como aceptar una nueva dirección para la vida, donde muere algo, y otra cosa renace es que se comenzó a pensar en esos momentos "míticos" o "de transición" como son "La entrega de diploma/Jura" y la "Tirada de Huevos" cuando los estudiantes rinden su último examen. Para las alumnas esta última escena se volvió la más significativa y deseada y es sobre la cual se pensó la mayor parte de las veces. Siguiendo con esta línea de pensamiento, podríamos citar las ideas de Fernando Ulloa, acerca de este periodo como alumnos, como una etapa de noviciado, en la cual el estudiante da sus primeros pasos en la adquisición del saber



y la experiencia, usando como soporte su identificación a distintos maestros y figuras. Podríamos pensar en este momento como un proceso de aprendizaje, cuyo cierre es representado simbólicamente por estos rituales que marcarían el nacimiento de un nuevo profesional.

Al trabajar esta idea de ritual, se pensó también en las expectativas de la familia, las de la sociedad. ¿Qué son estas expectativas? ¿Qué importancia tienen? ¿Son necesarias para que se produzca el pasaje? Primó constantemente la idea de que es necesario ese atravesamiento para poder “recibirse”.

Abre diferentes preguntas del tipo:

Estas preguntas fueron sumamente interesantes a la hora de nutrir la reflexión y dieron lugar a esclarecer la diversidad de posiciones que teníamos sobre el tema.

- **¿Qué se recibe?**

¿Quién recibe?, ¿Recibe el alumno?, ¿Reciben al alumno?, ¿Cómo se recibe?, ¿Cuándo se recibe?, ¿Hay algo que se reciba?, ¿Quién lo da? ¿Cómo lo da? Circularon múltiples respuestas y reflexiones en torno a esta pregunta, por ejemplo la idea de que uno recibe reconocimiento por parte de una institución debido al esfuerzo realizado, a la perseverancia, dedicación, en aquella casa de estudios. Recibir por parte de otro un “premio” por haber pasado una cantidad de años formándose, estudiando, pasando materias, cumpliendo con todos los requisitos que se pedían para obtener un título reconocido por tal institución. Aparece otra fuerte idea, y es que parece que por todo esto, ahora, habrá que “devolver algo”. Más ideas que surgieron en relación con esta pregunta fueron, por ejemplo las siguientes: “uno al recibirse, recibe poder trabajar en lugares que desea, es decir, el título te habilita a que se abran posibilidades de inserción laboral. Se le amplían a uno las posibilidades de trabajar en diferentes lugares” ó “se recibe otra mirada sobre quién es ese sujeto, luego de recibirse, por parte de la sociedad”. La primera de estas dos fantasías mencionadas también fue muy trabajada ya que la práctica del psicólogo requiere en su mayoría de una matrícula profesional que no se obtiene sin el título universitario.

- **¿A qué te habilita recibirte?**

¿Qué te habilita? ¿Cuándo aparece esta pregunta: antes, después, durante? ¿Con el título uno ya está habilitado o hay una habilitación para ser profesional que tiene que ver con uno? ¿Qué te habilita a **ser** psicólogo: el título únicamente, uno mismo se habilita, los otros? ¿Alguno de estos actores por separado alcanza o será que es necesaria la convivencia de todos? ¿Quiénes otros tendrán peso en esa habilitación: los pares, las personas de referencia de la profesión? ¿Cuándo se empieza a ser psicólogo: desde el día en que se termina la carrera o es en otro tiempo que uno empieza a ser psicóloga? ¿Uno es psicóloga cuando empieza a trabajar como tal, y no antes? Vuelven a convivir estas preguntas en relación con un momento puntual o a una idea de proceso. Estas preguntas en particular fueron trabajadas en la comisión porque aparecían en las estudiantes, y también porque aparecían muy fuerte e insistentemente en las organizaciones donde se realizaron los trabajos de campo.



En uno de sus adelantos del análisis de la implicación, una estudiante explica en relación con esta pregunta: “es una construcción que va más allá de la temporalidad lógica, y que refiere a una temporalidad subjetiva, a un posicionamiento y una habilitación personal a ser psicóloga”.

Por último, otra idea se esbozó en el práctico, seguramente escondiendo ciertos temores: ¿Qué pasa con aquellos que no pueden habilitarse nunca, y se convierten en estudiantes eternos o se dedican a otras cosas? Todas las estudiantes coincidían en que no es lo mismo pensarse como un estudiante, que pensarse como un futuro profesional. Y de esto se desprende la última de las preguntas que aparecieron en relación con este apartado:

- **¿Qué aporta la facultad para recibirse/acompañar ese proceso más allá del programa?**

Fuimos pensando que seguramente hay muchos aportes, pero “lo que hay, hay que buscarlo, no está a la vista”. Diferente a lo que sucedía en una de las organizaciones en las que está diseñado el acompañamiento a los estudiantes que están prontos a salir a la profesión⁸. También se volvió fundamental a la hora de escribir este trabajo pensar quiénes funcionan “conteniendo” todas las sensaciones que despiertan estas fantasías y múltiples sentidos que puede adoptar este paso tan próximo a las estudiantes (no olvidemos que, en este caso, la materia corresponde al ciclo de formación profesional de la facultad). Ante la falta de una pronta respuesta nos preguntamos: ¿Los compañeros funcionan como contención? ¿las prácticas? Lo que si pudimos entender es que trabajar esta temática y con esta metodología a lo largo de la cursada, ayudó a las estudiantes a transitar de alguna manera su propio recibimiento.

Dimensión emocional

Como se concluye del apartado anterior, fue sumamente importante para las estudiantes poder trabajar en el marco de la Facultad en relación con estos imaginarios. También lo fue para los docentes, sin lugar a dudas.

Retomando sensaciones que las estudiantes relataban en sus implicaciones personales y al momento de realizar este trabajo aparece una común a todas ellas: “estamos perdidas”. Al ir desgranando esa frase en múltiples sentires, para dar cuenta de la dimensión emocional que atravesó y atraviesa esta construcción, aparecen otras: ansiedad, nervios, emoción desconcierto, muchas expectativas. “Miedo a este momento: ¿Qué voy a hacer? ¿Cómo sigo? ¿De qué trabajo? ¿Dónde recurro? ¿A quién?”

Construcción del rol

Intentando superar el pensamiento dicotómico por el que ubicábamos el recibirse como un resultado o como un proceso en continua construcción surgió la analogía entre el rol profesional y el sentido del rol en el ámbito teatral. La palabra “rol”

⁸ Resultó destacable el empeño en acompañar a los alumnos en la práctica de su profesión pudiendo transitar sus primeros pasos de la mano de un docente con mayor experiencia que les brindaba seguridad. Esta etapa estaba marcada por la consecuente necesidad de reflexionar acerca de la experiencia. Consideramos que de este modo se integran teoría y práctica.



proviene del latín “rotulus” que significa “rollo” y hace referencia a los cilindros de papiro de la edad antigua. “Rotulus” proviene, además, de la misma familia etimológica que “rota” (rueda). En el teatro antiguo se le entregaba a los actores uno de estos “rollos”, el cual contenía una descripción acerca de qué tipo de conductas se esperaba que interpreten. Al respecto nos preguntamos cuáles son los instituidos acerca del rol profesional del psicólogo. Entendemos que uno de ellos tienen que ver con entender la neutralidad y la abstinencia como una regla fundamental que malentiende que hay que mantener “a raya” aspectos de la vida del psicólogo que entorpecen su mirada. Creemos que este imaginario atraviesa tanto a los psicólogos como a la sociedad en su conjunto. Consideramos que un modo de superar esta percepción de la profesión es la etapa que Ulloa nombra como la tercer etapa y las más utópica en la salida a la profesión (en el sentido de un horizonte ético al cual aspirar), en ella ya no se es lo que se hace sino que, uno hace lo que es. Propone no ceder a lo habitual, a lo que sabemos y se espera de nosotros, sino estar abiertos al saber curioso, a la posibilidad de encontrarnos con la sorpresa de lo que no sabemos.

Retomando la raíz etimológica de la palabra rol, aparece algo que hace referencia a lo estático de lo escrito, de lo inscripto y, a su vez, algo que hace referencia a lo dinámico del movimiento, de lo que circula, se enrolla, se desenrolla, se desarrolla. En esta idea parece estar presente lo que se menciona más arriba respecto de si el recibirse es un resultado o una continuidad. Comprendemos que desde el punto de vista sincrónico, será necesario un corte, una inscripción, una nominación pero al parecer no alcanza solo con eso. Creemos que el recibirse entonces puede ser pensado como un concepto tridimensional (no lineal), habitado por múltiples aristas que se sostienen en tensegridad.

A modo de cierre

Por todo lo antes expuesto, podemos concluir que la metodología de trabajo en el aula como un diálogo en permanente movimiento facilitó la percepción de la salida a la profesión como un proceso en constante resignificación.

Consideramos que recibirse es una práctica que se desarrolla en conjunto con otros y que nos conmueve desde su polivalencia de sentidos.

Por último esperamos que este artículo sea un aporte al proceso de formación de profesionales en formación.

Bibliografía

- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1996). La Lógica de los campos. En *Respuestas. Por una antropología reflexiva* (pp.63-78). Méjico: Grijalbo.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1996). Habitus, illusio y racionalidad. En *Respuestas. Por una antropología reflexiva* (pp. 79-99). Méjico: Grijalbo.
- Castoriadis, C. (1988). Lo imaginario. La creación en el dominio histórico social. En *Los dominios del hombre, las encrucijadas del laberinto* (pp. 64-75). Barcelona: Gedisa.
- Ulloa, F. “Testimonios de la Clínica”. Ficha del CEP Clínica de adultos. Cátedra II. Prof. Tausk, J.



Heterotopías en un hospital público: Deconstrucción de una identidad de género

Alegre, Valeria; Barrera, Adrián; Morelli, Sabrina
vmealegre@hotmail.com, adrianbarrera@gmail.com

Resumen

Con el presente trabajo nos hemos propuesto interrogar las relaciones posibles entre el sexo y la institución hospitalaria, pensando al primero también como una institución, y a ambos en un entrecruzamiento que no deja de formar parte de la maquinaria del poder de normalización. Pensamos al género como una categoría de resistencia a la normalización, que nos permite visibilizar algunos de los bordes posibles a ser utilizados como potencialidades instituyentes frente a lo que se presenta como inexorable en lo instituido. Proponemos un caso que se configuró en el dispositivo de interconsulta en un hospital público, para pensar los movimientos instituyentes y los dispositivos de intervención que permitan abrir nuevos juegos de relaciones.

Preguntas clave: ¿Cómo pensar —y qué lugar darle— a lo que se resiste a ser reabsorbido en la inteligibilidad social dentro de una institución médica? ¿Cómo propiciar la salida de los binarismos normal-anormal, mujer-hombre? ¿Cómo pensar el rol del interconsultor y el dispositivo de intervención frente al sufrimiento institucional?

Palabras clave: Institución – Género – Sexualidad – Dispositivo



Heterotopías en un hospital público: Deconstrucción de una identidad de género

Alegre, Valeria; Barrera, Adrián; Morelli, Sabrina
vmealegre@hotmail.com, adrianbarrera@gmail.com

Introducción

A partir de nuestro recorrido como residentes de Salud Mental, consideramos imprescindible efectuar un trabajo de reflexión y análisis que permita interrogar los lugares que nos convocan a habitar, más o menos transitoriamente, las instituciones que cumplen la función de formarnos. Imprescindible, decimos, ya que el no hacerlo nos ubica asimismo en un lugar acrítico, justamente en el punto donde el malestar se torna en un sufrimiento indisociable de la acción silenciosa de la maquinaria que nos contiene, tanto a los profesionales como a los usuarios de los Sistemas de Salud. Maquinaria que, más allá del “micromundo” que el hospital supone, se erige como el saber establecido sobre el cual se consolidan las categorías con las que de algún modo somos, nos nombramos y nos reconocemos, en un espacio-tiempo determinados. Aquello que también una y otra vez reproducimos, incluso en muchas ocasiones sin percatarnos de ese movimiento.

Sobre tal maquinaria, Onocko Campos sentencia que el hospital moderno *masacra* a sus sujetos, a cada uno de manera diferente, según su inserción institucional; señalando fundamentalmente la reducción del usuario a objeto por parte de la medicina (Campos, 2004, p. 3).

Por otro lado, ya Michel Foucault nos remitía a la consideración de una topografía social, a partir de considerar el problema demográfico del sitio o del *emplazamiento*, que abarca los problemas de las relaciones de proximidad posibles, del tipo de almacenamiento, circulación, identificación y clasificación de los elementos humanos que deban ser tenidos en cuenta en determinadas situaciones y para determinados fines (Foucault, 1984).

Y si hablamos de relaciones de emplazamientos espacio-temporales, hablamos, por supuesto, de relaciones de poder. Judith Butler afirma que el funcionamiento del poder se transparenta parcialmente en *efectos psíquicos* (Butler, 2011, p. 17), en tanto el mismo no sólo *actúa sobre* el sujeto, sino que *actúa al* sujeto, y esto en un sentido transitivo, es decir, otorgándole *existencia* (Butler, 2011, p. 24).

Siguiendo el planteo de Foucault y de Butler en relación con la institución carcelaria y la gestión del cuerpo que se efectuaría en el preso, podríamos afirmar que también la individualidad del paciente se convertiría en *posesión discursiva y conceptual* de la institución hospitalaria (Butler, 2011, p. 97). Partimos, entonces, de considerar a la individualidad como sujeta a prácticas de inspección y de normalización. Las prácticas significantes (discurso) de la institución actúan como régimen disciplinario de los cuerpos. De modo que la institución hospitalaria impone ciertos ideales normativos, a partir de los cuales es posible una determinada inteligibilidad social. Ahora bien, la sede de esta normalización, de la formación y sujeción del sujeto, será el cuerpo (Butler, 2011, p. 105).



Nos proponemos perseguir la pregunta por las relaciones entre la institución sexual y la institución hospitalaria. Esta pregunta cobraría una relevancia fundamental en aquellos casos en que las diferencias que introduce la noción de género entrarían en contradicción con los límites que ofrece la división establecida mediante la apelación a lo biogenético. Nos serviremos del recorte de una intervención, que partió del pedido de interconsulta con el Servicio de Salud Mental, como guía en la escritura del proceso de pensamiento al que fuimos llevados por sostener, un tanto militantemente, el cuestionamiento de todo aquello que se presenta como anormal.

El pedido de interconsulta y la “confusión” inicial

El Servicio de Salud Mental recibe una solicitud de interconsulta desde la sala de hombres de Dermatología por “un paciente de 45 años de edad”, a fin de evaluar un “probable síndrome depresivo”. Al llegar a la sala, en la cama indicada se encuentra una paciente que no demora en nombrarse a sí misma como “Estrella”. Ante la interrogación por la posibilidad de un error en la consignación del pedido, los médicos confirman que “ella” era “el paciente” por el que se había solicitado la intervención. Punto de inflexión, puesta en suspenso de lo considerado, hasta ese entonces, “evidente”, “incuestionable”.

Ahora bien, ¿Se trataba la posibilidad de nuestra intervención en remitir a los profesionales a la legislación vigente sobre identidad de género, o podíamos ir un poco más allá en la lectura de esta situación?

La búsqueda de reconocimiento

Estrella viajó en el año 1998 desde Perú, con el fin de residir definitivamente en la Argentina, país que habría de conocer ocho años antes, tras tomar la decisión de realizarse una intervención quirúrgica para la colocación de prótesis mamarias y silicona líquida en glúteos y muslos. Le gustan particularmente los hombres argentinos, resaltando una diferencia en relación con la cultura “cerrada” o “discriminadora” de los hombres en su país de origen. Aquí, conoció a su pareja, Luis, con quien mantuvo una relación por más de una década. Hacia finales de 2010 ingresa a la guardia del hospital por presentar un cuadro clínico que amenazaba seriamente su vida, recibe el diagnóstico de retrovirus positivo y es trasladada a la sala de clínica médica de hombres. Al poco tiempo es diagnosticada y operada de un tumor en la médula quedando, tras la cirugía, postrada por inmovilidad de miembros inferiores. En la sala padece múltiples infecciones intrahospitalarias que evolucionan favorablemente. Lo que no evolucionaba era su derivación.

Desde su ingreso, en la Historia Clínica encabeza cada evolución de los médicos de sala el siguiente texto: *“paciente masculino de 45 años, con antecedente de HIV +, TBC diseminal con afectación medular, que cursa internación por causa social”*. Nuevo punto de detención y análisis. El motivo de internación sólo parece tener asidero desde una causa que lo sustrae de la racionalidad médica —a pesar de la gravedad de su cuadro— y, además, se reniega una y otra vez de la identidad de género autopercebida. Esto se sostiene por casi tres años. “Lo social” como



categoría englobante, de márgenes laxos y permeables al extremo, se convierte en un marco de inteligibilidad para una situación que parece no poder ser absorbida “normalmente” por la racionalidad institucional.

No basta la enfermedad para sostener la internación, como tampoco parece bastar la existencia de una ley para reconocer la elección genérica. Que se reniegue de un cuerpo “a-normal” se agrava aún más por el hecho de que exista una ley que lo legitima, ley que como operador de regulación o bien no es conocida o bien es desconocida en acto...

Luego de un tiempo, y en consonancia con la denominada “internación social”, Clínica Médica, solicita interconsulta al Servicio Social, en tanto Estrella no contaba con documentación ni familiares en este país. A partir de aquí, la caducidad de estrategias tiene cierto protagonismo. Cuando parecía que nada quedaba por hacer, los puntos inerciales se reúnen bajo una nominación más: síndrome depresivo. Llega así el mensaje a destino: el Servicio de Salud Mental se incluye en el entramado y se comienzan a tensar los hilos de una diferencia...

La institución sexual

Luego de mantener entrevistas con miembros de Derechos Humanos, se plantea la posibilidad de que Estrella pudiese ser trasladada a la sala de mujeres. Se comienza a intentar pesquisar su decisión al respecto, asunto que hasta ese momento parecía quedar por fuera de todo cuestionamiento posible en la institución. Sorpresivamente, Estrella manifiesta su preferencia por la sala de hombres fundamenta así su decisión: *“para verlos, seducirlos, sentir que la miran”, afirmando “aquí me siento mujer... aun estando en el hospital postrada he mirado a otros hombres. El deseo sexual que tienen todos los seres humanos sigue vivo en mí”*. Además, se comienza a pensar con Estrella acerca de que en el documento que acredita su identidad figure el nombre elegido por ella misma. Con el tiempo ella manifiesta de manera contundente que, si bien por momentos se siente *“confundida”*, desea que conste el nombre con el cual fue inscripta por sus padres: *“tengo miedo de que me cambien de sala y no poder estar en contacto con hombres y también miedo de, que en caso de volver a mi país tenga que soportar el prejuicio social”*.

“Miedo”: separemos dos cuestiones. Por un lado, la posible amenaza a su elección deseante (ver y vincularse a los hombres), y por el otro, la amenaza de la exclusión social. En su dicho, ambas posibilidades también se confunden, pero no sin fundamento. Si el nombre va unido a un supuesto sexo que a la vez se une a la correspondencia de un determinado lugar, el cambio en el DNI es un destino sin apelación.

Aquí señalaremos que la posible exclusión también parte de la conmoción de la ecuación anterior: si tal nombre, entonces tal lugar/rol social. De modo que el cambio la situaría en otro lugar, que en términos foucaultianos podría considerarse como una *heterotopía de desviación*, es decir, alguna de aquellas en las que se ubican los individuos cuyo comportamiento estaría desviado con respecto a la media o a la norma exigida (Foucault, 1984).



Las heterotopías, como espacios instituidos o emplazamientos, se conforman de relaciones de proximidad, a veces, entre elementos incompatibles, y están asociadas a cortes temporales (*heterocronías*), suponiendo un sistema de aperturas y cierres, un interjuego de aislamiento y penetrabilidad. Y si aquí hablamos de heterotopía de desviación, estimamos que el problema temporal sería la infinitización o cronificación de tal emplazamiento. Entonces, “miedo”. La desviación no es el reconocimiento anhelado por la paciente.

En relación con el nombre propio, Estrella cuenta haberlo tomado de una bonita modelo peruana, “*muy reconocida*” en su país. Nos interesa señalar particularmente esa adjetivación: el *reconocimiento* del que gozaba el mismo por portarlo una *modelo*. Y es que justamente, una de las funciones del nombre es conferir durabilidad y reconocimiento a aquello que nombra, funcionando así como pacto, como acuerdo social (Butler, 2012, p. 221). Si consideramos entonces que los nombres son sistemas sociales de signos, es de ellos que parte la legitimidad social de las identificaciones. Sin embargo, el caso que nos convoca parece tratarse de un pacto roto, o más bien, boicoteado, escamoteado una y otra vez. Un caso en el que el nombre no tiene legitimidad ni reconocimiento. Y si lo tiene, amenaza con una heterotopía desviada.

Una de las variables para entender tal escamoteo es la fuertemente instituida política esencialista, que sostiene que habría ciertos rasgos descriptivos necesarios que describen una identidad dada, considerando tales rasgos como “punto fijos y anteriores al significante que los nombra” (Butler, 2012, p. 296), de modo que el sexo biológico es reificado, invisibilizándose los mecanismos de poder que entretejen identidades sexuadas. Por consiguiente, la institución sexual en el hospital presenta como elementos aquellas estrategias de exclusión y jerarquía que recurren al sexo como lo prediscursivo. Las leyes que nombramos anteriormente son parte de los movimientos instituyentes que implican el quiebre de esta lógica social hegemónica.

Siguiendo a Foucault, el sexo, los órganos llamados sexuales, las prácticas sexuales y también los códigos de la masculinidad y la feminidad, las identidades sexuales “normales y desviadas” forman parte de los cálculos del poder, haciendo de los discursos sobre el sexo y de las tecnologías de normalización de las identidades sexuales un agente de control. Así, la sexualidad misma puede ser pensada como institución, como un sistema histórico de discursos, poder, cuerpos, afectividad..., de modo que la sexualidad misma generaría al sexo como *unidad ficticia*, adjudicándole una estructura y un significado del deseo como si se tratara de una relación causal (Butler, 2013, p. 193). En términos de Preciado, el *pensamiento heterocentrado* pasaría a ser la expresión de la *gestión somatopolítica*, como administración de los cuerpos y la gestión calculada de la vida, en tanto aseguraría “el vínculo estructural entre la producción de la identidad de género y la producción de ciertos órganos como órganos sexuales y reproductores” (Preciado, 2012).

Las instituciones del poder encargadas de este ejercicio disciplinario, o gestión somatopolítica, son la familia, la escuela, la prisión, la fábrica y también el hospital. En todos los casos su acción determina formas de subjetivación, estableciendo los discursos que pasan a conformar un determinado imaginario social sobre lo que se delimitan “lo normal” de “lo anormal”. Más específicamente, nos referiremos a la sexopolítica (Preciado, 2012) como una de las formas dominantes de la biopolítica



como gestión calculada de la vida en el capitalismo contemporáneo. De modo que, el sexo formaría parte de los cálculos del poder, vía discursos y tecnologías de normalización de las identidades. Así, los procesos de subjetivación sexual darán lugar a identidades que no dejarán de ser ficciones (Preciado, 2012), que a su vez participan de procesos de exclusión y marginalización, resultando ser entonces lugares de acción política.

Lazaratto (Preciado, 2012) enfatiza la *potencia* política que puede tener una identidad sexual “anormal”, además de ser efecto discursivo. A tal potencia habría contribuido la noción de *género*, que nacida como una herramienta sexopolítica al servicio de la reproducción de la vida sexual, se ha convertido en una noción teórica fundamental que permite conceptualizar la construcción social, la fabricación histórica y cultural de la diferencia sexual, y pasar a ser “el signo de una multitud”. En términos de Deleuze y Guattari, permitiría incluso realizar un trabajo de “desterritorialización” de la heterosexualidad.

El género no es una idea que actúa sobre la naturaleza pasiva, ni es sólo el efecto de un sistema cerrado de poder, sino que es el nombre del conjunto de los dispositivos sexopolíticos, que implican también un espacio de creación donde se suceden y yuxtaponen los movimientos feministas, homosexuales, transexuales, intersexuales, transgéneros... expresiones todas de la resistencia a los procesos de llegar a ser “normal”.

Si la identidad es un ideal normativo, siempre a partir del mero aspecto descriptivo de la experiencia (Butler; 2013, p. 71), su inteligibilidad social está dada por los rasgos de continuidad y coherencia, instaurados y mantenidos. Como ficción reguladora, es un principio de orden y jerarquía. Butler afirma que “el sexo surge dentro del lenguaje hegemónico como una *sustancia*, como un ser idéntico a sí mismo” (Butler, 2013, p. 74). Ahora bien, lo que ocurre con los géneros es que se caracterizan justamente por su incoherencia y discontinuidad, porque no hay un “ser” del género. La hipótesis butleriana es que el “ser” del género es un *efecto* (Butler, 2013, p. 97). En el caso de Estrella, notamos que su elección hacía de ella un género no inteligible, funcionando como impugnación de las tácticas reguladoras de la categorización sexual. La naturalización del marco obligatorio que supervisa la apariencia social del género, estalla. Y las piezas del estallido intentan ser recompuestas en la institución hospitalaria que niega el estallido mismo, a coste de renegaciones y sufrimiento institucional. La incoherencia misma de la identidad de la paciente funciona aquí como argumento político, y ejerce resistencia a ser reabsorbida dentro de la maquinaria.

Movimientos en la institución y valor de la intervención

Podemos plantear, a modo de hipótesis, que en el caso de que su elección hubiese sido pasar a la sala de mujeres, algo se hubiese reacomodado, algo de la “armonía” se hubiese recuperado, en tanto hubiese comenzado a funcionar, nuevamente, la bipartición hombre/mujer, con la reactivación de los espacios y prácticas predecibles para uno y otro caso. Sin embargo, su género femenino no acepta el “*como* mujer”, y pretende tener lugar en la sala de hombres. La decisión de la paciente podría ser leída, siguiendo a Butler, como una práctica que destaca la “desidentificación” con aquellas normas reguladoras mediante las cuales se



materializa la diferencia sexual (Butler, 2012, p. 21). Movimiento instituyente que sin precedente ni protocolo, desestabiliza las respuestas universales del tipo “*para todo x*”. Obliga a considerar la particularización. Aunque también tiene un coste singular: la denuncia de que eso no sería auténtico (sólo en tanto no es predecible), como si estuviésemos frente a un engaño.

Volviendo a Butler, consideramos al género “como compuesto justamente de lo que permanece inarticulado en la sexualidad” (Butler, 2011, p. 155), y que no hay tal como un ideal del género: la idealización del género es *inhabitable* (Butler, 2011, p. 160). De modo que entender al género en su complejidad implicaría la posibilidad de pensarlo como “un conjunto abierto, que permita múltiples coincidencias y discrepancias sin obediencia a un *telos* normativo de definición cerrada” (Butler, 2013, p. 70), es decir, no habría géneros verdaderos ni falsos, ni reales ni aparentes, ni originales ni derivados (Butler, 2013, p. 275), ya que no habría una identidad preexistente, sustancial, con la que medir tales atributos. Encontramos lo que sí hay: *actos* de género, los cuales no pueden ser pensados por fuera de la temporalidad social.

A los fines de esta presentación, nos interesa resaltar la potencia de una intervención, en tanto puesta en manifiesto de aquello establecido que pasa por invisible. En palabras de Carballeda: “la intervención es un *hacer ver*” (Carballeda, 2010, p. 105). Añadimos: también una apertura al derecho de elegir. Y a veces, las elecciones sorprenden, pero sólo cuando son posibles.

Bibliografía

- Butler, J. (1997): *Mecanismos psíquicos del poder*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2011.
- Butler, J. (1999): *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós, 2013.
- Butler, J. (1993): *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós, 2012.
- Carballeda, A. J. M. (2008): *Los cuerpos fragmentados. La intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto*. Buenos Aires: Paidós. 2008.
- Carballeda, A. J. M. (2010): *La intervención en lo social como dispositivo. Una mirada desde los escenarios actuales*. En: Revista Trabajo Social, UNAM VI, Ciudad de México, N° 1, Dic. 2010; pp.46-59.
- Deleuze, G. (1955): *Instintos e instituciones*. En: La Isla desierta y otros textos. España: Pre-textos, 2005; pp. 27-30.
- Foucault, M. (1984): *De los espacios otros*. En: Revista Architecture, Mouvement, Continuité, N° 5, Oct. 1984. Disponible en: Revista Caosmosis. Trad. por Pablo Blitstein y Tadeo Lima.
- Kaës R. et al. (1989): *La Institución y las Instituciones*. Estudios Psicoanalíticos. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- Ley 3.062. *Sobre el derecho a ser diferente*, GCBA, Boletín Oficial de la C.A.B.A N°, 3200, 23/06/2009.
- Ley Nacional 26.743. *Derecho a la Identidad de Género*, Sancionada el 9/05/2012, Promulgada por Decreto 773/2012 el 24/05/2012, Boletín Oficial de la Nación 24/05/2012
- Lourau, R. (1975): *V. Crisis del concepto de institución*. En: El Análisis Institucional. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.
- Onocko Campos, R. (2004): *Humano demasiado humano: un abordaje del malestar en la institución hospitalaria*. En: Salud Colectiva, Spinelli (Coord.). Buenos Aires: Lugar Editorial, 2004; pp.103-120.
- Preciado, B. (2012): *Teoría Queer: Notas para una política de lo anormal o contra-historia de la sexualidad*. Universidad de París-Saint Denis. Disponible en: [Revista Observaciones Filosóficas - Nº 15 / 2012 - 2013](#)
- Resolución 2.272. *Sobre Derechos Humanos de travestis, transexuales, transgénero*, Ministerio de Salud del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 24/10/2007.



Terapia Intensiva en emergencia

Arredondo, Mónica

monikaarredondo@uolsinectis.com.ar

Resumen

Se trata de una intervención institucional que aún continúa en un servicio de terapia intensiva pediátrica en un Hospital de Alta Complejidad.

La ponencia introducirá cuatro ejes de trabajo o modalidades de lectura institucional:

- A) El rey ha muerto, ¿viva el rey?
- B) El concepto de “cadáver exquisito” en la construcción de un fantasma grupal.
- C) La definición ulloniana de sintomatología institucional de “mortificación naturalizada” y una de sus consecuencias: Fragmentación interna y externa.
- D) La cristalización de un imaginario institucional que transforma al servicio en un “dead-end”.

El primer eje o herramienta de trabajo alude a un duelo no realizado en relación con la fundación del servicio y su historia. Se instala una idealización de un inicio mítico, inalcanzable e imposible.

En el segundo eje la herramienta “cadáver exquisito” se evidencia la inexistencia de una elaboración en tanto duelo de la ausencia del mentor o primer fundador del grupo de trabajo. Herida narcisista que no cierra y que les impide pensarse como un equipo de trabajo.

En la tercera hipótesis de trabajo se despliega la sintomatología que padecen aquellos que trabajan en instituciones ausentes y tóxicas. Atravesados en tanto sujetos por un flujo incesante de situaciones de demanda extrema y de emergencia. Se acepta rápidamente este estado de urgencia generalizado sin posibilidad de pensamiento, y sin dejar huellas. Esta especie de asepsia en cuanto a la memoria, a la marca, es una forma de defensa fallida frente a una realidad colapsada de situaciones traumáticas.

El cuarto eje es el despliegue de este imaginario de ser el final de camino, este imaginario que genera consecuencias no solamente en el equipo tratante sino también en otros servicios vinculados con y fundamentalmente en el grupo de padres.

Preguntas clave: ¿Qué futuro tiene este trabajo institucional si uno de sus posibles efectos es la pregunta acerca de los lugares instituidos por ese Gran Otro de la Institución Hospitalaria y del discurso médico? La fragmentación de este servicio en relación con los otros y encarnada también en el interior del grupo constituye un factor fundante y aglutinante. ¿El grupo entonces, en tanto sujeto de su propia historia podrá atravesar esta fractura generando actos que lo cuestionen y poniendo en duda su propia “potencia” para resolver emergencias? Hay un



espacio y un tiempo en esta institución y en un servicio con estas características para elaborar un DUELO. ¿Podemos pensar en esa posibilidad en ese atravesamiento y en esa elaboración en este contexto?



Terapia Intensiva en emergencia

Arredondo, Mónica

monikaarredondo@uolsinectis.com.ar

Los tiempos destilan signos. O mejor, los hombres visten cada época con diferentes obsesiones. Hubo tiempos ilusionados, hubo momentos de catástrofes, tiempos de silencio y muerte, hubo épocas serenas como una tarde de abril. Hoy en algunos ámbitos, auguran crisis, en algunos territorios según puede verse queda muy bien asesinar ilusiones, sonreír levemente ante cualquier utopía y explicar puntillosamente que se aproxima el final de una historia. Puede oírse por allí que los grandes relatos son engañosos y sin embargo la actitud frente a los profetas mercantilistas se vuelve casi religiosa: se los lee reverencialmente. Una nueva mueca de la historia hace que los fragmentos sean legitimados y adorados cual si fueran evangelios.

Tuve dos maestros que me acompañan en esta escritura uno de ellos Freud y el otro Fernando Ulloa con el cual tuve el “privilegio” de trabajar durante doce años. Tomaré como punto de partida antes de adentrarme en los laberintos de la clínica institucional a Freud y su “Psicología de las masas y análisis del yo” aún hoy vigente; en este texto se plantea la necesaria presencia de un tercero inevitable y constitutivo en la vida del sujeto social. Este tercero, tomado como “aliado, objeto de amor, adversario o ideal” o tercero en tanto institución y cultura. En términos institucionales no ya El malestar en la Cultura sino La cultura del Malestar parafraseando a mi otro maestro. La institución nos sitúa en la vastedad de una geografía habitada por “otros reales o imaginados” y en la dimensión de contratos simbólicos o apropiaciones mortales.

Lo institucional, puede ser una repetición especular de un vínculo monopólico y excluyente o recrear el concepto mismo de lazo social que incluye o rechaza. Puede ser también repetición ciega o sorda o cuestionadora inquiriendo acerca de la validez de una práctica. Este lazo que se evidencia no sólo en el afuera de la institución o en la formación de subjetividad también se asocia con su origen: el significante, que lo identifica, elemento instituido e instituyente de una vieja lucha que nos historiza como seres de cultura. Lo público y lo privado y sus distintas ceremonias márgenes y pasiones.

Soportamos esa articulación, esa presión entre la comunidad y la privacidad, en el límite de lo obscuro y lo simulado. Una y otra vez se reproduce el juramento y la consecuente renuncia narcisística ante el acuerdo colectivo; sin perder nuestra singularidad en juego, idelicado equilibrio!

La tensión se produce entre el fantasma de ser solo un engranaje y la subjetividad quizá representada en alguna utopía.

Esta introducción define algunas de mis prioridades teóricas ante lo real de la institución hospital y dentro de esa organización un servicio: terapia intensiva me obliga a describir no tanto lo que se ve sino lo que un analista piensa teóricamente cuando recibe una demanda de un servicio que es el escenario, el último acto de



una novela por todos conocida y no por ello menos dolorosa, el encuentro con nuestra propia finitud.

Difícil demanda para la actualidad de una época donde cualquier hueco es taponado por la urgencia de un hacer que colma el más mínimo espacio de vacío y que atenta ferozmente con cualquier posibilidad de pensamiento por fuera del tiempo homogéneo de la inmediatez.

Hay algunas enunciaciones, definiciones fragmentadas acerca de su realidad que marcaron un camino e hipótesis de trabajo a lo largo de las reuniones que tuve con este servicio que son significativas no sólo porque fueron carta de presentación sino también porque ubicaron conflictos más allá de la urgencia.

El servicio dispone de aproximadamente 20 camas, es el lugar de derivación de casos complejos no solo del mismo hospital sino que también son referentes de otros hospitales.

Tiene grandes carencias a nivel de personal médico, enfermería y aparatología.

El grupo con el cual trabajo está constituido solo por médicos, es mi intención avanzar en mi intervención sobre el sector enfermería y el grupo de padres.

El grupo dice de sí:

- No hay reflexión del acto médico... Cada uno en su mundo...
- No hay defensa contra la presión de la Dirección... no se discute, somos un grupo de quemados...
- Nos han convertido en un embudo... Somos bomberos que apagan un incendio que se renueva todos los días...
- Lo fundacional trajo de por sí la muerte...
- Nos han municipalizado los afectos, es parte de nuestra problemática, como preservarnos del Caos...
- El servicio está disgregado y desorganizado, sufriente y en falta. La gente huye.
- Ya tenemos en nuestra historia cuatro muertes súbitas de compañeros, una de ellas agredida por un papá...

Esta es parte de la descripción de su mortificación, de su sufrimiento y, agrego, del encuentro con su finitud, la muerte en el cotidiano de su quehacer. Como la enfrentan la elaboran y la procesan. Se enuncia pero no se habla, no se despliega.

Vale la pena introducir aquí una reflexión con respecto a cuando el otro humano significativo se muestra narcotizado en su función y narcotizado en su sufrimiento. Los diferentes rostros del borramiento del otro no son sin consecuencias, esos ojos que no miran, esos brazos que no sostienen, el reconocimiento que no llega, abandonan al sujeto a un actuar precipitado, compulsivo, que intenta desesperado abrir alguna rendija para al fin producir una demanda, una apelación a un tercero, que lo rescate de la soledad extrema de su propia muerte.



Utilicé cuatro ejes de trabajo, herramientas que a la manera de hilo de Ariadna me acompañan y me muestran distintas formas de abordaje y de interpretación:

1. El rey ha muerto, ¿Viva el rey?: Se alude a la muerte en tanto fundacional de la existencia del servicio. El primer jefe se muere en el intento de organización de un servicio ideal, ese duelo no ha sido realizado y todavía persiste en el grupo el imaginario de la época dorada de ese Gran Otro que efectivamente los protegía. Se instala una idealización de un inicio mítico inalcanzable e imposible. Ardua tarea para el nuevo jefe todavía no entronizado ni aceptado por el conjunto del grupo.
2. La segunda formulación teórica deviene de la primera y la nombro el “cadáver exquisito” ante la evidencia de la no elaboración de ningún duelo (“nos han municipalizado los afectos”) nunca hay tiempo, todo es inmediatez, no hay una permanencia del discurso en una revisión de su historia y en la existencia de un futuro. Herida narcisista que no cierra, ausencia siempre presente que les impide pensarse como un nuevo equipo de trabajo.
3. La tercera herramienta alude al concepto ulloniano de mortificación y naturalización de síntomas que padecen aquellos que trabajan en instituciones ausentes y tóxicas. Atravesados en tanto sujetos por un flujo incesante de situaciones de demanda extrema y de emergencia. Se acepta rápidamente este estado de urgencia generalizada sin posibilidad de pensamiento, y sin dejar huellas. Esta especie de asepsia en cuanto a la memoria, a la marca, es una forma de defensa fallida frente a una realidad colapsada de situaciones traumáticas.
4. El cuarto eje es el despliegue de metáforas en el imaginario del grupo y de la institución de ser el final del camino, el último episodio, el cuello de botella, y para otros servicios los administradores de la sobrevivencia. Este imaginario afecta profundamente a los padres de estos chiquitos y al cómo se los incluye o no en el servicio.

Para finalizar un fragmento de Françoise Davoine acerca del Discurso analítico del trauma “...De repente un frío furtivo sacudió mi cuerpo y me entregó a un temblor desesperante. Nada supe de aquello que aconteció en ese pretérito aún tan próximo. Quise leer y mis párpados se cerraban pesados como plomos sobre mis ojos agobiados. Sentí una profunda necesidad de abrigo, un deseo intenso de caricias suaves y protectoras que me acercaran otra vez al calor del cuerpo. Así de golpe, perdí la orientación de mi ser y caí en un hondo vacío que me abandonó a lo peor de mis angustias. Lo familiar, lo próximo, lo cercano alteró su esencia y la noche se abalanzó fulminante cubriéndolo todo de sombras...”.



¿Intervención institucional? Relatos de una práctica “incómoda”

Barile, Julián; Chairo, Luciana; Degaudencio, Sofía; Di Croce, Josefina; Luna, Eugenia; Salum, Javier; Stepanenko, Julia
lucianachairo@gmail.com

Cátedra de Psicología Institucional de la Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata

Resumen

El siguiente trabajo es producto de la labor emprendida en el marco del proyecto “*Abordaje socio-analítico en obra social de salud*”, perteneciente al centro de Extensión de la Facultad de Psicología de la UNLP. El equipo ejecutor estuvo conformado por miembros de la cátedra de Psicología Institucional de dicha Facultad, quienes realizamos un trabajo de intervención institucional durante todo el año 2013.

En esta oportunidad tomaremos como eje de análisis la interrogación acerca del concepto *intervención institucional*, intentando poner en tensión sus conceptualizaciones y la práctica concreta que emprendemos. Luego nos interrogaremos en torno al diseño del dispositivo: qué se visibiliza/invisibiliza cuando se construye un dispositivo; cómo pensamos el encargo y la demanda; cómo se recogen y leen los efectos de las diversas intervenciones; en qué niveles se dan esos efectos; qué es lo que puede esperarse y qué pertenece al orden de lo impensado.

Expondremos en principio el diseño metodológico del dispositivo, para desde allí ir pensando y co-pensando nuestro accionar en la intervención. Procuraremos dar cuenta de la formalización de aquellas discusiones-ideas que se fueron desplegando a lo largo del trabajo y que son las que hoy nos traen aquí para seguir reflexionando al compartirlas con otros.

Preguntas clave: ¿Qué implica intervenir? ¿Qué habilita el hecho de que el staff analista elucide acerca de su propia práctica? ¿Cómo operan nuestras implicaciones?



¿Intervención institucional? Relatos de una práctica “incómoda”

Barile, Julián; Chairo, Luciana; Degaudencio, Sofía; Di Croce, Josefina; Luna, Eugenia; Salum, Javier; Stepanenko, Julia
lucianachairo@gmail.com

Introducción

El presente escrito intentará dar cuenta de una experiencia de elucidación crítica, esa que alienta el *pensar lo que se hace y saber lo que se piensa*; posición por demás incómoda frente a la simple posibilidad de automatizar el hacer y reproducir los cánones establecidos sin mediar pregunta alguna. Elegimos el camino sinuoso, elegimos incomodar nuestros a priori para disponernos a la tarea de revisar y reflexionar acerca de nuestra práctica concreta en el marco de la Extensión Universitaria.

Como miembros de la Cátedra de Psicología Institucional de la Facultad de Psicología UNLP, conformamos un equipo de “intervención institucional” para trabajar en el Proyecto de Extensión denominado “*Abordaje socio analítico en obra social de salud*”. Es importante resaltar que al interior del grupo de trabajo se dibujan múltiples atravesamientos, recorridos y experiencias, lo cual lo convierte en plural y heterogéneo; esto, como veremos, no será sin consecuencias.

En esta ocasión la demanda es originada por iniciativa de la Dirección General de Regionalización de la obra social en cuestión, a partir de la existencia de ciertas conflictivas protagonizadas, mayoritariamente, por los empleados que trabajan en el área de atención al público, en las diversas delegaciones regionales de la Provincia de Buenos Aires. Se señalan principalmente: ausencia de canales de comunicación entre la Central y las regiones, falta de espacios donde direccionar los malestares, poca injerencia en las decisiones propias de la labor que emprenden los empleados regionalizados, reclamos frente a los cuales los empleados no cuentan con herramientas de resolución, situaciones de violencia entre pares y con afiliados. Estos son, entre otros, algunos de los elementos que impactan en el desempeño laboral y, lógicamente, en lo que respecta a la dimensión subjetiva de los trabajadores.

Pues bien, en función de esta demanda recogida por referentes de la cátedra, se conforma el equipo interviniente, se diseña el dispositivo de acción y se emprende la tarea que nos compromete aproximadamente un año, con encuentros quincenales de dos horas cada uno. Intercalado con los encuentros en la institución abordada, se realizaron reuniones de equipo y supervisiones.

En esta oportunidad hemos decidido abocarnos a la tarea de construir interrogantes más que afirmaciones. Es decir, re construir aquellas premisas que animaron sabiéndolo o no, nuestra praxis; aquellas preguntas muchas veces invisibilizadas en el afán de responder rápidamente a la demanda; aquellos cuestionamientos que en ocasiones la premura de los tiempos institucionales obturan. Es decir, nos proponemos, tomando como eje el análisis del concepto *intervención institucional*, realizar un rodeo que ponga una lente de aumento sobre nuestra práctica concreta,



sobre nuestras implicaciones advertidas y las no advertidas. Intentaremos revisar el diseño del dispositivo construido para tal intervención, interrogando los puntos invisibilizados, analizando su pertinencia en función de la demanda y los efectos producidos. ¿Qué implica intervenir?; ¿Qué habilita el hecho de que el staff analista elucide acerca de su propia práctica?; ¿Cómo operan nuestras implicaciones no advertidas? Estos, algunos senderos.

¿Por qué abocarnos a construir interrogantes? Porque consideramos que es uno de los modos más fructíferos para consolidar de modo ético una práctica. Porque creemos que es el camino adecuado para acercarnos a los materiales bibliográficos de referencia y desde allí hacer lectura. Porque asumimos que si la lectura no es interrogada vacila en su sentido ético, y desde ya político.

Intervenir ¿práctica de lo imposible?

Como ya hemos mencionado, decidimos que la intervención se nos presente como una práctica incómoda. Incomodidad que supone la interrogación incesante de lo que se hace, concibiendo a la intervención como práctica de lo *inacabado*. Este inacabamiento da cuenta de la imposibilidad de clausurar sus sentidos, tanto en lo respecta a nuestras implicaciones, a las técnicas empleadas, a los objetivos, entre otros. Pues bien, será incómoda siempre y cuando no caiga en los cánones del automatismo; siempre que rompa con las tendencias rigidizantes, dogmatizantes o burocráticas. Digamos más, siempre que se pretenda creadora, oficiará como motor para lo instituyente, para la liberación.

Entendemos la intervención como un *venir entre*, un interponerse, mediar, implicando siempre el acto de un tercero que sobreviene a un estado preexistente. Esto implica el hecho de romper toda posibilidad de dualismo, introduciendo lo heterogéneo, la diferencia y cancelando así toda identidad posible. Pensamos la intervención como un acontecimiento, como una potencia permanente en acto, independiente de la voluntad consciente de quien interviene. No sabemos de antemano hacia donde efectivamente nos llevará, cuáles serán los efectos suscitados en ella y por ella. Ahora bien, contamos con la posibilidad de interrogar, escuchar, interpretar, significar sin horizonte determinado pero ello no es sin algunas marcas que señalizan el camino.

Entonces, en función de lo anterior nos preguntamos: ¿Para *qué* intervenimos? ¿Cuál nuestra brújula? ¿Qué se nos pide? ¿Qué leemos en tal pedido? Suponiendo la hipótesis institucionalista a partir de la cual trabajamos en los intersticios de la relación entre el sujeto y las instituciones: ¿apuntamos a generar vínculos más saludables? ¿Apuntamos a producir transformaciones de más largo alcance? ¿Intentamos “curar” algo del padecer producido? Teniendo en cuenta que los sujetos, en términos castoridianos, somos fragmentos ambulantes de la sociedad, de las instituciones, de las significaciones imaginarias sociales, generar algún tipo transformación en el lazo entre los actores y las instituciones, ¿no replicaría acaso en la organización más amplia? Si confiamos en la intervención institucional como dispositivo, es porque creemos que la cadena de efectos existe y cobra fuerza a partir de nuestro trabajo. Ahora bien, ¿cómo habitar el terreno de la no certeza, de la no determinación absoluta? ¿Cómo estar analistas institucionales sin caer



rendidos frente a la demanda o frente a nuestras propias implicaciones no advertidas? Tarea más que compleja, práctica de lo imposible diría Freud.

...de la demanda...

Tomaremos para esta reflexión los aportes de Gregorio Barembliitt (2005) en el campo de lo que él denomina *intervención estándar*. Consideramos que nos permitirá ir revisando e interrogando nuestra práctica concreta, interpelando muchos de los supuestos con los que contamos antes de iniciar la labor.

Este autor introduce una primera diferencia central para el análisis institucional, distinguiendo entre el campo de análisis y el campo de intervención:

“El Campo de análisis consiste exclusivamente en un espacio de producción de conocimiento. Es un proceso de investigación y de pensamiento con respecto a ese campo, y no implica necesariamente una intervención técnica. Ahora el Campo de intervención presupone un Campo de análisis, porque se puede entender sin intervenir, pero no se puede intervenir sin entender.”

El primer paso que el autor propone para dar inicio a una intervención consiste en hacer el **análisis de la producción de la demanda**. Está implicaría un cuidadoso examen que el equipo o agente que está por practicar la intervención institucional, realiza de la manera como ella ofreció los servicios, es decir, el modo en que produjo la demanda que le es hecha. Señala que la problemática consiste en que, en muchas oportunidades, cuando recibimos una demanda, la primera cosa que ocurre es que tendemos a responderla en términos iguales o equivalentes a como ella fue requerida. O sea, lo contrario de un trabajo crítico de esa demanda, distinguiendo qué cuestiones podría y debería solucionar, y cuáles no.

En nuestro caso nos preguntamos ¿hicimos este trabajo de análisis o tendimos a responder en términos equivalentes a esta demanda? Por ejemplo, el pedido conminaba a trabajar con los empleados que se encontraban en la atención al público, solo con ellos, y así lo hicimos. Ahora bien, ¿no hubiera sido pertinente convocar a otras instancias institucionales, como delegados, directores de región, a los encuentros?; ¿hubiera permitido esto tensar de otros modos algunos de los sentidos removidos durante la intervención?

El segundo paso consiste en el **análisis del Encaminamiento** (de la derivación): ¿cuáles fueron los pasos intermediarios que conectaron al usuario-demandante con nosotros?; supone preguntarse sobre la expectativa de quien solicita la intervención. La obra social en la que trabajamos articula con la Universidad, pide a la Universidad, y esto no es un dato menor, ya que el uso simbólico que se hizo de esta articulación, permitió avalar la intervención tanto al interior como al exterior de la institución, difundiendo su inicio en un acto público y mediático donde las autoridades definieron sus objetivos en relación con el espacio. Esto claramente tiene efectos sobre el trabajo posterior.

El tercer paso es el **análisis de la gestión parcial**. Implica interrogar ¿cuál es el sector de la institución que asumió el papel de hacer el contacto o consultarnos? Lo que nos podría dar la pauta o anticipar los “motivos de esta consulta, los intereses en juego, los deseos en juego, el grado de consenso, de unanimidad que motiva a



los protagonistas de esa solicitud”. Dice Baremlitt no es lo mismo ser solicitado por la Presidencia o Jefaturas que por las bases trabajadoras.

Como lo enunciamos anteriormente, en nuestro caso la solicitud provino de un cargo de jefatura. Consideramos que esto tuvo ciertos efectos que pudimos leer a posteriori, a partir del poco consenso inicial por parte de los trabajadores que efectivamente participaron de los grupos de reflexión. En varias oportunidades expresaron “sentirse obligados”, “molestos” y “confundidos” frente a la instancia de tener que participar del espacio. Lo consideraban en principio una “situación injusta”, en tanto quienes habían hablado por ellos no participaban y no los habían consultado al momento de realizar la demanda. Este fue uno de los puntos a elucidar durante toda la experiencia; punto que lógicamente nos devuelve una y otra vez la pregunta en torno a nuestro análisis de la demanda previo a entrar en terreno.

El siguiente paso es **el análisis del Encargo** el cual supone una propuesta de complicidad de los demandantes a los analistas institucionales; dice el autor que estas personas están solicitando una cosa, pero lo que ellas quieren obtener es otra. Generalmente el encargo no es planteado explícitamente sino que viene solapado por los diversos niveles de la demanda. En los avatares propios del intercambio que fuimos realizando en el marco de este trabajo, fuimos preguntándonos: ¿qué fue lo que realmente se nos pedía?; ¿Pedían una intervención para que cambie algo? O ¿era una estrategia, en términos de Foucault, para generar cierto “reconocimiento público” a esa gestión?

Osvaldo Saidón en “Conceptualizaciones acerca del dispositivo” plantea que la propuesta del análisis institucional es extender el campo de intervención lo más próximo posible al campo de análisis. Esto se consigue a través de la producción de analizadores que obligan a pensar como lo dice Lapassade “Liberan la palabra en la institución”.

La pregunta que arriba a esta altura respecto a la construcción del dispositivo que realizamos para este proceso, es ¿qué efectos tuvieron estos puntos un tanto invisibilizados en la puesta en marcha del dispositivo?

Disponerse a construir

Cuando hablamos de dispositivo no podemos eludir su referencia inmediata: Michel Foucault. En su obra introduce múltiples sentidos del concepto (Agamben). Uno de ellos remite, en términos jurídicos, a “la decisión por oposición a los motivos”, es decir a un acto de sentencia que decide y que responde. Remite a una puntuación, que instala un camino posible, que enuncia un “hagamos esto” frente a múltiples posibles. Por supuesto, que esta decisión conlleva una cuota de arbitrariedad, inherente a cualquier instancia de corte. En este sentido por ejemplo, a partir de la demanda de la Directora de Regionalización de la obra social en cuestión, el equipo interventor elaboró un proyecto enmarcado en la Extensión Universitaria. Este proyecto supuso que los empleados de las regiones, distribuidos en varios lugares de la provincia, tuvieran que viajar una vez cada quince días para participar de la experiencia. Empleados que en muchos casos no estaban bien informados de las características e incumbencias del espacio de intervención. ¿Qué repercusiones tiene esta coyuntura sobre el trabajo emprendido? ¿No fue obstaculizador el hecho



de instarlos a viajar hasta “la central La Plata” para ser parte de las actividades? Por otro lado, ¿qué criterio fue utilizado para la selección de las personas que participarían? ¿No fue un error dejarlo a consideración del staff cliente, sin informarnos al respecto?

Otro de los sentidos a los que remite la noción de dispositivo es aquel que da cuenta de la manera en que se “disponen las piezas conformes a un plan”: una vez construido el proyecto de intervención, acontece la experiencia que lógicamente va interpelando tal idea inicial. Una planificación emergente, es aquella que abre sus poros para dejarse tocar por lo que acontece en cada encuentro, por las lecturas que el equipo va realizando, por el estilo y las implicaciones que atraviesan de cada coordinador. En fin, piezas en permanente movimiento que intentan ajustarse al devenir de la intervención.

Análisis de las implicaciones

Los interrogantes que hasta aquí hemos planteado se encuentran atravesados por nuestras implicaciones. Su análisis, fundante de toda práctica de intervención, resulta ser una tarea costosa. Ello se debe a que las mismas aparecen en escena, insisten, por tener la cualidad de lo que atraviesa. Ahora bien, dependerán de lo que hagamos con ellas los efectos que se irán produciendo.

Estamos advertidos que desde el inicio mismo del encargo ya comienzan a operar ciertos sentidos que se pondrán en juego durante todo el proceso, ya que las implicaciones “como las estructuras de madera ‘trabajan’” (Lourau 1975). También somos conscientes de que a la hora de comenzar nuestra labor no realizamos una puesta en común de nuestras implicaciones en el marco del equipo en su totalidad, sino que las trabajamos al interior de cada subgrupo ¿qué efectos produjo esto?

Por otro lado, como ya hemos precisado, en tanto esta intervención se enmarca en un proyecto de Extensión, fue subsidiada por la misma universidad, lo que nos posiciona de una forma particular con respecto al staff y grupo cliente, ya que no son ellos los que se hacen cargo en términos económicos de sostener el espacio de encuentros. Asimismo, como contrapartida, nosotros nos vemos involucrados en la tarea de una forma singular ya que es la Universidad la que nos exige que cumplamos con ciertos requisitos formales para la ejecución del proyecto; esto ha implicado un compromiso de llevar adelante el trabajo durante un año calendario, por lo que se estipula de antemano la duración del mismo, desconociendo el devenir de la intervención institucional. ¿Cómo operaron en nosotros estas condiciones? ¿Cómo dialoga el hecho de ser un proyecto de extensión y al mismo tiempo una intervención institucional? ¿Cómo jugó en cada uno de nosotros las diferentes inscripciones dentro del proyecto (ser docente, ser estudiante, trabajar ad-honorem, trabajar rentado, pertenecer o no a la cátedra)?

A modo de cierre...

Consideramos que es imposible intentar dar respuesta a los interrogantes que hemos ido planteando, sin que surjan nuevos. De todas maneras estamos convencidos de que la vía de la interrogación y la elucidación de nuestras prácticas



y marcos teóricos, es la manera de motorizar, transformar y enriquecer nuestra tarea clínica en las instituciones.

Bibliografía

Agamben, Giorgio. ¿Qué es un dispositivo?; disponible en <http://ayp.unia.es/r08/IMG/pdf/agamben-dispositivo.pdf>

Baremlitt, Gregorio “Compendio de Análisis Institucional y otras corrientes. Teoría y Práctica”. Ed. Madres de Plaza de Mayo, Bs As Octubre 2005.

Del Cueto, Ana María. Compilación: “Diagramas de Psicodrama y Grupos” Cuadernos de Bitácora II. 2008

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

Saidón, Osvaldo “Conceptualizaciones acerca del dispositivo”.

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



Red de apoyo a Centros de Día

Arq. Bombarolo, Félix

felixbombarolo@gmail.com

Ministerio de Desarrollo Social. Provincia de Santa Fe

Resumen

Se trata de una red de organizaciones públicas y privadas que trabajan con adolescentes en situación de vulnerabilidad social. La Red es coordinada por un equipo interdisciplinario que opera desde la Secretaría de Políticas Sociales y tiene como objetivo fortalecer el trabajo de las organizaciones que forman parte de la Red a través de: asesorías directas, producción de conocimiento —buenas prácticas—, visitas, acompañamiento, intercambios, mejoramiento edilicio y un programa de Formación continua. Algunos de los interrogantes que surgen del trabajo de apoyo institucional realizado hasta el momento son: ¿desde qué paradigma de “intervención” social trabajan los Centros de Día (CD)?, ¿cómo compatibilizar la inercia que mantiene viejas prácticas profesionales/institucionales y las nuevas formas de trabajo, reelaboraciones conceptuales y normativas establecidas en los últimos años?, ¿cómo saldar la enorme brecha —creciente brecha— que existe entre el proceso de formación profesional universitario y las complejidades propias de situaciones vitales cada día más difíciles, hostiles?, ¿cómo abordar y resolver la fragmentación institucional que debilita el trabajo de las organizaciones en territorio y “aisla” a las organizaciones y a los trabajadores de los CD?, ¿cuál es la forma de abordar, de trabajar en contextos con personas cruzadas por situaciones de abandono, violencia, adicciones, conflictos con la ley?, ¿cómo trabajar con un “enfoque de derechos” en contextos en que los derechos se encuentran totalmente vulnerados?, ¿está el Estado —legislación + organismos de aplicación— preparado para afrontar situaciones de esta naturaleza?, ¿cuál es el rol de los diversos organismos públicos que forman parte de los Sistemas de Protección social —de nivel nacional, provincial, municipal; ministerios, secretarías, organismos descentralizados, etc.—?, ¿son las condiciones laborales que se ofrecen a los trabajadores de los CD las ideales para que enfrenten las situaciones difíciles que deben afrontar —salarios, estabilidad laboral, cobertura...—?, ¿qué rol se le otorga a los adolescente y jóvenes que asisten a los CD?, ¿se les ofrece participación en alguna instancia decisoria de la vida institucional del CD?, ¿cómo afecta este nivel de participación en la vida de las organizaciones, en el paradigma de abordaje, en los vínculos entre los trabajadores y los adolescentes que asisten a los CD?



Hacia la construcción colectiva de herramientas para la implementación de la Ley de Identidad de Género en instituciones de Salud y Educación

Borakievich, Sandra; Corino, Carolina; Frydman, Maximiliano

sandra_bora@yahoo.com.ar

Cátedra I de Teoría y Técnica de Grupos. Facultad de Psicología, UBA

Resumen

El Programa de Extensión “Diseño e implementación de dispositivos grupales para elucidar los mecanismos de desigualación de las diversidades eróticas, amorosas, conyugales y parentales contemporáneas” se ha propuesto desde sus inicios construir herramientas conceptuales y metodológicas que permitan problematizar en diversos ámbitos institucionales y comunitarios las significaciones imaginarias y prácticas sociales desde las cuales se produce y reproduce cotidianamente la vulnerabilización social de personas que han optado por modalidades de vida que no se ajustan a la heteronorma.

En ese sentido, como parte del trabajo conjunto con la ONG *100% Diversidad y Derechos*, hemos realizado un *Cuadernillo de Buenas Prácticas* para trabajar la Ley de Identidad de Género en instituciones de Salud y Educación.

En esta oportunidad, presentaremos los procedimientos para la producción de ese insumo, que, como un *fractal*, despliega nuestros criterios de intervención en el marco del Programa:

- trabajo con los “saberes plebeyos”
- relevamiento de problemas prioritarios junto a lxs protagonistas
- elucidación de las implicaciones del propio equipo
- producción de materiales escritos con la ONG
- diseño de dispositivos grupales con utilización del insumo
- puesta a prueba del material en el equipo y con estudiantes
- redacción definitiva
- realización de talleres en instituciones de salud y educación.

Preguntas clave: ¿Cómo proceder cuando los saberes académicos no resultan suficientes para dar cuenta de una problemática? ¿De qué modo trabajar significaciones imaginarias y prácticas sociales de desigualación social de las diferencias? ¿Cuál es la importancia del trabajo en red, en diversos espacios? ¿Qué usos admite un Cuadernillo de Buenas Prácticas; a qué se alude con “Buenas prácticas”? ¿Qué cuestiones de método importan a la hora de poner a prueba con estudiantes y docentes los dispositivos grupales que se implementarán en otras instituciones? ¿Por qué importa diseñar dispositivos grupales capaces de alojar lo diverso y trabajar en simultáneo múltiples dimensiones de la problemática a trabajar? (en este caso, generar condiciones para la implementación cierta de la Ley de Identidad de Género).



Hacia la construcción colectiva de herramientas para la implementación de la Ley de Identidad de Género en instituciones de Salud y Educación

Borakievich, Sandra; Corino, Carolina; Frydman, Maximiliano

sandra_bora@yahoo.com.ar

I. Introducción

En cada trabajo de los Equipos de Extensión e Investigación de la Cátedra I de Teoría y Técnica de Grupos de los últimos años hemos señalado que los vertiginosos cambios que se suceden en la contemporaneidad a lo ancho del tejido social nos sitúan en el desafío de problematizar nuestras disciplinas “psi” en sus herramientas teóricas y metodológicas, en tanto las habituales resultan reductivas para pensar estas mutaciones en la multiplicidad de sus dimensiones⁹. En nuestra perspectiva de trabajo esto necesariamente involucra la tarea de *elucidación de las implicaciones* de lxs integrantes de los equipos como recaudo de método tanto a la hora de conceptualizar como de diseñar dispositivos grupales que generen condiciones para *alojar lo diverso* (Fernández, 2007; Fernández, Borakievich y Cabrera, 2012; Fernández, Borakievich, Cabrera y Ortiz Molinuevo, 2013; Borakievich, Corino, Ragonese y Barroso, 2013).

Asimismo, en tanto quienes luchan desde hace años por la *paridad de derechos* de las diversidades eróticas, amorosas, conyugales y parentales contemporáneas han señalado —al igual que los Estudios Queer— muchos de los reduccionismos antes mencionados, consideramos de gran importancia instalar espacios de trabajo conjunto con colectivos militantes. En virtud de eso, desde 2010 realizamos actividades junto a la ONG *100%Diversidad y Derechos*: encuentros de discusión y trabajo en la puntuación de las *significaciones imaginarias sociales* acerca de la Ley de Identidad de Género antes de que fuera promulgada, co-coordinación de talleres en varios congresos, les hemos convocado como disertantes a Simposios Internacionales sobre estas problemáticas, que organizamos en 2012 y 2013 en el marco del Congreso de Investigación de la Facultad de Psicología, etc.

Proceder de ese modo es una decisión ética, epistémica y política, en tanto apuesta a desmontar la trama que sostiene la lógica de *las diferencias para poder pensar las diversidades* (Fernández, 2009), en un horizonte en el que los “saberes plebeyos”¹⁰ se acoplen a los académicos, los interpelen, contribuyan a su problematización, señalen áreas invisibilizadas, problemas urgentes, etc. A su vez, responder desde la Universidad Pública a la urgencia de conceptualizar estas *prácticas disidentes de la heteronorma* produciendo materiales de trabajo que con claridad se ubiquen *por fuera de concepciones psicopatologizantes de las diversidades, para pensarlas en su especificidad*.

⁹ Cabe destacar, entre los cambios aludidos, la variedad de modalidades en las conexiones amorosas, la diversidad en la elección de objeto erótico, las múltiples identidades sexuales y genéricas, las intervenciones quirúrgicas de adecuación del sexo al género, las rápidas disoluciones de conyugalidades, las luchas por el matrimonio igualitario, las transformaciones en los posicionamientos respecto de las maternidades y paternidades, el avance de las tecnologías reproductivas, el preocupante incremento de la violencia de género y los hábitos de crianza de las/os hijos. Véase al respecto Fernández, Borakievich y Cabrera (2012).

¹⁰ Como los nominaba Perlongher. Véase al respecto Fernández-Siquiera Peres (2013) y Palmeiro (2011).



II. Un taller “enredado”, con muchas notas al pie: ONG, equipo de Extensión de la UBA, personas trans, estudiantes, extensionistas, equipos de salud y educación

En el año 2012, en el marco de las tareas conjuntas con *%100 Diversidad y Derechos*, en varias reuniones trabajamos las significaciones imaginarias sociales acerca de la Ley 26.743, de Identidad de Género, con especial atención a los modos de discriminación que tienden a pasar desapercibidos, por vía de naturalizaciones, chistes y hasta de comentarios casi triviales hacia las travestis¹¹, incluso por parte de personas que desde el punto de vista político acordaban o no se oponían a los derechos civiles que la mencionada Ley sanciona.

En función de lo dicho, consideramos de importancia realizar un encuentro destinado a la lectura, elucidación y problematización de la Ley promulgada a fines de mayo del mismo año. Para ello, la ONG convocó a un salón de la UTE¹² alrededor de 25 personas, la mayoría de ellas, *chicas trans*¹³ que trabajaban en territorio con otras *chicas trans* en situación de desocupación y trabajadoras sexuales; también participaron integrantes de otras áreas de la ONG, estudiantes de Trabajo Social que realizaban sus residencias en el CESAC N° 9, médicos, y psicólogos y estudiantes de Psicología (en formación como extensionistas en nuestro Programa).

Luego de la presentación de cada una de las talleristas, una integrante trans de *100% Diversidad y Derechos* encuadró el trabajo a realizar en la promoción de derechos a personas trans, travestis, transexuales, transgénero, a la luz de la Ley de Identidad de Género. Para ello, se propuso un dispositivo de taller y se distribuyó al colectivo que participaba en la experiencia en dos grupos. Se le entregó a las integrantes de cada grupo un sobre con papeles con las siguientes palabras disparadoras: **identidad - sufrimiento - trato digno - discriminación - mirada**, elegidas en virtud de su *insistencia* entre las personas trans en reuniones previas. En uno de los grupos se dio la consigna de pensar a partir de esas palabras una escena de la vida cotidiana vivida o inventada en sistema de salud, en tanto que en el otro se solicitó una escena en instituciones educativas. Una vez que se acordaron las escenas, la coordinación pidió que se las dramatice¹⁴.

Resulta interesante destacar que quienes eligieron ser las protagonistas de las escenas eran justamente quienes las habían protagonizado en la vida cotidiana, es decir que dramatizaron escenas que habían sucedido y en el espacio del taller, entre otras, se re-creaban. Luego, en *la ronda de comentarios* expresaron en palabras afectaciones como “dolor”, “impotencia”; evocaron “marcas en la infancia que no se borran” y se refirieron con insistencia a estar pendiente de la mirada del otro todo el tiempo y “sentir cuando hablan por detrás”. Agregaron frases tales como: “es habitual sentir cómo te miran de arriba abajo y cuando los miras bajan

¹¹ Por ejemplo, llamarlas “los” travestis cuando ellas se llaman “las” travestis, en función de lo que en la Ley se fundamenta en relación con el derecho a ser llamadas de acuerdo al *género autopercibido*.

¹² Habitualmente realizan actividades allí. En UTE se inscriben las “Docentes por la Diversidad”.

¹³ Así llamadas por integrantes de la ONG. Como puede advertirse, en el equipo no nominamos de tal o cual manera a los modos de nominar las opciones de vida por fuera de la heteronorma, sino las nominaciones de los propios colectivos militantes, y ésta es otra caución de método en pos del pasaje de la diferencia a las diversidades antes señalado.

¹⁴ Considerando lo dicho en el primer apartado, importa señalar que nosotros, docentes de la Cátedra de Grupos, participamos como talleristas, no como coordinadores del taller, para favorecer desde el dispositivo mismo que se multiplique el clima de confianza entre ellas (confianza política desde la que respondieron a la convocatoria de la ONG) y, simultáneamente, para mostrar, en acto, que nuestra inscripción académica no nos sitúa en el lugar de “saber acerca de ellas” más que “ellas”, es decir, renunciando a un lugar de “especialistas” para de ese modo alojar lo diverso. Criterio de trabajo que despliega nuestra “caja de herramientas” y opera como otra caución de método en su articulación con la elucidación de las implicaciones de quienes integramos el equipo.



la mirada”; “en el hospital te hacen sentir un bicho raro cuando entran y salen médicos y médicas del consultorio para finalmente decirte que no te pueden atender ahí. Vas de un lado para el otro y siempre es igual”.

Las personas trans subrayaban aspectos de su vida en las instituciones educativas, tales como que lxs maestrxs llamaban a sus padres y madres porque se “portaban diferente” o porque “no jugaba al fútbol como los demás”. Identifican a las instituciones de salud como “hostiles y poco accesibles”. Las experiencias que relataban de su transitar tanto por la escuela como por el hospital se caracterizaban por el rechazo, la discriminación, la estigmatización y la exclusión. Señalaban, asimismo, que por ese motivo muchas veces habían optado por evitar el contacto con el Sistema de Salud, y realizaron determinadas prácticas sin control médico, quedando expuestxs a situaciones de riesgos. También señalaban algo similar en relación con las instituciones educativas, de las que muchxs habían desertado.

En otras palabras: el taller en su conjunto se tornó una *máquina de visibilidad* (Fernández, 2007; Salazar Villava, 2003) de una *máquina de desigualar socialmente* a las personas trans, tal vez la población más fragilizada de la Comunidad LGBTTIQ, cuyo promedio de vida en 2007 no superaba los 36 años (Berkins, 2007). Según el Informe de ALITT, la primera cooperativa de personas trans, en la que se generan posibilidades de trabajo por fuera de la prostitución, el 80% de las chicas trans logra sobrevivir a las violencias ligadas a la prostitución. Si bien las cifras mencionadas son de 2007, resultan sumamente significativas a la hora de explicitar a qué riesgos y violencias se hacía referencia en el taller. Sin dudas, una reflexión exhaustiva debería demorarse en múltiples desigualaciones de la población trans que participó en el taller: de clase capital simbólico, género, etnia, opción sexual, etc., etc., etc., que operan en simultáneo en esa máquina de desigualación a la que aludimos antes.

Por otro lado, el taller brindó información muy clara en relación con la importancia de trabajar con diversxs actorxs institucionales en la elucidación de los singulares modos en que se “recicla” la desigualdad en el acceso a la salud y la educación. Claramente, se destacaban entre ellos los modos de distrato (Ulloa, 1995) que tienden a pasar desapercibidos, como la inquietud y el apuro que se traducen en miradas furtivas, falta de demora, omisión de preguntas, etc.

A modo de ejemplo, vale mencionar una situación relatada como “habitual” antes de la Ley de Identidad de Género era llamar en las instituciones de Salud y Educación a las personas trans por el nombre que registraba su DNI. La mayoría de las veces, esas expresiones lesionaban a las personas públicamente exponiendo datos confidenciales. Con la Ley de Identidad de Género, en función del reconocimiento al derecho al nombre propio, ese distrato sería inviable en tanto se debe respetar el nombre de pila acorde al género autopercebido, en la medida en que se considera que el mismo es estructurante de la identidad. Si una persona se identifica con un género determinado y fuese llamada con un nombre por el que no se siente representada, se estaría desconociendo y desigualando en acto y públicamente su derecho a la autopercepción¹⁵.

¹⁵ Rueda, A. (2012). Reuniones realizadas para trabajar los contenidos de la Ley. Alba Rueda es Coordinadora del Área Trans de *100%Diversidad y Derechos*, y realizó aportes muy valiosos tanto en espacios de discusión como en los dos Simposios que organizamos desde la Cátedra en el marco del Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Jornadas de Investigación y Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, que se



Esto, que resulta tan claro en la letra de la Ley, no es de sencilla implementación; requiere, como antes se dijo, mucho trabajo en la desinstalación de mecanismos de desigualación, de ahí la importancia del trabajo en red, en espacios colectivos. En tanto las significaciones imaginarias en las que se sostienen las prácticas de desigualación social son producciones colectivas, también es una tarea colectiva elucidar los mecanismos por los cuales se reproducen en ámbitos institucionales, comunitarios, públicos y de la vida privada.

III. A modo de cierre

A modo de cierre de un trabajo presentado en una Jornada que convoca a *pensar juntxs cómo pensamos*, consideramos pertinente relanzar las preguntas iniciales y enunciar los criterios que las animan, con el fin de abrir al debate y la reflexión colectiva nuestros *procedimientos*:

¿Cómo proceder cuando los saberes académicos no resultan suficientes para dar cuenta de una problemática? ¿De qué modo trabajar significaciones imaginarias y prácticas sociales de desigualación social de las diferencias? ¿Cuál es la importancia del trabajo en red, en diversos espacios? ¿Qué usos admite un Cuadernillo de Buenas Prácticas? ¿A qué se alude con “Buenas prácticas”? ¿Qué cuestiones de método importan a la hora de poner a prueba con estudiantes y docentes los dispositivos grupales que se implementarán en otras instituciones? ¿Por qué importa diseñar dispositivos grupales capaces de alojar lo diverso y trabajar en simultáneo múltiples dimensiones de la problemática a trabajar (en este caso, generar condiciones para la implementación cierta de la Ley de Identidad de Género)?

Desde nuestros criterios de intervención en el marco del Programa, trabajando con los “saberes plebeyos”; relevando problemas prioritarios junto a lxs protagonistas; elucidando de las implicaciones del propio equipo; produciendo materiales escritos conjuntamente con la ONG; diseñando dispositivos grupales con utilización de los insumos producidos; poniendo a prueba el material en el equipo y con estudiantes; realizando talleres en instituciones de salud y educación y participando en espacios de producción de pensamiento con otrxs, como esta Jornada.

Bibliografía

- Berkins, L. (Comp.) (2007). *Cumbia, copeteo y lágrimas*. Informe nacional sobre la situación de las travestis, transexuales y transgéneros. Buenos Aires: ALITT.
- Borakievich, S., Corino, C., Ragonese, S. y Barroso, S. (2013). “Alojar las diversidades, elucidar las implicaciones. Reflexiones acerca de un dispositivo grupal en el espacio de la sala de espera de un hospital público”. *Actas Jornada de Pensamiento y Discusión: Dispositivo y Abordaje Institucional*. Cátedras Convocantes: Psicología Institucional UNLP y Psicología Institucional (I) UBA. Universidad Nacional de La Plata.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, A. M. (2009). *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. M. (2007). *Las lógicas colectivas: Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*, Buenos Aires: Biblos.
- Fernández, A. M. - Siqueira Peres, W. (Eds.) (2013). *La Diferencia Desquiciada*. Buenos Aires: Biblos.

realiza cada año en la Facultad de Psicología, U.B.A: En 2012 el tema del Simposio fue “Política y subjetividad: pensar los cuerpos, pensar las diversidades” y en 2013 “Las corporalidades en la contemporaneidad. Política, subjetividad y diversidades”.



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

- Fernández, A. M., Borakievich, S., Cabrera, C. y Ortiz Molinuevo, S. (2013). “Indagación de las subjetividades: Cuerpos y afectaciones en la Metodología de la Problematización Recursiva. Actas V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, U.B.A.
- Fernández, A. M., Borakievich, S., Cabrera, C. (2012). “Diversidades amorosas, eróticas, conyugales y parentales en los modos de subjetivación contemporáneos”, en Actas IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.
- Salazar Villava, C. (2003): “Dispositivos: máquinas de visibilidad”, en Anuario de Investigación, UAM-X, México.
- Ulloa, F. (1995). “Cultura de la mortificación y proceso de manicomialización: una reactualización de las neurosis actuales” en *La clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Paidós.



Formación en interdisciplina: Estudio sobre la perspectiva de alumnos de Psicología, UBA, 2014

Castañares Moschetti, Fernanda; Sánchez, Natalia Andrea; Suárez, Sandra Yanina; Lic. Burga Montoya, Bárbara; Dra. Ardila Gómez, Sara

fernanda.moschetti@gmail.com, horas791@gmail.com

Práctica de Investigación “Salud Mental y Atención Primaria de la Salud: Investigaciones desde la Perspectiva de Derechos”. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Resumen

La Ley Nacional de Salud Mental propone como uno de los ejes para el desarrollo de prácticas de atención consecuentes con el Enfoque de Derechos al trabajo interdisciplinario. Ello implica que desde la formación de los profesionales, se promueva el desarrollo de un pensamiento y práctica interdisciplinaria, como así lo refuerza el Art. N° 33 de la citada Ley. A partir de lo anterior, se desarrolló un estudio con estudiantes de psicología de la Universidad de Buenos Aires cursantes del ciclo de formación profesional durante el primer cuatrimestre de 2014, el cual tenía como objetivo indagar las ideas de los estudiantes sobre el trabajo interdisciplinario y sobre las herramientas adquiridas a lo largo de su formación para el desarrollo de dichas prácticas. Para ello se diseñó un cuestionario que fue aplicado a una muestra de 140 estudiantes. Entre otras, el instrumento contenía preguntas sobre el ámbito en el que desearían desempeñarse, con quiénes encontrarían deseable trabajar, ventajas y obstáculos sobre el trabajo con profesionales de otras disciplinas. El estudio se enmarca en la Práctica de Investigación “Salud Mental y Atención Primaria de la Salud: Investigaciones desde la Perspectiva de Derechos” ligada a un proyecto UBACyT.

Preguntas clave: ¿Qué piensan los estudiantes de psicología de la UBA acerca del trabajo interdisciplinario? ¿Qué beneficios y qué obstáculos encuentran al imaginarse trabajando con profesionales de otras disciplinas? ¿Qué piensan los estudiantes de psicología de la UBA acerca de su formación para trabajar interdisciplinariamente? ¿Cuáles son las prácticas en la formación en la Facultad de Psicología de la UBA que apuntan al desarrollo de habilidades para el trabajo interdisciplinario?



Formación en interdisciplina: Estudio sobre la perspectiva de alumnos de Psicología, UBA, 2014.

Castañares Moschetti, Fernanda; Sánchez, Natalia Andrea; Suárez, Sandra Yanina; Lic. Burga Montoya, Bárbara; Dra. Ardila Gómez, Sara
fernanda.moschetti@gmail.com, horas791@gmail.com

Introducción

La Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657 propone como uno de los ejes para el desarrollo del proceso de atención consecuentes con el Enfoque de Derechos al trabajo interdisciplinario. Asimismo, tal como lo indica el Art. N° 33 de la mencionada Ley, el Ministerio de Salud de la Nación, como Autoridad de Aplicación, desarrolló una serie de recomendaciones sobre la formación profesional en torno a tres ejes transversales entre los que se ubica al trabajo interdisciplinario.

Lo anterior resulta el punto de partida del presente estudio, enmarcado en la Práctica de Investigación “Salud Mental y Atención Primaria de la Salud: Investigaciones desde la Perspectiva de Derechos” ligada a un proyecto UBACyT; en el que se pretende indagar sobre las ideas de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA) sobre el trabajo interdisciplinario y sobre las herramientas adquiridas a lo largo de su formación para el desarrollo prácticas de atención desde la perspectiva de Derechos. Esto es de importancia porque a partir de las recomendaciones mencionadas será necesaria la revisión de las prácticas universitarias, en las cuales los/las estudiantes son actores fundamentales. Para ello se diseñó un cuestionario que fue aplicado a una muestra de 140 estudiantes de la Licenciatura en Psicología (UBA) cursantes del ciclo de formación profesional, durante el primer cuatrimestre de 2014. Entre otras, el instrumento contenía preguntas sobre el ámbito en el que desearían desempeñarse, con quienes encontrarían deseable trabajar, ventajas y obstáculos sobre el trabajo con profesionales de otras disciplinas.

METODOLOGÍA

Universo y Muestra: El estudio fue realizado con estudiantes de la carrera de psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Según datos del Sistema Académico de esta Facultad, en el primer cuatrimestre de 2014 se encontraban inscritos en la carrera 11.335 alumnos. A partir de aquí se realizaron dos niveles de muestreo: (1) se seleccionaron las materias obligatorias del Ciclo de Formación Profesional (7 materias, 14 cátedras), con base en el criterio de que quienes las cursaban se encontraban próximos a terminar la carrera y contaban con algunos años de experiencia como alumnos/as de la Facultad; y (2) en cada una de las 14 cátedras seleccionadas se realizaron 10 cuestionarios a los/las primeros/as alumnos/as que se contactaran en el aula en donde se dictaba alguna sus comisiones de trabajos prácticos o teóricos, y que aceptaran responder al cuestionario. Así, el tamaño de la muestra fue de 140 alumnos/as.



Herramienta: Se utilizó un cuestionario auto-administrable confeccionado específicamente para este relevo de datos, compuesto por 13 preguntas (abiertas y cerradas) que abordaban las siguientes áreas: características sociodemográficas, perspectivas de trabajo futuro, experiencias de interdisciplina en la carrera, e ideas sobre el trabajo interdisciplinario.

Procedimiento: Tres estudiantes tomaron la totalidad de los cuestionarios. 90 de ellos fueron tomados en el horario de la tarde (13-18 hs) y 50 en la banda horaria de la noche (18-23 hs). Se les explicó a los/las alumnos/as que el cuestionario se enmarcaba en la Práctica de Investigación mencionada, y se explicó que el objetivo del cuestionario era indagar sobre la perspectiva de los estudiantes acerca de algunos aspectos de su formación y futura práctica profesional. Finalmente, se explicitó el carácter anónimo del mismo.

Análisis: El análisis de los datos fue cuantitativo y cualitativo. Para el análisis cualitativo distintos/as observadores categorizaron las respuestas obtenidas que luego fueron sometidas a comparación y discusión, hasta acordar las categorías finales.

Resultados

Características socio-demográficas de la muestra: La población entrevistada estuvo conformada por un 86,43% (n=121) de mujeres y un 12,86% (n=18) de hombres. Las edades de la muestra se distribuyeron en tres grupos: el 52,14% (n=73) entre 21 y 25 años; el 27,86% (n=39) entre 26 y 30 años; el 5,71% (n=8) entre 31 y 35 años; el 5% (n=7) entre 36 y 40 años; mientras que el 8,58% restante (n=13) de los/las estudiantes tienen más de 41 años de edad.

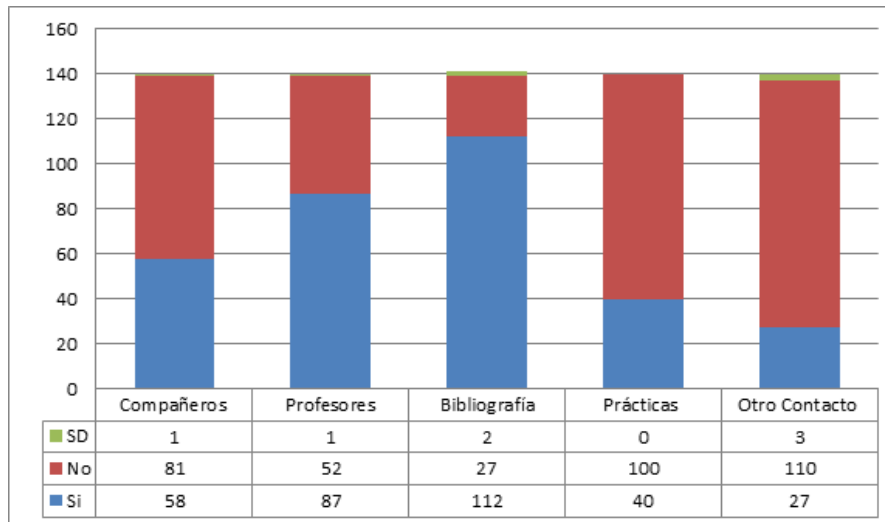
Perspectivas de trabajo futuro: El 79,29% (n=111) de los/las estudiantes expresaron que, una vez terminada la carrera, les gustaría trabajar en el Área Clínica, el 44,29% (n=62) en el Área Social-comunitaria y el 36,43% (n=51) en el Área Educacional; mientras que menos de un 30% eligió las Áreas Laboral y de Investigación. Sobre el lugar de trabajo de preferencia, 76 estudiantes (54,29%) respondieron que les gustaría trabajar en Hospitales, 36 (25,71%) en Dispositivos Comunitarios, 30 (21,43%) en Consultorio Privado y 29 (20,21%) en el Ámbito Educativo. Alrededor de 15 estudiantes optaron por el trabajo en el Ámbito Judicial, en Empresas y en Otros Lugares, respectivamente.

La totalidad de los encuestados afirmó que se imagina trabajando con otros profesionales. Ante la pregunta acerca de con cuáles profesionales de otras carreras imaginaban compartir su trabajo, la mayoría de los encuestados (42,14%, n=59), se refirió a profesionales del área de Medicina; la siguiente opción con mayor frecuencia (21,43%, n=30), mencionaron a profesionales del Área Social (Trabajo Social, Comunicación, Sociología, Relaciones del Trabajo); mientras que las opciones Filosofía y Letras (Educación, Psicopedagogía, Antropología, Idiomas), Psicología (Musicoterapia, Terapia Ocupacional, Psicología, Acompañamiento Terapéutico), Derecho y Magisterio y Profesorados obtuvieron porcentajes que iban entre el 10% y el 5%; y las restantes opciones (Arte, y Otros) obtuvieron porcentajes menores al 5%. Estas categorías fueron elaboradas para clasificar las respuestas de varias preguntas, a partir de la división de carreras existente en la Universidad de Buenos Aires; en el caso de Psicopedagogía fue incluida por afinidad



en la misma categoría que la Lic. en Educación, aunque no existe tal carrera en dicha Universidad.

Experiencias de Interdisciplina en la Carrera: El gráfico presentado a continuación detalla las respuestas obtenidas sobre el contacto con otras disciplinas durante la carrera a través del encuentro con compañeros, profesores, bibliografía, o a través del cursado de una práctica profesional que contemplara el trabajo con otras disciplinas.



En relación con las herramientas para el trabajo con otros, las/os estudiantes encuestados/as encuentran que han adquirido herramientas en lo que va de su formación en un 62,86% (n=88) de los casos, mientras que un 35% (n=49) considera que no ha adquirido herramientas. Entre aquellos/as que respondieron que sí habían adquirido herramientas en su formación como psicólogos/as, el 50% (n=44) hizo mención a “Herramientas teórico-técnicas”, aquellas adquiridas como parte de los programas formales de las materias cursadas, como las técnicas de coordinación de grupos, la conceptualización de equipos interdisciplinarios y su funcionamiento, entre otras. Le siguen las menciones referidas a “Herramientas prácticas”, aquellas ligadas a las experiencias de debate, de trabajo grupal, en equipo, en un 26,14% (n=23) de los casos. Un 14,77% (n=13) hizo referencia a haber adquirido “Herramientas para relacionarse con otros/as”, un 9,09% (n=8) hizo referencia a “Otros” tipos de herramientas, y 7,95% (n=7) No sabe/No contesta. Una categoría que merece un tratamiento aparte dentro de aquellas herramientas a las que los/as encuestados/as hacen mención es “La escucha”, la cual aparece numerosas veces en las respuestas de los/as estudiantes encuestados/as, 21,59% (n=19) como significando en sí misma. Es decir, si bien podría hacer referencia a una herramienta teórico-técnica, propia del psicoanálisis, a una habilidad para relacionarse con otros/as, u otro tipo de herramientas, aparece literalmente sin mayor explicación.

Ante la pregunta acerca de con cuales compañeros de otras carreras habían cursado los entrevistados, la mayoría respondió haberlo hecho con compañeros del área de Filosofía y letras con el 10,00% (n=14); el 9,29% (n=13) refirió haberlo hecho con compañeros del área de psicología (Musicoterapia, Terapia ocupacional,



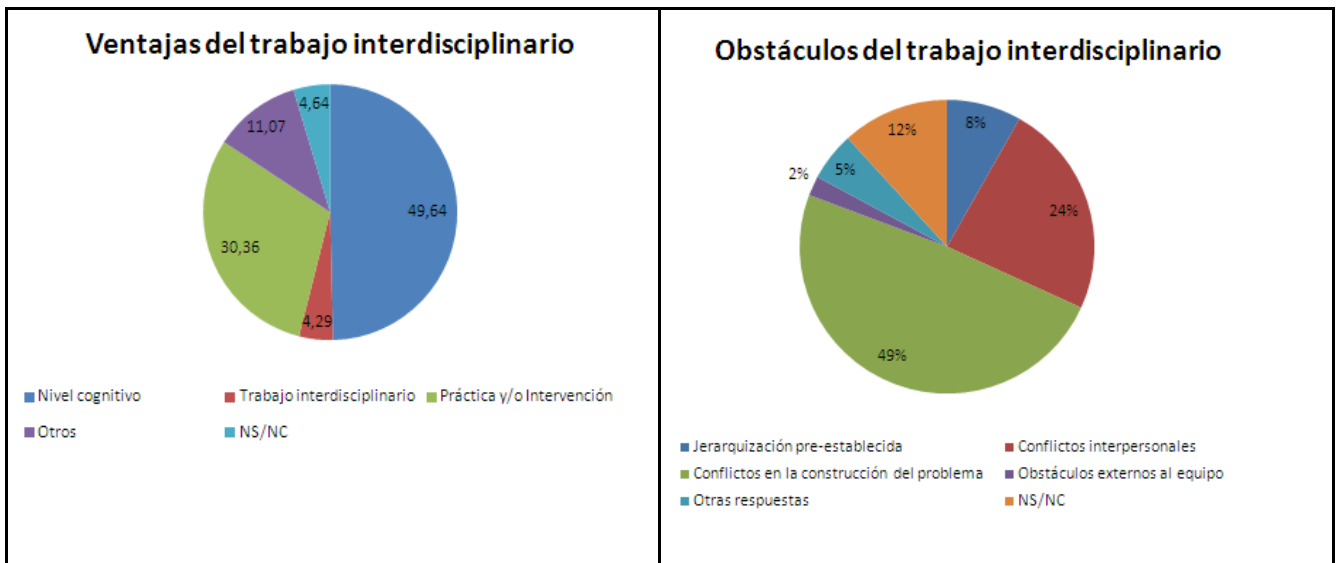
Acompañante Terapéuticos, psicólogos); mientras que las opciones referidas a compañeros de las Áreas social y medicina obtuvieron porcentajes entre el 8 y el 5%; y las restantes opciones (Derecho, Arte y Magisterio) obtuvieron porcentajes menores al 5%. Por otra parte, de los 87 estudiantes que afirmaron haberse topado con profesores de otras disciplinas a lo largo de su carrera, la mayoría (45,98%, n=40) afirmó que éstos/as profesores fueron del campo de la Medicina, un 13,79% (n=12) respondieron que fueron del campo de Filosofía y Letras (Educación, Psicopedagogía, Antropología, Idiomas) y otro porcentaje igual afirmó que fueron del campo Social (Trabajo Social, Comunicación, Sociología, Relaciones del Trabajo). El 27,59% de las respuestas obtenidas se distribuyeron a razón de menos del 7% de las respuestas en las demás categorías: Derecho, Magisterio y Profesorados, Arte y Otros.

Un 80% (n=112) de los encuestados respondió haber leído durante la carrera, bibliografía de profesionales de otras disciplinas. Las respuestas, en su mayoría, dan cuenta de bibliografía de áreas del conocimiento que hacen parte de los fundamentos teóricos de la carrera en tanto ciencia social: textos de Sociología 24,28% (n=34), Filosofía 23,57% (n=33) y Antropología 8,57% (n=54). Asimismo, el mayor porcentaje de respuestas, un 38,57% (n=54) se refirió a textos provenientes de la Medicina, incluyendo a la misma textos de Psiquiatría.

Los/las estudiantes que expresaron haber tenido "otros contactos" que con profesionales de otras áreas hicieron referencia, en su mayoría (n=11 correspondiente al 40,74%), a la experiencia laboral. A este porcentaje le seguía los contactos por experiencias de la vida personal con un 29,63% (n=8), y por últimos aquellos relacionados a la educación previa y otros, ambos con porcentajes del 14,81% (n=4).

Ideas de los estudiantes sobre el trabajo interdisciplinario: En relación con las razones para trabajar con profesionales de otras áreas, un 55% (n=77) de ellos/as ofreció razones relacionadas con un incremento y/o enriquecimiento a nivel cognitivo y de formación a partir del trabajo con profesionales de otras áreas — "para enriquecer el abordaje que yo pueda dar o mi campo de conocimiento teórico y práctico" (E33)—; mientras que un 35% (n=49) respondió en relación con los beneficios que el trabajo con otras disciplinas ofrece a las intervenciones y/o prácticas —"para enriquecer el trabajo, mejorar los resultados" (E12)—. Por su parte, un 22% (n=31) de la muestra justificó el trabajo con profesionales otras áreas por ser trabajo interdisciplinario —"para un abordaje interdisciplinario" (E39)—; un 7,86% (n=11) dio otras razones y, del restante 2,86% (n=4) no se obtuvieron datos (E17).

En relación con los obstáculos, respuestas como "distintos marcos teóricos" (E46) formó parte de la categoría *Conflictos en la construcción del problema*; "intentos de liderazgo de parte de alguno" (E122) de *Conflictos interpersonales*; "omnipotencia médica o de algunos profesionales" (E36) de *Jerarquización pre-establecida*; y, por último, respuestas similares a "el lugar de trabajo" (E54) se categorizaron como *Obstáculos externos al equipo*.



Discusión

A partir del análisis realizado en el presente estudio, se obtuvo información relevante sobre las ideas de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA) sobre el trabajo interdisciplinario y sobre las herramientas adquiridas a lo largo de su formación frente a éste.

En relación con las ideas que tienen los/las alumnos/as sobre la interdisciplina, es posible señalar que pareciera haber en ellos/ellas un registro de que la necesidad del trabajo interdisciplinario nace debido a que los problemas a resolver son complejos y por tal, imposibles de ser abordados desde un único campo disciplinario específico. Stolkiner ya había hecho referencia a esta “incontrolable indisciplina de los problemas” (Stolkiner, 2005, p. 1), y pareciera ser en esa misma línea que los/las estudiantes refieren la necesidad de enriquecer el nivel cognitivo y de formación a partir del trabajo con profesionales de otras áreas. Ahora bien, es posible pensar en la perpetuación de esta dificultad de poner en práctica la interdisciplina, debido a que observamos una contradicción: aquello que aparece como ventaja del trabajo interdisciplinario, aparece a la vez como obstáculo del mismo. Es decir, aquello que enriquece a nivel cognitivo y de formación y es beneficioso al nivel de las intervenciones, es a su vez señalado por los/las estudiantes como el mayor obstáculo de la puesta en marcha del trabajo conjunto.

En relación con las perspectivas de trabajo futuro, en una carrera con marcada formación en clínica psicoanalítica (las dos únicas materias obligatorias de duración anual son las relacionadas a dicha escuela, así como otras varias materias cuatrimestrales obligatorias que también trabajan contenidos con la misma orientación), es de esperar la predominancia del Área Clínica en la perspectiva laboral de los estudiantes. Aunque llamativamente se observan también significativos porcentajes de estudiantes que seleccionaron el Área Social-Comunitaria y el Área Educacional; resultados que se relacionan con la inclinación de los estudiantes por trabajar, en su mayoría, en Hospitales; y luego, en menor medida en Dispositivos Comunitarios, Consultorios Privados y en el Ámbito Educativo. Por otra parte, resulta interesante la relación entre el gran número de respuestas proporcionadas para las áreas y lugares de trabajo de preferencia (ej.



Área Educacional/Ámbito Educativo; Área Jurídica/Ámbito Judicial) y el acotado número de estudiantes que refieren al trabajo con profesionales que se corresponderían a éstas áreas (ej. Docentes/Lic. Educación; Abogados). Podría pensarse que cuando el/la estudiante se imagina trabajando en determinada área o ámbito, no tiene presente a los profesionales con quienes trabajará. Sin embargo, en el caso de las respuestas obtenidas como preferencia del trabajo en Hospitales y Consultorio Privado y, por otro lado, en el Área Clínica, sí se observa que existe una relación esperable con el número de estudiantes que también eligieron el trabajo con profesionales de Medicina. Asimismo, muchos/as estudiantes se imaginan trabajando con Trabajadores Sociales y/o Psiquiatras, aunque el número de estudiantes que lo mencionó entre las personas con quienes se ha relacionado durante la carrera resulta muy acotado.

En este sentido, y en relación con las experiencias a lo largo de la formación cabe señalar que los/las alumnos/as consideran que han adquirido predominantemente herramientas teórico-técnicas y prácticas para el trabajo interdisciplinario, ligadas fundamentalmente a las técnicas de coordinación de grupos, las experiencias de debate, de trabajo grupal y en equipo, y a la conceptualización de equipos interdisciplinarios y su funcionamiento. Según lo observado, el contacto con profesionales de otras disciplinas estaría mayoritariamente facilitado a través de la bibliografía incluida en diferentes materias a lo largo de la carrera, con un predominio de textos de medicina (Psiquiatría, Farmacología, entre otros) y de áreas del conocimiento que hacen parte de los fundamentos teóricos de la carrera en tanto ciencia social (Sociología, Filosofía y Antropología). Sin embargo, no hay una significativa cantidad de referencias a haber tenido contacto con profesionales de otras áreas a través de docentes, compañeros/as y/o las prácticas profesionales. Relacionado con lo anterior, y siguiendo los aportes de Elichiry (2009), se observa en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología (UBA) una marcada predominancia de contenidos teóricos durante toda la formación, siendo obligatoria la realización de sólo una práctica profesional o de investigación promediando el final de la carrera. Sumado a esto, los contenidos teóricos se trabajan “dentro” de la Facultad, sin posibilidad de tener contacto con las situaciones-problema que podrían acercar a los/las estudiantes al trabajo en interdisciplina. En relación con las recomendaciones que realiza el Ministerio de Salud de la Nación a las Universidades sobre el proceso de formación de futuros profesionales, cabría preguntarse sobre la necesidad imperativa de realizar ajustes en las prácticas universitarias con el fin de incrementar las experiencias de interdisciplina como parte fundamental en la formación de Psicólogos/as; sobre todo, entre aquellas disciplinas que tienen mayores competencias según el paradigma transformador en que se enmarca la Ley de Salud Mental N° 26.657.

Bibliografía

Elichiry, N. Importancia de la Articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías. En N. Elichiry (2009) *Escuela y Aprendizajes. Trabajos de Psicología Educacional* (Capítulo 9). Buenos Aires: Manantial.

Ley Nacional de Salud Mental Nro. 26.657. República Argentina. Derecho a la Protección de la Salud Mental. (Boletín Oficial nro. 32041 del 03/12/2010).



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

Recomendaciones a las Universidades Públicas y Privadas. Artículo 33° Ley Nacional de Salud Mental Nro. 26.657. Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud y Adicciones. Ministerio de Salud de la Nación, República Argentina. Abril de 2014.

Stolkiner, A. “IX Jornadas Nacionales de Salud Mental. I Jornadas Provinciales de Psicología, Salud Mental y Mundialización: Estrategias posibles en la Argentina de hoy”. 7 y 8 de octubre 2005. Posadas, Misiones. Argentina.

Stolkiner, A. De interdisciplinas e indisciplinas. En N. Elichiry (Comp.) (1997) *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Bs As: Ed. Nueva Visión (pp. 313-315).



Del quehacer institucionalista cuando de salud se trata

Cenzano Dragun, Melina

melinacd@hotmail.com

Resumen

El presente escrito tiene como propósito abrir interrogantes respecto al recorrido realizado por parte del equipo de la cátedra de Psicología Institucional, UNLP, a partir del trabajo de extensión con médicos residentes en un Hospital Público de la ciudad de La Plata.

El pedido tiene como antecedente experiencias realizadas por esta cátedra, a partir de 2008 hasta 2010, por iniciativa de un instructor del servicio. La trasmisión de la experiencia fue retomada por los mismos residentes y este año el requerimiento viene del jefe de residentes.

Hemos diseñado un dispositivo de intervención que apunta a conmover las prácticas y discursos instituidos, propiciando que los residentes puedan pensarse como equipo y posicionarse como actores responsables de las realidades institucionales y agentes de cambio.

Hoy, luego de varios años de trabajo en este sector, nos encontramos ante la necesidad de abrir líneas de visibilidad respecto a nuestro quehacer del análisis institucional. Pensar juntos, en un encuentro con analistas e institucionalistas, las derivas, los márgenes, del dispositivo de intervención y las operaciones efectuadas en los encuentros.

Quisiéramos compartir nuestro trabajo y nuestros interrogantes, para formular juntos otras preguntas que nos sitúen como parte de un colectivo interesado en generar transformaciones tendientes a mejorar las condiciones de vida, en este caso, de los trabajadores de la salud.

Preguntas clave: Considerando el contagio que se produce en nosotras, siendo jóvenes profesionales enfrentadas a problemas de esta misma cultura de la mortificación, nos preguntamos por las entradas y salidas a la zona siniestrada, por los comienzos y los finales de los encuentros. ¿Quiénes nos solicitan análisis? ¿Cuáles son los impensados de la intervención? ¿Podemos pensar su presentación en diferentes espacios y temporalidades? ¿En qué condiciones encontramos el ámbito de la salud? ¿Cómo sostener el sentido y orientación de nuestra tarea en los márgenes, cuando la ley y las significaciones están desfondadas?



Del quehacer institucionalista cuando de salud se trata

Cenzano Dragun, Melina

melinacd@hotmail.com

Acerca de las operaciones del analista en la intervención institucional y la dirección del análisis

¿Qué vamos a hacer cuando nos piden una intervención?, ¿Cómo nos la piden?, ¿Qué motiva el pedido?, ¿Qué expectativas tienen? Son las primeras preguntas que abrimos al momento de iniciar una intervención. Así vamos explorando y analizando las implicaciones para pasar del pedido manifiesto a la elaboración de la demanda.

En este recorrido cobró particular importancia para mí, pensar las operaciones del analista. Se trató de la tercera intervención en el mismo servicio; con otros integrantes, por supuesto. Creo que al contar con un pre diagnóstico ya establecido se volvían más inquietantes las preguntas acerca de los alcances de la intervención. Al ser un grupo nuevo, consideramos priorizar la novedad, pero al mismo tiempo era el cuarto pedido de análisis que realizan como servicio.

El analista puede ser pensado (como parte del dispositivo) como un analizador construido. Su presencia desnaturaliza la cultura institucional. Esta ha sido una de las ideas que más me ayudó a posicionarme en el rol de la coordinación y sobre la que volveré más adelante. También se lo propone como un provocador y en este sentido una pregunta que me acompañó durante las intervenciones era ¿Hasta dónde provocar la crisis para producir transversalidad sin violentar la organización defensiva de este grupo?

Trataré de enunciar en un listado algunas de las funciones a cargo del rol del analista en una intervención, para elucidar los ideales y valores en juego a la hora de conducir el análisis institucional. ¿Qué fue lo que hicimos?

Apuntalamos un proceso instituyente propio de las inquietudes y capacidad crítica de un colectivo de médicos en formación, dentro del sistema público de residencia. Quienes encuentran en distintas conductas alternativas, formas de inscribir cambios. En esa búsqueda apelan a solicitar a la cátedra de psicología institucional (UNLP) un espacio de reflexión que incluyen entre sus actividades de formación.

Conformamos un equipo con un grado de confianza que nos permitió exponernos e innovar. Si bien éramos un número importante y las posibilidades horarias muy limitadas, a través de la comunicación virtual, los registros, las reuniones y supervisiones, logramos constituirnos como un todo e integrar el trabajo de los 3 subequipos que coordinamos distintos grupos del mismo servicio.

Empleamos técnicas para estimular la capacidad de representar, habilitar asociaciones por fuera y dentro del discurso, para desarticularlo y potenciar la dimensión más creativa en la producción de subjetividad.

Ofrecimos los marcos teóricos interpretativos, a la manera de herramientas, para ver si producen un conocimiento singular y propio en este conjunto social. Si le son operativas para producir un saber sobre su realidad o no. Si no les significan y dejan inmune la producción de subjetividad (el pensar, el sentir y el hacer),



seguramente caigan en el sinsentido y la obsolescencia. Es una puesta a prueba de la teoría. Si desde el grupo no se produce una transferencia a este saber, por supuesto que la intervención cae en saco roto y finaliza.

Hicimos señalamientos, construimos interpretaciones y transferimos confianza en la dimensión imaginaria. Habilitamos las coordenadas de la reflexión crítica, buscando elucidar las prácticas, para nutrir la reflexión y la transversalidad (escucha de la polisegmentariedad). Prestamos subjetividad, historizando, apalabrando afectos, implicándonos, abriendo preguntas.

Reconfiguramos la distribución del poder de la palabra. Desde el encuadre del dispositivo se pretenden brindar las condiciones necesarias para que se despliegue la circulación de la palabra por la institución de la escucha. El atravesamiento del análisis, en asambleas y reuniones, produce un desequilibrio en las relaciones de poder. En nuestro grupo se habilitaron las voces de los residentes de primer año, acerca de los acuerdos implícitos que los anteceden.

Posibilitamos la reflexión sobre los acuerdos, normas y fundamentos de sus relaciones y sus modos de hacer con las cosas. Buscando promover la restitución de la ley y sustituir los pactos de silencio por la construcción de límites y acuerdos colectivos.

Buscamos descompletar la lógica instituida de la unidad imaginaria, que a veces tomaba consistencia en la “máquina de impedir”, una figura metafórica que los estanca en el padecer, y otras veces, en que “el hospital público se sostiene exclusivamente por el trabajo de los residentes”, enunciación que los aísla y fragmenta. Por momentos, durante los encuentros, las maniobras apuntaron a visibilizar la dimensión colectiva, y por momentos, a mostrar las fisuras de la pretendida unidad imaginaria o ilusión grupal, para potenciar la polifonía.

La función del análisis y la utopía

Para profundizar la reflexión sobre la función del análisis, vale examinar las concepciones sobre el análisis institucional y sus objetivos, que son soporte o fundamento de unas u otras acciones. Tarea solidaria por lo demás, del análisis de las implicaciones de los miembros del equipo de intervención. Quiero decir que de acuerdo a los objetivos que tengamos en cuanto a la finalidad del análisis institucional, tomaremos un camino u otro en la dirección del análisis. La pregunta a elaborar sería ¿Para qué un análisis institucional? En tanto el analista es un sujeto implicado en la realidad que interviene, no hay neutralidad posible.

La orientación última de un análisis seguramente se dirija al encuentro con los aspectos más inconscientes, a las tendencias más difíciles de asumir o atribuirse, a los sectores no apropiados, temidos o rechazados. Al no saber, a lo desconocido. No para conocerlo y reducirlo, domesticarlo o volverlo útil. Al contrario, conducimos el análisis hacia el continente desconocido, para respetar su estatuto de imprevisibilidad (disrupción azarosa) y extraerle su potencia (si se me permite la retórica).

En cuanto a la potencia creativa o imaginaria que se aparta de los canales de la conciencia, la apuntamos como un reservorio, a nivel singular y colectivo, de salud y de cambio, de transformación.



Para abrir esta dimensión imaginaria, sobre todo a nivel grupal, el canal verbal cuenta con sus limitaciones cuando recae en los discursos instituidos, atravesados por las estrategias de saber-poder dominantes. Por este motivo consideramos emplear como recursos el análisis y elaboración a partir de las imágenes, los gestos y lo corporal. Nos resultaron vías óptimas para dar lectura a la inscripción de la palabra (lenguaje, sentidos) en un plano que trasciende lo verbal, ganando representabilidad y desarticulando ciertas censuras que se organizan en el nivel discursivo.

Volviendo a la pregunta sobre el para qué, en la década de los 60 y 70, autores como Lourau y Lapassade, se encontraban en un contexto de confianza en el poder de la revolución política y social. Dinamizar las fuerzas sociales podría conducir a un nuevo modo de producción superador del capitalismo, criticado como sistema opresor y deshumanizador. El capitalismo venció nuevamente y su dominio se recrudeció y se utilizó al mismo tiempo (cultura de la mortificación). De esta manera las corrientes críticas de intelectuales que promovían las intervenciones en las instituciones tradicionales disciplinarias, para colaborar en el proceso de transformación social, fueron acalladas y olvidadas. Hoy por hoy nuevas crisis macro económicas expanden como diásporas ideas alternativas y ensayos por resolver los problemas que contrae el sistema global de explotación de los trabajadores.

Corridos de ese nivel de aspiración ideal y utópico, el análisis sigue sosteniendo la apuesta a la superación del malestar institucional, pero esto abre algunos interrogantes en el contexto actual. Si este malestar institucional se instala en la sociedad como un todo, mostrando sus efectos en síndromes de violentación institucional, ¿Se puede promover un cambio en la cultura de la institución dejando inmutable la dinámica social de conjunto? ¿Se puede acompañar la transformación institucional de las encerronas sin involucrarse en una crítica a la estructuración del sistema de dominación y la producción de excluidos?

¿Nos postularíamos como un objetivo la desarticulación de la causa de esta epidemia que Ulloa denominó como cultura de la mortificación? ¿Sería esto hacer jugar las ideologías del analista? ¿En qué medida se podría diferenciar lo teórico de lo ideológico en este punto? ¿Qué ocurre con otros valores ideológicos o morales que juegan en una intervención?¹⁶

Para sumar un elemento no menor en la consideración de las maniobras de la abstinencia en el análisis, consideremos que este trabajo de extensión no supone la remuneración económica del trabajo sino acaso, algún incentivo o viático. Por lo tanto es un trabajo voluntario, sin costos, al menos, económicos.

Si bien la función del analista no es la del militante (convencer, afirmar un dogma), ni es neutral o conservadora (sus herramientas conceptuales instan a la transformación, al cambio), en su propuesta de superar el malestar a través de la producción colectiva y autónoma de salidas a la encerronas institucionales, el valor de la producción del testimonio de lo que acontece al interior de los muros, es determinante para mantener algún grado de salud, al menos reparatoria, y la

¹⁶ Para Melciades Peña, la base real de la ideología (siguiendo La ideología alemana), “son las condiciones en las que se origina lo que el hombre piensa que él es”. Clase 5 de la Introducción al pensamiento de Marx. *Notas inéditas de un curso de 1958*; Ediciones El Cielo por Asalto; Buenos Aires, 2000.



supervivencia del sujeto ético. El analista pasa a ser testigo de las encerronas y maltratos proferidos desde las lógicas instituidas, demarcando la zona de lo siniestro. Su papel como tercero de estas situaciones es fundamental para que los agentes no naturalicen la situación de maltrato y malestar y restituir la dimensión ética de la subjetividad, frente a la impunidad, el silencio y la transgresión. Para abrir la vía incierta y poco probable de lo posible.

En el caso de la experiencia de intervención que vengo compartiendo, al final del primer trayecto con el grupo de residentes con el que trabajamos, surgieron en la asamblea una serie de expectativas y consideraciones sobre la necesidad de sostener espacios de reflexión para posibilitar la construcción colectiva de alternativas y estrategias de habitar la institución hospitalaria. Primó la confianza en la dimensión instituyente frente a la imposibilidad, pasividad, apatía y queja. Durante la reunión se puso en juego el pensar y la creatividad en la elaboración de un proyecto que los instituya como colectivo autónomo con voluntad política. Entonces señalamos que estábamos cerrando en esa reunión asamblearia un primer trayecto, en el que se iniciaba la elaboración de un proyecto.

Están rompiendo con el modelo hegemónico positivista y organicista con el que somos formados y en particular, la medicina, se comporta como uno de los estamentos más conservadores de la sociedad moderna y principal asociado de las corporaciones. La deconstrucción del modo de producción del individuo, que involucra procesos de desidentificación, es una de las tareas que abordamos, cada vez, con los grupos de residentes. Cada intervención configura un movimiento que va del uno a lo múltiple. Al inicio el encargo es enunciado por uno. Tras la intervención en las asambleas de cierre, encontramos una enunciación colectiva y plural, una demanda en la que se sitúan como protagonistas con márgenes de acción.

Temporalidades y mitos

El trabajo de historizar se vuelve determinante en la deconstrucción de los mitos y los impensados para que aparezca la novedad y la temporalidad. Detectamos a lo largo de estos encuentros y en otras intervenciones, algunas narrativas que a la manera de mitos, encuentran eficacia en la repetición compulsiva de lo mismo. Propondremos pensar algunas recurrencias y puntos de fijación como la configuración de mitos, que fuimos proponiendo cuestionar, en los distintos encuentros.

En primer lugar, observamos que el imaginario de la **urgencia**, como una amenaza constante, disocia las dimensiones del pensar y el hacer, precipitando automatismos y actuaciones. Al intentar construir con los residentes interpretaciones en este sentido, encontrábamos por momentos cierto alivio y recepción, y por momentos, claras resistencias y negaciones a pensar la realidad de otro modo, volviendo a consistir a la *máquina de impedir*. En este sentido, en el camino de la deconstrucción, fuimos tomando cada una de las menciones marginales sobre las pausas en el hacer, los espacios para pensar o los encuentros recreativos que mantienen, como oportunidades de salida del automatismo, para señalar otra realidad en la que se despegan de la imposición de la urgencia.



En segundo lugar, reforzando la repetición y sometimiento, encontramos instalada la resignación e impotencia de entender que su pertenencia en la institución es **transitoria** y precaria. Frente a la pasividad con la que perciben a los empleados de planta de la institución, la periodicidad de la beca de residencia los sitúa en una lucha y enfrentamiento imaginarios que los priva de su potencial de acción. Al mismo tiempo el relevo año a año del rango jerárquico, opera a la manera de consuelo para soportar el malestar y las arbitrariedades de algunos acuerdos tácitos que organizan el servicio de residencia. Se incluyen en la cadena productora de desigualdad, con la promesa de que en los años *superiores* obtendrán los privilegios de que quienes ya transitaron los peldaños *inferiores* y soportaron las mismas desventajas.

Finalmente la atemporalidad también se ve asegurada por la exigencia con la que viven su trabajo. La hiperproductividad y la sobredemanda, tan naturalizadas en el ámbito hospitalario que casi no producen queja, producen cierto arrasamiento de la capacidad crítica de los residentes, suspende el tamiz psíquico del acontecimiento, provocando una sobreadaptación defensiva. La repetición de lo mismo también impide la institución del tiempo **presente**.

A través de la elaboración, el relato, la palabra, intentamos habilitar una temporalidad que reconociera la inscripción de las diferencias, las alteraciones, los cambios, matices, modificaciones. Si bien estos reconocimientos eran amparadores y generaban alivio, su construcción era muy gradual y entorpecida y rápidamente caían en la desmentida o desconocimiento. Conmover la lógica de la repetición nos involucraba en una travesía de idas y vueltas, de avances y retrocesos, que requería de mucha cintura, para no quedar reducidas nosotras mismas, como miembros de la sociedad, en la cultura mortificante y la atmósfera depresiva que se instalaba al irrumpir la repetición. Nuestra tarea consistió en abrir campo a lo enunciación a partir de la comunicación. Armar un relato con otros, contar con otros, habilitar otras narrativas, historizar las resistencias a partir de las diferencias y derivas, para configurar una estrategia que los empodere como colectivo.

Conclusiones

En cuanto a la insistente pregunta sobre la provocación de la crisis, me di cuenta que no era útil en relación con la dirección del análisis y las operaciones que como analistas podíamos ensayar. El análisis apunta al sujeto no a la crisis, la crisis acontece. Con la crisis emerge el sujeto, más allá de toda ilusión de control y ansias de anticipación. Al analista le toca acompañar a ese sujeto, singular y colectivo, que está frente a la oportunidad de reconsiderar la rigidez de su organización defensiva y sustituirla por mecanismos sublimatorios, como la palabra.

Nuestra función en este sentido fue la de sostener la confianza en la capacidad reflexiva para promover la desarticulación de las defensas coartativas y perversas, que eliden la expresión subjetiva de los afectos. Si hablamos de sujeto ético me gustaría hacer una consideración final sobre la justicia como su condición de posibilidad. Si pensamos en materia de justicia en argentina, como en ninguna otra parte del mundo, las víctimas de lesa humanidad están alcanzando la más genuina y preciada demanda de verdad y memoria. Por ello apunto en esta ponencia, muy



ajustadamente, términos que se desprenden de las políticas reparatorias, como la restitución de derechos o el de reparación misma.

Quedan algunos cabos sueltos y lamentablemente no me alcanza la extensión de este escrito para desarrollar las consideraciones conceptuales acerca de las configuraciones defensivas y su deconstrucción, que quedarán para un próximo trabajo.

Bibliografía

- Castoriadis, C. Figuras de lo Pensable. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 2001
- Castoriadis, C. El Avance de la Insignificancia. EUDEBA. Buenos Aires. 1997.
- Foucault, M. Método en Historia de la sexualidad. Siglo XXI Editores. México. 1983.
- Foucault, M. El sujeto y el poder en Discurso, Poder y Subjetividad. Ediciones El Cielo por Asalto. Buenos Aires. 1995.
- Taber, B. y Altschul, C. (Comp.). Pensando Ulloa. Libros del Zorzal. Buenos Aires. 2005.
- Ulloa, F. Novela clínica psicoanalítica. Paidós. Buenos Aires. 2005.
- Varela, C. Perfume de dinero. LAI, Instituto Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. UBA. Buenos Aires. 2001.



Conociendo dispositivos comunitarios de intervención. Una construcción colectiva del lugar del psicólogo en la comunidad

Lic. Cocha, Trinidad; Lic. Furlan, Gabriela; Lic. Selvatici, Laura

triniecocha@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología, UBA

Resumen

Como Docentes de la Cátedra I de Psicología Institucional de la Universidad de Buenos Aires, venimos realizando en el marco de investigaciones previas, una sistematización respecto de los imaginarios que circulan en los espacios de formación profesional. Desde allí, observamos que los psicólogos en formación visualizan los dispositivos y posicionamiento de intervención desde una perspectiva clínica predominantemente psicopatológica e individual.

A partir de allí, nos proponemos reflexionar sobre la distancia que encontramos entre esos instituidos y la práctica del psicólogo enmarcada en proyectos colectivos, con el fin de poder realizar un análisis de las prácticas que nos permita visibilizar los modos de abordaje y el aporte específico que nuestra profesión puede realizar como agente de salud comunitario. Esta perspectiva la enmarcamos de acuerdo a la reciente Ley de Salud Mental que nos permite construir modos alternativos y ampliados a los imaginarios instituidos de nuestra profesión, ampliando también, los destinatarios de nuestra práctica profesional.

Para describir y reflexionar sobre el lugar de psicólogo en los proyectos colectivos, realizamos con los alumnos un acercamiento a diversas instituciones de la comunidad en las cuales trabajen psicólogos, para indagar básicamente dos ejes: qué hacen, y cómo interpretan lo que hacen.

Preguntas clave: ¿Qué hacen y cómo interpretan lo que hacen los psicólogos en proyectos colectivos? ¿Cuál es el posicionamiento del psicólogo respecto a emergentes comunitarios? ¿Cómo y desde dónde significa el psicólogo los efectos de intervención en los dispositivos comunitarios?



Conociendo dispositivos comunitarios de intervención. Una construcción colectiva del lugar del psicólogo en la comunidad

*Lic. Cocha, Trinidad; Lic. Furlan, Gabriela; Lic. Selvatici, Laura
triniecocha@yahoo.com.ar*

La psicología como disciplina del ámbito de la salud, contempla un abanico extenso de campos de trabajo que definen diversos modos de pensar y de intervenir. Los humanos siempre hemos vivido en agrupamientos, en tribus, en comunidades, en sociedad, con diversos grados de heterogeneidad y consenso. Esta convivencia implica una renuncia pulsional al decir de Freud, que posibilita estar con otros. Esa renuncia muchas veces irrumpe en los colectivos humanos reclamando lugar. El hombre troca un poco de felicidad, resigna parte de satisfacción de su narcisismo por el bien común. El sujeto debe sublimar lo que conlleva su ingreso a la cultura.

Desde siempre han existido las afecciones psíquicas, los padecimientos afectivos, alteraciones sensoriales, trastornos mentales, que fueron descriptos, entendidos, conceptualizados, y abordados según las categorías de pensamiento, prácticas instituidas y paradigmas del contexto histórico del que se trate. Podemos mencionar entonces que un padecimiento responde a dinámicas de lazos familiares, funcionamientos en espacios de pertenencia a diferentes instituciones sociales, como la educativa, la religiosa, la laboral, la social y la del amor. Frecuentemente niños, adolescentes, jóvenes, adultos y ancianos acuden en ayuda frente al sufrimiento del desencuentro con el otro, a la violencia que emerge en algunas ocasiones en esos encuentros y a la soledad que implica estar entre otros y no pertenecer.

Desde esta línea de pensamiento rescatamos el lugar del psicólogo en proyectos comunitarios en tanto promotor y/o constructor de espacios de salud. En el presente artículo nos proponemos preguntarnos acerca de las intervenciones que los psicólogos realizan en espacios colectivos, cómo interpretan esa práctica, desde qué categorías las significan y qué concepciones de salud operan en su práctica.

La construcción de lazos sociales es un arte, se aprende a hacer lugar a otros. Es una construcción cultural y, como tal, requiere un tratamiento, un cuidado en el decir de Ulloa. Por lo cual uno de los mayores desafíos de las culturas es construir y sostener espacios amables de pertenencia e identidad, y para los individuos que en ellas participan, el erigirse en humanos tolerantes y criteriosos de la diferencia.

Por otro lado la diferencia es en algún punto constitutiva del sujeto ya que éste, para poder construir, transformar y deliberar autónomamente la cultura, debe diferenciarse y desalienarse del Otro en tanto mandato social, cultural y/o familiar.

Citamos a Claudia Salazar Villaba que refiere “En las sociedades modernas, las condiciones de subjetivación toman la forma de dispositivos mediante los cuales se orientan un conjunto de aspectos de experiencia humana para constituir lo normal” (Salazar Villaba, 2012, pág. 13). Con normal se apela a un determinado ideal homogenizador que atraviesa a los distintos campos disciplinares y académicos, incluidas las significaciones imaginarias sociales instituidas en las prácticas de salud



mental. La norma la ubicamos en una distribución de poder vertical, en tanto el profesional sabe lo que no sabe el que consulta, en un modelo de intervención hacia el padecimiento donde el posicionamiento del interventor se centra en el lugar “del experto”.

En relación con este posicionamiento, tomamos las conclusiones de una investigación que un grupo de docentes de la cátedra realizamos previamente. Ésta daba cuenta de los imaginarios de la práctica del psicólogo por parte de los futuros profesionales, centrados en un modelo médico asistencial, desde una mirada clínica psicopatológica e individual; posicionándose, a la hora de imaginar un dispositivo de intervención, desde lugares prescriptivos; imponiendo los propios juicios de valor, con mucha dificultad en alojar el saber de las organizaciones de la comunidad a las que visitaban.

Partiendo de estas representaciones, generamos la propuesta de abrir un espacio de investigación en conjunto: las organizaciones comunitarias, los docentes y los profesionales en formación generando la construcción de un proceso de conocimiento colectivo. Dicho espacio lo enmarcamos en la cursada de la materia en la que los alumnos realizan un trabajo de campo grupal. Investigan sobre prácticas de diferentes organizaciones de la comunidad y al mismo tiempo van entendiendo y analizando sus propias lógicas de pensamiento que condicionan la manera de escuchar, ver, recortar y analizar esa realidad institucional.

En el último año, algunos docentes comenzamos a interesarnos y preguntarnos por el vínculo del psicólogo con las problemáticas de nuestra comunidad, pensando en una intervención contextualizada. A partir de experiencias con diferentes organizaciones, comenzamos a vislumbrar que los sujetos se organizan, realizan actividades, encuentran modos de abordar los sufrimientos, las necesidades y las problemáticas que encuentran en su vida cotidiana. Esta cercanía a las organizaciones y el reconocimiento de un saber hacer de nuestra comunidad, nos llevó nuevamente a la pregunta por la formación de profesionales, sobre lo que un psicólogo hace o podría hacer, sobre todo al grado de relación o de diálogo entre las dificultades y necesidades de la comunidad y las representaciones de lo que un psicólogo pudiera aportarles. Es decir, comenzamos a vislumbrar que la imaginización de la práctica y del dispositivo de intervención del psicólogo coincide con el que los individuos sociales imaginan, aun cuando no siempre se utilice el dispositivo o la herramienta más adecuada para determinadas situaciones o padecimientos.

Los docentes comenzamos a conceptualizar una temática en algunas comisiones de la materia a la que llamamos “Proyectos colectivos y salud”. Esto se desprende a partir de una lectura compartida respecto de los acontecimientos socio-históricos ocurridos en nuestro país, luego de diciembre del año 2001. A partir de éstos comenzaron a aparecer con mayor visibilidad y fuerza emergentes que replantean en todos los campos de lo social las prácticas profesionales, los modos de investigar, de formular las preguntas y de planificar las intervenciones; un trabajo de revisión de cada disciplina sobre sí misma.

La comunidad se ha visto vulnerada y desprotegida frente estos los acontecimientos que han dejado una huella no sólo en las pérdidas económicas, sino por las heridas psíquicas que generó la ausencia de amparo y respuesta de las instituciones. Esto



ha implicado dos efectos: el refuerzo de la individualidad y la búsqueda de modos sobrellevar la angustia, la desesperación y adversidad; y la conformación de varios colectivos a través de la empatía que generó en ellos la situación de vulnerabilidad, haciendo consonancia de una sensibilidad por el otro más allá de las diferencias ideológicas, de clase, de origen, de religión, etc. Este más allá posibilitó una conformación de otros modos de estar, con otros, entre otros y para otros.

Partimos con un supuesto muy fuerte presente en los alumnos y docentes: la condición de desamparo y vulnerabilidad social de estos modos colectivos. Creíamos que se juntaban a buscar soluciones a problemáticas y necesidades sólo cuando las instituciones encargadas de responder a las mismas no habían actuado, o su accionar había sido insuficiente.

Pero, en este mismo proceso de conocimiento, nos dimos cuenta que algunos encuentran en el juntarse una acción política en sí misma, un compromiso con la asunción de un posicionamiento diferente. Ya no se trataba de hacer frente a la ausencia del Otro como garante, más bien este se encontraba sustraído de la escena, sino que lo colectivo comenzaba a tomar fuerza en tanto una manera de estar en el mundo. Los actores sociales comenzaban a vislumbrar la importancia de la acción en sí misma en sus proyectos. Este acto poder de importancia frente a la desalienación y construcción de autonomía es una construcción cultural, sublimatoria, una construcción de espacios saludables.

Trabajando, entonces, la temática con los alumnos, encontramos motivante poder acercarnos y conocer cómo la gente se compromete, participa y acciona generando espacios de pertenencia e identidad que les permite construir un horizonte posible para el destino común.

No obstante esta motivación, encontramos dificultad al momento de la elección de las instituciones para el trabajo de campo, dificultad relacionada con pensar al psicólogo en proyectos colectivos, de imaginarlo trabajando desde las problemáticas comunitarias. Destacamos que al conceptualizar de modo general la temática, se pudo describir claramente a los proyectos colectivos como espacios de participación, autogestión y pertenencia. Los estudiantes vinculaban estas características con la posibilidad de transformación del espacio y del sí mismo y como un aspecto fundamental vinculado a la salud mental. Pero esto se complicaba cuando intentamos pensar al trabajo del psicólogo.

En un primer periodo de trabajo, surgieron organizaciones en las que no había un profesional psicólogo participando. No obstante continuamos el trabajo imaginando ¿qué podría hacer en esos colectivos?

Con muchas inquietudes los estudiantes acompañados por los docentes fuimos buscando organizaciones enmarcadas en la línea de conocer qué hacen los psicólogos en espacios colectivos y cómo la comunidad hace lugar a ello. ¿Se hace el lugar? ¿Quién o quiénes lo hacen? ¿Cómo se construye ese lugar? Como punto de partida suponíamos que encontraríamos proyectos en los que el psicólogo fuera promotor de espacios colectivos dentro de organizaciones más burocratizadas o tradicionales generando espacios de participación, construcción de identidad y pertenencia, y otros en los que el psicólogo podría trabajar en un proyecto comunitario. Esta distinción no nos parece menor, y nos posibilita pensar el posicionamiento respecto al saber, retomando lo antes explicitado sobre el



atravesamiento académico de nuestra profesión y sobre la disponibilidad de escuchar otras lógicas y modos posibles de hacer con el padecimiento.

Luego de elegir las instituciones, alumnos y docentes comenzamos a investigar, y al entrevistar a los integrantes de las organizaciones encontramos que ellos tampoco tenían en claro qué hace un psicólogo en el caso que ya hubiera uno, o qué les podría aportar a las organizaciones donde no había. A lo sumo podían pensar que podrían trabajar alguna problemática específica como adicciones, familia, violencia, pero desde un modelo asistencial.

Por ejemplo al entrevistar a una psicóloga y preguntarle por su práctica, ella, comentando su quehacer profesional, afirma con énfasis que lo que hace “no es terapéutico, que los chicos hacen su terapia por fuera del proyecto”. A pesar de que trabaja en una huerta con chicos en situación de vulnerabilidad social en la reinserción laboral de éstos, no considera su trabajo como asistencial, pero sí sostiene que ve efectos terapéuticos en los chicos que participan. Describe su tarea allí como la de “dar herramientas”, acompañar, observar y escuchar. Es desde estos decires que nos preguntamos: ¿por qué no sería terapéutico? ¿Por qué lo terapéutico debe ponerse por fuera del dispositivo colectivo? ¿Qué herramientas “da” el psicólogo allí? ¿“Da” aquellas que el profesional considera que el otro necesita, desde sus propios instituidos? Entonces: ¿Para qué “da” herramientas?

En otra institución de la comunidad, en la que no hay psicólogos trabajando, las herramientas para resolver las dificultades, las fueron construyendo los propios vecinos desde sus propias lógicas. Entonces si ya tienen las herramientas... ¿qué podría hacer un psicólogo en proyectos como estos? Nos preguntamos por la especificidad del trabajo psi: ¿cuál es el rol social del psicólogo?, o ¿podemos pensar desde una dimensión social el rol profesional del psicólogo clínico? ¿Qué significaciones de salud están presentes? En palabras de Bleger, esto puede significar ubicar los aspectos psicológicos de la salud y la enfermedad como fenómenos colectivos, en un marco preventivo; donde los psicólogos seríamos promotores de mejores condiciones de vida, en y desde las tensiones colectivas.

Decimos entonces que un psicólogo puede generar las condiciones de posibilidad para que se construyan experiencias que favorezcan o fortalezcan la autonomía, y/o afirmar experiencias que la propia comunidad desde sus lógicas y saberes construyeron para aliviar sus padecimientos, en tanto analizadores no construidos desde el dispositivo psi, pero leídos y significados desde nuestra escucha específicamente clínica. La práctica así planteada requiere un compromiso ético con la comunidad, y un conocimiento de las necesidades de ésta. Necesidades que no sean las planteadas por la oferta del mercado, o los ideales heredados en tanto mandatos profesionales, sino aquellas que se conocen escuchando a los diferentes grupos de la comunidad y pensando junto a ellos.

El trabajo realizado durante el cuatrimestre refuerza nuestros supuestos de que las representaciones que portan los estudiantes respecto al hacer del psicólogo no visibilizan la dimensión social de las prácticas en Salud. Justamente la psicología institucional propone líneas teóricas que echan luz sobre la dimensión epistemológica de la práctica psi, que considera su construcción social de manera dinámica, enmarcada en el devenir histórico y político. No podemos ser indiferentes a lo que sucede a nuestro alrededor. La pregunta sobre el propio rol profesional y lo



disciplinar que lo encorseta, debe partir de la teoría misma que lo construye; en tanto que ésta se realiza preguntas que tienen relación con la comunidad.

Estos proyectos los consideramos espacios de salud, o saludables, entendiéndose desde su dimensión psicosocial, en tanto construyen, desde una relación activa con la realidad, redes sociales de participación, construcción con otro, inclusión, acciones creativas y autónomas, propiciando el fortalecimiento de identidades individuales y colectivas.

La salud es un espacio de apertura vincular en el que hay lugar para un otro. Es en la relación donde se interpela siempre a una hospitalidad a lo diferente. Esto nos permite pensar la salud como redes colectivas que dan lugar y sostén a las relaciones con otros anudando diversos sentidos. La última ley de Salud Mental n° 26.657 sancionada en el año 2010, hace referencia a este aspecto, en su tercer artículo donde define a *“la salud mental como un proceso determinado por componentes históricos, socio-económicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona”*.

Entendemos a la salud desde una mirada relacional, preventiva, no como un objeto propio del mercantilismo —en tanto se tiene (salud), o no se tiene (enfermedad)— sino en y desde la construcción activa de vínculos en pos de mejorar la calidad de vida. En este punto el cuerpo, la mente, las emociones, como las condiciones socio culturales del sujeto, quedan enmarcadas como problemáticas del campo de la salud¹⁷.

Como psicólogas nos preguntamos ¿Cómo generar autonomía?, ¿Cómo acompañar a otros desde un aporte que sea específico de nuestra práctica? Si el fin de una intervención es generar autonomía, independientemente de que se trate de un dispositivo individual o grupal, el foco debe estar puesto en el posicionamiento y no en el dispositivo solamente.

Respecto de lo específico de nuestra práctica ubicamos justamente la capacidad para generar condiciones que posibiliten la creación de espacios, herramientas y vínculos que mejoren la calidad de vida de la comunidad en la que nos encontramos inmersos. Enmarcamos la mejora en la calidad de vida en oposición a las lógicas de la productividad como medida actualmente instalada. “Nos preguntamos acerca de la posibilidad de desarrollar experiencias de intervención que impulsen la autonomía en los procesos sociales, entendiendo por autonomía el fortalecimiento de los vínculos entre esos procesos y su contexto, desde la potencia instituyente, capacidad de producir nuevos y eficaces marcos normativos que trastocan la trama social en la que se insertan, mediante la elaboración de modalidades alternativas y diversas para la acción y para la comprensión del mundo” (Salazar Villaba, 2012, pág. 17).

En esta manera de entender nuestra práctica también vislumbramos el trabajo que implica para los psicólogos desenmarañarse de los mismos instituidos que

¹⁷ Tomamos, en este punto, las ideas de Pichón Rivière cuando plantea sus concepciones sobre la salud y la enfermedad mental, en tanto él diferencia un proceso de adaptación activa (salud) y un proceso de adaptación pasiva (enfermedad) a la realidad, proceso éste último también designado como alienación. La Adaptación activa la propone como un concepto dialéctico en el sentido de que en tanto el sujeto se transforma, modifica al medio, y al modificar el medio se modifica a sí mismo. Es allí donde ubicamos los proyectos colectivos como el lugar de despliegue de las relaciones con otros, de la construcción de redes sociales, y en la producción de salud, desde un posicionamiento autónomo y a la vez integrado.



impregnan su formación. Pensamos la práctica desde una posición diferente en donde el saber se construye con la comunidad y se buscan conjuntamente estrategias con los actores allí implicados. Esto conlleva un proceso de desalineación, es decir, de autonomía en los mismos profesionales, y, en ese punto, de ir a la búsqueda de una manera de nombrar eso que hacemos con la comunidad. ¿Qué hace un psicólogo? La pregunta junto a otros es el pilar de nuestro posicionamiento de intervención que apunta a la construcción de autonomía.

De este modo recuperamos la dimensión histórica del proceso de construcción de una práctica. Dimensión que nos plantea una movilidad que permite la acción y el empoderamiento de la capacidad de replantearse los instituidos y escuchar otras lógicas y saberes vivos, a diferencia de la perpetuación a-histórica, que conlleva la cristalización de prácticas, reproductoras de una lógica endógena, que más que identidad portan una fijeza indiferente a la construcción de un destino común.

Resaltamos que en lo social aparecen formaciones innovadoras de modos de hacer lazo, de trabajar, de vivir, de pensar y de actuar y la psicología entonces tiene que estar sensible para acompañar dando presencias a las necesidades cambiantes de la comunidad. En el último tiempo existen en lo social múltiples maneras de resistencia al des-lazo, a la desintegración de la fuerza colectiva. El capitalismo ha objetivado los modos de vincularse llevando al anonimato y devastación como tendencia de salida. Este tipo de instituciones que estamos investigando generan otros modos de vínculos que posibilitan, como mencionamos, efectos vitales mejorando la calidad de vida. En esta misma línea el psicólogo es interpelado y tiene que indagar en la comunidad los modos en los que puede transitar por los colectivos sociales y las intervenciones que realizará para comprender, analizar y actuar frente a los emergentes que los cambios conllevan.

Encontramos aún entonces un largo camino por construir, en el que es absolutamente necesario trabajar e intervenir a nivel de las representaciones imaginarias respecto de la salud mental, el rol profesional del psicólogo y los modos de gestionar autonomía en los espacios de formación. Conociendo proyectos colectivos en la investigación encontramos la posición ética del profesional asumiendo una posición que empuje del anonimato y encuentre la manera de habitar el poder de la transformación con otros. También constituimos un proyecto colectivo generador de un poder de autonominación de lo que hacemos, teniendo en cuenta el potencial creativo que la acción de nombrar y nombrarnos conlleva en sí mismo.

Bibliografía

- Bleger, J. (1964). *Psicohigiene y Psicología Institucional*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (1976). "Los usos sociales de la ciencia". Bs. As.: Ediciones Nueva Visión.
- Bourdieu, P. - Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castoriadis, C. (1988). *Los dominios del hombre. las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Dejours, C. (2010). La centralidad del trabajo y su relación con la salud mental. Buenos Aires.
- Freud, S. (1920). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Bs. As.: Amorrortou.
- Kaes, R. (1989). *Sufrimiento y psicopatología en las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Lapassade, G. (1980). *Socioanálisis y potencial humano*. Barcelona: Gedisa.
- Ley de Salud Mental. (2010). Buenos Aires, Argentina.
- Lourou, R. (1972). *Análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mendel, G. (1972). *Sociopsicoanálisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.



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

Pichon Riviére, E. pamplega de Quiroga, A. (1985). *Psicología de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Salazar Villaba, C. (2012). *“El abismo de los ganadores. La intervención social entre la utonomía y el mangement”*. México: UNAM.

Schejter, V.; Cocha, T.; Furlan, G.; Rojas Crispo, R.; Giuggiolini, M. (2012). *“El lugar del psicólogo en la construcción de proyectos para la comunidad: una mata saludable”*. Buenos Aires.

Ulloa, F. (1995). *Novela Clínica Psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: del Zorzal.



Construyendo significaciones colectivas sobre nuestro trabajo

Psic. Dobry, Marcelo; Psic. Leiva, Francisco; Lic. Daneri, Mariela

mdobry@hotmail.com, franciscoleiva@hotmail.com

Resumen

Primeras líneas reflexivas sobre la intervención:

La intervención es una máquina metodológica al servicio de...

- Soportar y sostener los mitos y fantasías que pueblan el imaginario de quienes nos convocan.
- Implementar dispositivos colectivos que den lugar a la apropiación de enunciados.
- Generar la posibilidad de intercambios que cuestionen lo instituido.
- Producir dispositivos que lleven a los actores a visualizar la alienación que los atraviesa.
- Trabajar con conceptos claros que permitan estrategias de apropiación y desalienación.

Entonces: **Intervenir significa Crear**. Crear mapas, territorios, líneas de fuga, espacios de resistencia, tiempos y lugares de suspensión y desaceleración de lo instituido. Poner en suspenso el sentido, para la creación de significaciones nuevas, de territorios nuevos, de posibilidades de imaginar un futuro.

El objetivo de una intervención institucional: la creación de dispositivos colectivos de enunciación y apropiación.

Preguntas claves: ¿Cómo repensar y diseñar nuevas estrategias de intervención? Pensamos a la intervención como máquina metodológica: ¿al servicio de qué, de quién? ¿Qué metodologías “nos estamos dando” para la evaluación de nuestras propias prácticas?



Construyendo significaciones colectivas sobre nuestro trabajo

Psic. Dobry, Marcelo; Psic. Leiva, Francisco; Lic. Daneri, Mariela

mdobry@hotmail.com, franciscoleiva@hotmail.com

Atrapado ¿sin salida?

Los sujetos nos movemos en el territorio del lenguaje. Sería interesante agregar que las palabras que habitualmente utilizamos no significan lo mismo para todos los sujetos. Todos somos presos de los malentendidos: “Vos me entendiste mal, lo que yo te quise decir...”, “perdoname, pensé que me pedías esto...”.

Ocurre lo mismo con “grandilocuentes palabras”: democracia, participación, libertad, etc. Éstas operan como “significaciones vacías” que se “llenan” con distintas significancias. De ahí lo importante de posicionarse teórica, ideológica y éticamente ante aquellas situaciones que nos hacen operar en las instituciones.

Intentaremos entonces transmitir lo que a nuestro entender supone una intervención. Posicionamiento que se traslada metodológicamente a nuestra forma de accionar y es ahí donde proponemos analizar nuestro trabajo...

Hace muchos años ya que trabajamos en planes y programas que implementan diversos municipios y en diferentes instituciones tanto públicas como privadas. Nuestra tarea en lo público es la de coordinar ciertos eventos (Planes Estratégicos de ciudades, Programas de Descentralización Municipal y de Presupuesto Participativo, Programas de Vivienda); y en el ámbito privado la consecución de proyectos, su diagnóstico y análisis. En un primer momento nuestros “clientes”, es decir quienes nos encomendaban tareas institucionales, coordinar espacios institucionales, asesorar en políticas educativas, realizar un diagnóstico institucional, capacitar profesionales en conducción de equipos, coordinar e intervenir en proyectos comunitarios, etc., no podían especificar claramente de que se trataban estas funciones. Las primeras definiciones eran: dar la palabra, ordenar la discusión, destrabar obstáculos, etc.

Pero, hoy, ya pasado un tiempo, diríamos, prudencial, podemos enumerar, bosquejar o delinear algunas otras definiciones.

La intervención es una máquina metodológica al servicio de....

- Soportar y sostener los mitos, fantasías, leyendas, que pueblan el imaginario de quienes actúan en esos espacios institucionales a los que somos convocados.
- Implementar dispositivos colectivos que den lugar a la apropiación de los enunciados. (Ej.: transformar el “se” dice... por el “yo” digo...)
- Instalar procesos que impulsen la participación como generadora de “ciudadanía” (reconocer en las producciones colectivas la participación de la singularidad).
- Propiciar espacios de discusión que impliquen diálogos entre personas.
- Generar la posibilidad de intercambios que cuestionen lo instituido.



- Producir dispositivos que lleven a los actores a visualizar la alienación que los atraviesa.
- Acompañar en los procesos de diagnóstico, formulación e implementación de planes, programas y proyectos, capaces de dibujar futuros.
- Trabajar con conceptos claros que permitan estrategias de circulación, apropiación y desalienación.
- Sostener esos conceptos que implican relevos entre práctica y teoría.

Entonces, intervenir significa:

Crear: Mapas, territorios, líneas de fuga, espacios de resistencia, tiempos y lugares de suspensión y desaceleración de lo instituido. Poner en suspenso el sentido, para la creación de significaciones nuevas, de territorios nuevos, de posibilidades de imaginar un futuro.

El objetivo de una intervención institucional: la creación de dispositivos colectivos de enunciación y apropiación.

Entonces, también ¿Se trata de la participación?

Podríamos pensar que ésta es LA VÍA —herramienta— para la apropiación. Lo que se busca es la base de sustentación de la intervención, y la clave no es sólo la participación. Asistir, convocar a los actores institucionales, estar ahí en “cuerpo y alma”, no es garantía de participación.

Producir un espacio donde los “alguienes” puedan significar que eso que aparece, es suyo, que tiene que ver con ellos, que es escuchado por sus pares, que es escuchado por las gestiones institucionales.

Desmontar los escenarios duros, rígidos, desarticularlos, deconstruirlos, para crear un escenario colectivo, que transforme las quejas, el lugar pasivo de quien es sujetado por algo que desconoce, de quien es objeto de reglas arbitrarias que le son impuestas, para pasar a ser un sujeto activo, donde la subjetivación sea posible en el encuentro con otros, con las condiciones en las que ha emergido, con la posibilidad de transformarlas y reconocerse en ese proceso.

iPequeño diccionario variopinto!

Palabras clave:

- Intervención
- Participación
- Construcción de ciudadanía

Intervenir:

- Tener o tomar parte en un asunto.
- Mediar (interceder)
- “venir entre” —interponerse—



- “acto de un tercero que sobreviene en relación con un estado preexistente”
- “una acción violenta de ejercicio de poder delegados por otro y otros...” que intenta paradójicamente diluir las invasiones bárbaras...

Participación:

- Acción de participar
- Aviso, parte o noticia que se da o envía a alguien
- Participar: Dar parte, comunicar algún aviso o noticia
- Tener una parte de una cosa; tocarle o corresponderle a uno algo de ella

Construir:

- Fabricar, erigir, edificar.
- Ordenar las palabras con arreglo a las leyes de la construcción.

Ciudadanía:

- El habitante de ciudades antiguas o de Estados modernos como sujetos de derechos políticos, ejercitando los cuales interviene en el gobierno del país.



Asesoría Institucional a instituciones educativas

Docentes Auxiliares de la Cátedra de Psicología Institucional: Pedretti, Javier;

Blandi, Silvia; Soler, Ma. Constanza; Teper, Irina

irinateper@outlook.com

Licenciatura en Psicología, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos (Titular Marcelo Dobry)

Resumen

Este trabajo se desprende de la experiencia realizada por la Cátedra de Psicología Institucional de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, denominada “Asesoría Institucional a Instituciones Educativas”. La tarea se enmarcó en el Proyecto de Extensión que se llevó a cabo en una Escuela Secundaria de la Ciudad de Paraná, dependiente de dicha Universidad. Se desarrolló a partir del pedido que fundó esta intervención: “acompañar el proceso de discusión del acuerdo de convivencia”. Durante el período transcurrido del trabajo se fueron desplegando una multiplicidad de sentidos otorgados a los “acuerdos” para vivir con otros, donde el poder, las jerarquías, los roles y funciones, deseados y esperados, y los encontrados, arman una trama compleja y a la vez apasionante. Finalmente, se realizó un breve análisis de algunos elementos que se pusieron en juego por parte de la Institución, así como los modos que propuso este equipo para poder ser abordados.

Preguntas clave: Como cátedra nos preguntamos ¿por qué un Psicólogo en una Institución? ¿Cómo pensar la formación de un Psicólogo?

Palabras clave: Institución - Intervención - Transversalidad - Poder - Acuerdo de convivencia - Práctica profesional



Asesoría Institucional a instituciones educativas

Docentes Auxiliares de la Cátedra de Psicología Institucional: Pedretti, Javier;

Blandi, Silvia; Soler, Ma. Constanza; Teper, Irina

irinateper@outlook.com

Licenciatura en Psicología, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos (Titular Marcelo Dobry)

Queríamos comenzar este trabajo comentando que somos estudiantes, y fuimos convocados como tales por los docentes de la cátedra de Psicología Institucional (Licenciatura en Psicología, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos) en la experiencia que vamos a desplegar durante el transcurso de este ensayo. Desde este lugar particular de estudiantes-practicantes, hicimos un acercamiento al campo de una posible práctica del psicólogo, produciendo así este texto en función de una lectura, entre otras.

Esta perspectiva de abordaje, toma como referencia ciertos ejes planteados durante el proceso de cursado en las clases de la cátedra anteriormente explicitada. Entendimos el recorrido como enfocado/enmarcado por la pregunta-analizador por nuestra formación como futuros profesionales: ¿Para qué sirve un psicólogo? ¿Para quién, dónde? Desde el año 2012, estas líneas funcionan como encauce de reflexión, investigación y problematización.

En esta oportunidad, queremos hacer foco en la intervención del año 2013, segundo año en el que la Secretaría de Escuelas, perteneciente a la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales UADER, convoca al equipo de Cátedra de Psicología Institucional a **acompañar el proceso de discusión del acuerdo de convivencia** en la Escuela Normal, “José María Torres”. Cabe añadir que la solicitud sobre trabajar con dicho acuerdo, surge a partir de una Normativa Nacional, en materia de Educación, que cuestiona el régimen de amonestaciones y expulsiones de los establecimientos escolares.

A partir de una primera reunión, se acordó realizar una agenda de tareas que incluyeran las temáticas significativas que habían emergido en las intervenciones realizadas el año anterior, y se pautaron encuentros con los distintos sectores: equipo directivo, preceptores, maestranza, administrativos, docentes, estudiantes y padres.

El período inicial de nuestro trabajo estuvo enmarcado por una etapa de transición: la Directora en función, se encontraba pronta a recibir su jubilación. Una vez llegada ésta, se retira y se nombró, en forma interina, a otra Directora (con funciones, hasta ese momento, de Secretaria de Dirección) hasta tanto se sustanciara el Concurso que se había puesto en marcha, el primero de éstas características desde que la Escuela Normal pasara a formar parte de la Universidad. A partir de esto, la Secretaría de Escuelas designa un equipo que ejerce funciones directivas, hasta tanto se resolviera el proceso legal y administrativo de dicho cargo. Este período se fue extendiendo debido a las distintas impugnaciones que se realizaron al Concurso, y demoraron la asunción al cargo de la postulante que obtuvo la mejor calificación en éste.



Durante el transcurso comprendido entre Marzo y Diciembre de 2013 se efectuaron encuentros mensuales con los distintos sectores de la organización escolar, en los cuales propusimos diversos dispositivos que permitieran a los actores institucionales visibilizar sus problemáticas y hacerlas abordables.

La cantidad de personas en cada encuentro fue variando ya que la concurrencia a era voluntaria. En el caso de los estudiantes, dado el gran número, se acordó que cada curso, de todas las divisiones y años, eligiera democráticamente a 3 representantes para acudir a estos espacios.

La consigna que pusimos a trabajar en los primeros encuentros con cada sector fue la misma: “qué es la convivencia”, “qué significa convivir”.

La idea de hacer transversal la misma consigna, a todos los sectores de la organización escolar, se sostuvo en un diagnóstico particular que surge de lo trabajado el año anterior con respecto a este tema: cuando se hablaba de “acuerdo de convivencia”, siempre se hacía mención a las conductas, relaciones interpersonales, modalidades de sanción, etc. “de y para” los estudiantes, como si fueran estos los únicos que deben convivir o aceptar reglas de juego, en una institución educativa. Algunos de los textos que nos parecen significativos para poder dar cuenta de ello son: “*Que se escuchen, que se respeten, que presten atención, que saluden, como se hacía cuando yo iba a la escuela*”; “*Respeto por parte de los alumnos, sanciones acorde*”; “*La escuela como una prisión y los docentes sin muchas opciones o alternativas*”.

En cada uno de los encuentros irrumpía un malestar, en relación con esta “nueva” pertenencia a la UADER, como obstáculo e imposibilitante en las prácticas o en la capacidad de resolver conflictos cotidianos. Un “otro” además de los estudiantes, de los preceptores, administrativos, *que no soy yo, que no me deja*. Este discurrir, dependía del sector que se tratara; es decir según las relaciones que se dieran entre los actores institucionales.

Es por ello que nuestra propuesta fue pensar la convivencia, ya no como un código para aplicar a otro, sino como un nuevo escenario para pensar entre los actores de cada sector y cada nivel, para sí: cómo darse, para ellos, entre ellos, pautas para estar y desarrollar su trabajo cotidiano, en mejores condiciones.

La consigna fue sostenida por el equipo de cátedra a partir de nuestro encuadre teórico: en una organización las verticalidades y horizontalidades no alcanzan para comprender la complejidad de los fenómenos que allí acontecen. Un punto cualquiera de la trama institucional habla y hace hablar a toda ella. Cuando se piensa en “convivencia” y en “acuerdo” todos están convocados, nadie puede sentirse ajeno o afuera de esta temática, que los contiene y los sujeta, aun cuando parezca que alguien no participa. Es decir: no se siente parte, se toma partido, y se actúa.

De ahí creemos que debe surgir un acuerdo de convivencia: **para todos**.

Todos los dispositivos que se implementaron en los espacios de trabajo se sostuvieron bajo esta línea conceptual, que permiten escuchar y ser escuchado, recuperar la singularidad de las miradas, construir con otros en la diferencia, hacerse parte y apropiarse de ese objeto. Es desde esta perspectiva de trabajo que consideramos el valor de lo producido por el colectivo como un *texto institucional*.



Podemos leer de esta experiencia dos aristas interconectadas: pensar la formación del Psicólogo desde otro lugar, que no es el campo de lo Psicopatológico necesariamente, y pensar la práctica y la intervención profesional no siendo profesionales.

Nos interrogamos en esta cátedra sobre la formación del psicólogo, sobre su lugar. Psicólogo en Instituciones, ¿para qué?, ¿haciendo qué?

Entendemos que es importante como futuros psicólogos, que podamos ver, formarnos, con ciertas herramientas, que nos permitan poder operar, trabajar en intervenciones institucionales, en el lugar que sea; con esto apostamos a poder trabajar en conjunto, en comunidad, en definitiva en espacios donde los colectivos necesiten a algún asesor, que les permita poder seguir produciendo, haciendo y produciendo con otros, sin que lo psicopatológico esté circunscribiendo el lugar del psicólogo. Nos parece importante sostener la pregunta, como la primera herramienta que tenemos, la escucha, para no pasar nada por obvio, para no suponer: para no otorgar de antemano sentido al otro.

Siendo estudiantes, llegamos a 4º año notando que prevalece cierta proyección de una futura práctica profesional supeditada a la clínica psicopatológica, privada u hospitalaria, la clínica del diván. Entendemos que no tiene que ver sólo con el malestar, o con lo psicopatológico, sino que el trabajo puede estar ligado con potenciar las singularidades propias de los grupos, de los colectivos. Esto es lo que pensamos que es hacer clínica.

¿Qué hace un psicólogo ahí, en una institución? Bueno, la pregunta queda abierta, pero una posible respuesta podría ser: no trabaja sólo con el malestar, sino que podría officiar como un extranjero que aporte a los actores institucionales las herramientas para confeccionar una precisa evaluación de su singular situación institucional. Es trabajar con sus potencialidades, singularidades que hacen a la red institucional que los entrama.



El posgrado como espacio de formación, investigación e intervención. El caso de la Especialización en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales de la FCPyS de la UNCUYO

Fernández, Lidia; Ficcardi, Ana Marcela; Elgueta, Víctor Martín
elefe@hotmail.com, marcelaficcardi@hotmail.com

Resumen

El trabajo se desprende de la experiencia con la primera cohorte de estudiantes de posgrado que se está desarrollando en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCUYO, la Especialización en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales.

Preguntas clave: ¿Cómo convertir la práctica y el trabajo en terreno en ejes articuladores de la formación en un currículum de posgrado sobre análisis e intervención institucional? ¿Cuáles son los obstáculos que suelen presentarse en grupos profesionales de alto desarrollo que procuran incorporar a sus prácticas los enfoques institucionales? ¿Qué cuestiones resultan clave en el diseño de los dispositivos de formación y cómo se vinculan con los dispositivos de investigación y extensión en los enfoques institucionales? ¿Cuáles son los sentidos de los trabajos en terreno y la relación con los materiales empíricos en la formación en los enfoques institucionales?



El posgrado como espacio de formación, investigación e intervención. El caso de la Especialización en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales de la FCPyS de la UNCUYO

Fernández, Lidia; Ficcardi, Ana Marcela; Elgueta, Víctor Martín

elefe@hotmail.com, marcelaficcardi@hotmail.com

1. Introducción

1.1. Ubicación general:

La ponencia que presentamos se organiza a partir de las cuatro preguntas siguientes:

- ¿Cómo convertir la práctica y el trabajo en terreno en ejes articuladores de la formación en un curriculum de posgrado sobre análisis e intervención institucional?
- ¿Cuáles son los obstáculos que suelen presentarse en grupos profesionales de alto desarrollo que procuran incorporar a sus prácticas los enfoques institucionales?
- ¿Qué cuestiones resultan claves en el diseño de los dispositivos de formación? y ¿cómo se vinculan con los dispositivos de investigación y extensión en los enfoques institucionales?
- ¿Cuáles son los sentidos de los trabajos en terreno y la relación con los materiales empíricos en la formación en los enfoques institucionales?

Las respuestas a estas preguntas se elaboran sobre la base de una experiencia en la formación que se inicia en el 1984 en la Cátedra de grado “*Análisis institucional de la escuela*”¹⁸ FFyL-UBA y continúa desde entonces y sin interrupciones en Seminarios de Posgrado y Currículos de Especialización y Maestría¹⁹. Desde 1986 la experiencia realizada en la formación aportó al diseño de dispositivos de investigación del Programa de investigaciones Instituciones educativas (IICE-UBA) y a la vez recibió influencia sustantiva de la práctica misma de la investigación institucional²⁰.

Probablemente en lo que presentamos aquí se pueda apreciar esa influencia pues la práctica de intervención de la que hablamos es una práctica de investigación.

Tomaremos como referencia inmediata los desarrollos recientes que estamos haciendo en la Carrera de posgrado Especialización **Análisis institucional en las**

¹⁸ Lidia Fernández Titular a cargo desde su creación hasta el 2011 acompañada por un equipo formado por Ana María Silva, Marina Aller, Mariela Kalik, Fernando Morillo y Mariana Pereyra (que continúan estos desarrollos, Sandra Nicastro y Marcela Andreozzi (que han derivado hacia otros fundamentos)

¹⁹ Entre las experiencias de formación postgraduada más significativas que toman como referencia lo trabajado en esta cátedra, estuvo el Postítulo “*Análisis y animación institucional*” organizado entre 1999 y 2002 con la Universidad de Salta y el programa de Formación docente dirigido en ese momento por Edith Litwin, en el que en cinco Residenciales Intensivos de 60 horas cada uno hicieron su contacto con esta propuesta de trabajo Martín Elgueta y Marcela Ficcardi (que luego concluyeron su Especialización Universitaria en la UNSa) y ahora Co coordinan la carrera de posgrado en la UNCUYO.

²⁰ Las investigaciones que aportaron en mayor medida a definir los diseños curriculares de formación de los que vamos a hablar, están: “*Educación y Trabajo, análisis institucional de un Proyecto de innovación*”, de 1993 UBA/CF17 Consejo de Educación del Chubut “*El análisis institucional de 9 Institutos de formación docente Provincia de Neuquén*” realizado por requerimiento de Marcela Ickowicz (Directora de este Nivel entre 1994-1996), y “*Dinámicas institucionales en condiciones críticas: El caso de una pequeña población rural aislada*” realizada en articulación con la Carrera de Especialización Posgrado **Análisis e intervención institucional** (co dirigida con María Cristina Alonso en la Universidad Nacional del Nordeste).



Prácticas Sociales que desarrollamos en la Facultad de Ciencias Sociales y Políticas de la Universidad Nacional de Cuyo desde julio del 2012.

1.2. La práctica de análisis e intervención a la que nos referimos

Se trata de una práctica en campo desarrollada con un dispositivo complejo que llamamos *Estado de Situación Institucional* (ESI)²¹, se originó en los primeros planteos metodológicos de Fernando Ulloa (Bleger 1962, Ulloa 1969, Butelman Ida 1962)²² y fue incorporando modificaciones derivadas de su uso para la formación y la investigación durante el período de tiempo ya aludido.

En su diseño matriz un ESI está destinado a:

- a) Estimar los rasgos que caracterizan el funcionamiento institucional en vinculación a los niveles psicosociales de operación que quedan comprometidos en la vida y las prácticas, traducir esta estimación en un Informe de Devolución.
- b) Poner tal informe en trabajo —y procesamiento— con los diferentes grupos institucionales.
- c) Favorecer la formulación de las líneas de acción y proyectos que resultan de tal procesamiento.

Estos propósitos marcan Ciclos de Trabajo que se reiteran, en lo posible, de modo de lograr trabajos sobre el mismo campo durante períodos extensos de tiempo lo que permite una profundización progresiva y una lenta pero sustentada aproximación a la complejidad de los fenómenos²³.

En sí, el dispositivo encuadra un análisis histórico-situacional de la vida de los sujetos. Como sujetos biográficos o como integrantes de grupos y organizaciones en su dimensión institucional (definida como aquella que expresa la operación de regulaciones institucionales tanto en su faz externa como en su faz internalizada en el marco (Marc y Picard, 1992)²⁴.

2. La experiencia de la Carrera de Especialización en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales UNCUYO

2.1.- ¿Cómo convertir la práctica y el trabajo en terreno en ejes articuladores de la formación en un curriculum de posgrado sobre análisis e intervención institucional?

²¹ La primera formulación del dispositivo se presentó en el Simposio de Análisis Organizacional —Buenos Aires, 1980— en la comunicación “Asesoramiento Pedagógico Institucional. Una propuesta para el encuadre de trabajo” y se publicó en 1982 en los Números 2 y 3 de la **Revista Argentina de Educación**. Pueden verse otras caracterizaciones en Fernández L.M. (1982) “*El asesoramiento institucional en situaciones críticas abordajes metodológicos*”. En Marcelo García C. y López Yañes J. (comps.) **1997** Asesoramiento institucional y asesoramiento curricular. Bs As Edit. Ariel **A y también en** Fernández Lidia -2011-: La investigación institucional de organizaciones educativas. Algunos aportes de estudios realizados en el Programa “Instituciones educativas de UBA” Revista PRAXIS Univ. La Pampa Año I N° 14 pág. 66/76,

²² Bleger José (1985), **Psicohigiene y psicología institucional Bs As Paidós**; Ulloa Fernando *Revista AAPA*. Buenos Aires. Tomo XXVI. (1969). Butelman I. Seminarios de Posgrado 1960 y 62, y Grupos de estudio t trabajo 1978-1983) Puede verse de Ida **Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación** (comp.) Bs As Paidós 1986, tanto su artículo personal como la selección de trabajos que hace en esa fecha. Todos ellos influidos grandemente por el grupo de estudio mencionado.

²³ Tenemos casos en los que hemos trabajado entre 6 y 8 años y campos a los que hemos retornado después de intermedios de 10 a 15 años cuestión que nos ha permitido reconstruir procesos de largo desarrollo y comparar situacionalmente diferentes momentos en las historias de organizaciones, grupos y sujetos.

²⁴ Marc Edmond y Picard Dominique. (1992). *La interacción social. Cultura, comunicación e instituciones*. Buenos Aires. Ed. Paidós.



La respuesta a esta pregunta se ha ido afianzando con la incorporación en el Diseño Curricular de un Seminario vertical que toma como objeto el proceso de análisis y sirve de articulación para el resto de los espacios curriculares. Así, el Plan de Estudios de la carrera de **Especialización en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales** se organiza en cuatro “Ciclos” que giran en torno a cuatro de los tópicos de los Enfoques Institucionales y que organizan la formación:

Ciclo I: *Encuadre del trabajo de análisis.*

Ciclo II: *Abordajes diagnósticos.*

Ciclo III: *Técnica y dinámica de los procesamientos diagnósticos.*

Ciclo IV: *Diseño y prácticas de devolución*

Este proceso se convierte entonces en el organizador de la formación a través de distintas estrategias y dispositivos, que van desde material de casos propuestos por los profesores (Ciclo I) a los materiales producidos en el mismo terreno (Ciclos II, III y IV).

El Ciclo I tiene como propósito central ofrecer una introducción a la problemática que plantea el análisis institucional de las prácticas sociales a partir del análisis de un Caso que es propuesto y abordado por el conjunto de los profesores. Se trata de provocar un proceso en el que se produzca material analítico sobre la práctica social de formación desarrollada, desde las dimensiones grupales, individuales, organizacionales e institucionales. Ofrece la posibilidad de internalizar los marcos teóricos y prácticos del enfoque. Está compuesto por cuatro espacios curriculares articulado: Introducción al Análisis de las Prácticas Sociales; Teoría y Técnica del Análisis Institucional; Procesos Grupales y Análisis Institucional I, y Evaluación Institucional I.

Ciclo II se orienta hacia una profundización teórica y técnica en torno al diagnóstico institucional articulada con la primera experiencia de trabajo en terreno. Y pretende afianzar las capacidades técnicas de los cursantes en el uso de dispositivos diagnóstico a través de una práctica supervisada en terreno en condiciones intensas de internado. Experiencia donde se trabaja las instancias subjetivas, grupales, organizacionales e institucionales. El ciclo gira en torno a la primera experiencia en terreno, es abordado en forma articulada y está compuesto por seis espacios curriculares: La Práctica del Análisis Institucional I: abordaje de lo institucional; Metodología de la Investigación; Estrategias y Técnicas del Diagnóstico; Trabajo en Terreno I; Procesos Grupales y Análisis Institucional II, y Jornadas de Evaluación Institucional II.

El Ciclo III ofrece a los estudiantes marcos referenciales provenientes del Análisis del Discurso, Enfoques Psicoanalíticos, Enfoques Antropológicos y Perspectivas Históricas Sociales y de la Memoria para el análisis del material empírico obtenido en el trabajo en terreno. Se trata de promover una perspectiva múltiple para abordar la complejidad del campo social que habilite diálogos interdisciplinarios con los aportes del análisis institucional. Concurren en el Ciclo III cuatro espacios curriculares: La Práctica del Análisis Institucional II: el procesamiento diagnóstico;



Perspectivas Teóricas para el Análisis²⁵; Procesos Grupales y Análisis Institucional III, y Jornadas de Evaluación Institucional III.

El Ciclo IV gira alrededor de dos ejes: el segundo trabajo en terreno y los trabajos finales de los cursantes. El primero involucra la preparación de devolución a los pobladores de los materiales empíricos obtenidos. Entendiendo por devolución un acompañamiento de los pobladores en la elaboración de sentido. Por ello, requiere un trabajo minucioso con los materiales empíricos obtenidos en primer trabajo en terreno; favorecer el desarrollo de habilidades necesarias para el desarrollo de dispositivos de devolución; un reencuentro con el espacio social y sus pobladores; prestar especial atención a los procesos de implicación durante las prácticas de devolución, y el análisis de los procesos de formación acontecido durante esta instancia. Integran este ciclo cinco espacios curriculares: La Práctica del Análisis Institucional III: la intervención de devolución; Estrategias y Técnicas de Devolución; Trabajo en Terreno II: Intervención de Devolución; Procesos Grupales y Análisis Institucional IV, y Jornadas de Evaluación Institucional IV.

El proceso de formación se acompaña con el trabajo en un Diario de Itinerancia que al registrar y documentar el proceso formativo sirve para el análisis de las experiencias realizadas y, por lo tanto, el trabajo con la propia implicación. Aspecto que se acompaña, además, con un dispositivo de acompañamiento individual a los cursantes, que lo lleva a cabo un equipo de especialistas orientadoras (Rodríguez A.L. Balada M. Herrero M.J. Coronado M. 2013).

2.2.- ¿Cuáles son los obstáculos que suelen presentarse en grupos profesionales de alto desarrollo que procuran incorporar a sus prácticas los enfoques institucionales?

Esta primera cohorte de cursantes de la especialización se caracteriza por un promedio de edad que los ubica en la categoría de adultos: prevalecen mayores de 40 años. Desde las disciplinas de formación de base, es un grupo heterogéneo: Licenciados en Sociología, Psicología, Psicología Social, Ciencias Políticas, Trabajo Social, Comunicación Social, Ciencias de la Educación, Enfermería, Psicopedagogos y Profesores de Filosofía y Física. Todos ellos trabajan y se incluyen en áreas de Salud (hospitales y universidades e institutos como formadores), Educación (profesores, orientadores, curriculistas o formando equipos de gestión) Desarrollo Social (economía, desarrollo rural y movimientos sociales). Gran parte desarrollan o han desarrollado experiencias de investigación en sus áreas disciplinares.

Uno de los objetivos de la especialización es la de constituir un campo de aplicación destinado a diversas profesiones. Para esto propone un entrenamiento intensivo con el fin de lograr competencias teóricas, técnicas y prácticas que les permita utilizar las perspectivas de los enfoques institucionales como un modo de intervención en su propio campo laboral.

En este marco, las dificultades recurrentes se vinculan con:

- Tensión entre una mirada colectiva institucional con las referencias teóricas que ofrece la carrera versus una mirada individual o de coto disciplinar.

²⁵ Aludimos a una carga horaria intensa destinada a: Perspectivas Antropológicas; Perspectiva Psicoanalítica; Análisis del Discurso, y Perspectivas Históricas Sociales y de la Memoria.



- Tendencia a solapar el referente empírico con los marcos teóricos internalizados en cada profesión y/o disciplina.
- Proceso de lectura, categorización, sistematización de los materiales empíricos. En ocasiones vinculado a una adhesión interpretaciones o lecturas consuetudinarias sea por la complejidad que requiere captar la información reunida y su propio código cultural o ante la imposibilidad de abordar la propia implicación (sea por la biográfica personal y académica –de prácticas profesionales).
- Un déficit en la formación en metodología de investigación.

2.3.- Relación entre dispositivos de formación, investigación e intervención en los enfoques institucionales

El cúmulo de experiencias de carreras de posgrados desarrolladas permite bosquejar provisoriamente una serie de hallazgos sobre la formación en los enfoques institucionales.

En primer término, constituye un espacio de formación diferente de aquel propiciado en la conformación de equipos de investigación y/o intervención consolidados. Pese a lo cual, los dispositivos de formación de posgrado aquí aludidos remiten y tienen como punto de referencia las experiencias desarrolladas en equipos de investigación y/o intervención consolidados en los enfoques institucionales.

Esto obliga a prestar especial atención a la transposición de los dispositivos de investigación y/o intervención en términos de trayectorias escolarizadas (pese a que sean universitarias) y las lógicas que las atraviesan (búsqueda de credenciales, habilitaciones profesionales, institucionalización de equipos académicos, promoción de trabajos empíricos en la región desde los enfoques institucionales, entre otras).

En otro sentido, el desarrollo de carreras de formación con trabajos en terreno genera una oportunidad para el desarrollo de los enfoques institucionales en distintos espacios sociales y sus pobladores. Experiencia que favorece la relación e intercambio entre equipos académicos de distintos puntos del país, consolida equipos regionales, acrecienta el acervo de casos en esta tradición académica, promueve el diálogo con otros equipos académicos en torno a la complejidad de los fenómenos sociales e institucionales, promueve la validación y el desarrollo de los dispositivos de investigación e intervención en los enfoques institucionales (en este caso en particular, con especial énfasis en aquellos de diagnóstico y devolución), permite dilucidar algunos rasgos metodológicos y epistemológicos de las prácticas propias de los enfoques institucionales (entre ellos la combinación de enfoques clínicos con otras metodologías cualitativas en las ciencias sociales).

Por otro lado, la articulación en una carrera de posgrado de investigación, intervención y formación en los enfoques institucionales suscita una doble responsabilidad en torno a dos ejes: la preocupación por los procesos de los cursantes (en proceso de formación) y la preocupación en torno a los pobladores y el espacio social singular donde se investiga y/o interviene.

Y todo ello en un contexto universitario donde prevalece las carreras de posgrado aranceladas aún en las instituciones estatales, donde suele prevalecer una



sobrevaloración de las carreras de corta duración en función de lógicas credencialistas, donde los cuerpos de docentes especializados tienen una débil afiliación institucional, el desfinanciamiento suele constituir un escenario de amenaza que en ocasiones genera situaciones críticas.

Bibliografía:

- Bleger, J. (1985). *Psicohigiene y psicología institucional*. Editorial Paidós. Argentina.
- Butelman, Ida (1996). *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación* (compilación) Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Fernández, Lidia. —(2013). La cuestión del análisis institucional y la intervención para generar posibilidad de análisis y Dinámicas institucionales en condiciones sociales críticas. Investigación en IEC, una población isleña socialmente marginada. En *Memorias de la Reunión Científica: El análisis de las Instituciones y las Prácticas Sociales*. FCPyS UNCuyo. Mendoza - Argentina.
- (1998). El análisis institucional en situaciones críticas. En García M. y López Yáñez, J. *Asesoramiento Organizacional y asesoramiento curricular*. Barcelona. Ed. Ariel.
- Ficcardi M., Elgueta M. y Bocchi G. (2014). El uso del caso en el dispositivo de formación en la cátedra de Institución Educativa. *Revista Confluencia Profesorado*. Año 6 revista 13. FCPyS UNCuyo. Mendoza - Argentina.
- López Yáñez J.; Moreno M. R. y otros (1994). *Para comprender las organizaciones escolares*. Biblioteca Universitaria Sevilla. Ed. Repiso Libros.
- Marc, Edmond y Picard, Dominique. (1992). *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*, 1ª Edición, Barcelona, Editorial Paidós.
- Rodríguez A. L., Balada M., Herrero M. J., Coronado, M. (2013). *Inclusión del dispositivo de orientación en un postgrado: la experiencia de la Especialización en Análisis Institucional* (ponencia) – FCPyS – UNCuyo Mendoza.
- Ulloa, F. —(1969). *Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica*. Revista AAPAA Buenos Aires. Tomo XXVI
- (1995). *Novela Clínica Psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires, Ed. Paidós.



Análisis de la implicación y construcción de dispositivos. Recorridos sobre algunos modos en que docentes, estudiantes e instituciones nos encontramos

Flores, María Eugenia; Zappino, Alicia

mejflores@hotmail.com, aliciazappino@hotmail.com

Resumen

El artículo intenta describir algunas dimensiones de nuestra práctica docente centradas en el trabajo de campo que deben realizar los/as alumnos/as en una comisión de trabajos prácticos y que, consideramos, resulta un analizador privilegiado de las instituciones de educación y psicología. En el marco de la perspectiva clínica en ciencias sociales, nuestra tarea no se acota al acompañamiento de los grupos de estudiantes que lo llevan a cabo, sino que nos encuentra comprometidos/as en nuestro propio análisis de la implicación, el cual se vuelve motor para la transformación y la elucidación de las prácticas a las que nos encontramos abocados/as.

Situaremos en el artículo, cómo se intenta poner en marcha el trabajo de análisis de la implicación de los/as estudiantes y los/as docentes, en el marco de una comisión de trabajos prácticos cuya temática es “Género y Problemáticas Contemporáneas”, y generar condiciones de posibilidad para el encuentro con organizaciones que se hallan comprometidas en tales debates.

Compartiremos también, los impactos y afectaciones que, transformados en preguntas continuas, dan cuenta del dispositivo de supervisión para los/as docentes como un espacio de reflexión colectiva que genera efectos e interrogaciones, varias de las cuales explicitaremos para poder pensar juntos/as.

Preguntas clave: ¿De qué manera se incluyen o excluyen de nuestra formación, específicamente en la Facultad de Psicología, los debates actuales respecto al género o los géneros? ¿Qué imaginarios respecto a la alteridad, produce la Facultad de Psicología? ¿Cuáles son los obstáculos de la formación profesional con los que se encuentran los y las estudiantes, cuando tienen que salir al campo? ¿Hay otro modo de entender y de llevar a cabo el análisis de las prácticas que no sea a través del análisis de la implicación individual compartido y de la elucidación de la transversalidad de los agrupamientos en un espacio, también, colectivo?



Análisis de la implicación y construcción de dispositivos. Recorridos sobre algunos modos en que docentes, estudiantes e instituciones nos encontramos

Flores, María Eugenia; Zappino, Alicia

mejflores@hotmail.com, aliciazappino@hotmail.com

Las autoras de este artículo somos docentes de la Cátedra I de Psicología Institucional de la Facultad de Psicología. María Eugenia se desempeña como Ayudante a cargo de una comisión de Trabajos Prácticos y Alicia como Jefa de Trabajos Prácticos. Ambas compartimos un espacio de supervisión dentro de la Cátedra desde hace varios cuatrimestres, junto con otros/as docentes. Espacio de reflexión cuyos efectos retomaremos a continuación.

El análisis de la implicación en nuestra práctica docente

Una de las preguntas que quisiéramos compartir e invitar a pensar juntos/as, se refiere al análisis de la implicación: ¿Se puede pensar por separado del análisis de las prácticas?

En este sentido, el espacio de supervisión podría ser entendido como un espacio donde convergen distintos niveles de análisis: se podría trabajar, por ejemplo, con una escena recortada de la experiencia de salida al campo de los/as alumnos/as: el contacto con la institución, una entrevista o una observación. Y al respecto, nos podríamos preguntar qué hace ese grupo de alumnos/as con lo que observan y/ o escuchan, qué hace la docente con lo que piensa ese grupo de alumnos/as, y por último, que hacemos quienes conformamos el grupo de supervisión con lo que creemos que debería hacer la docente y el grupo de estudiantes en su lazo con la organización.

Sin embargo, en el proceso de construir los sentidos que le asignamos a ese espacio, fuimos ubicando que lo que hacemos y a lo que nos dirigimos, tiene que ver con visualizar cuál es nuestro lugar en el dispositivo de enseñanza/aprendizaje en el que estamos incluidos/as. Hay algo de lo que sucede en el encuentro de la supervisión que va a hacer efecto sobre lo que sucederá en ese encuentro con la organización.

Por otro lado, y en función del eje central de este trabajo, consideramos que el trabajo de campo constituye un analizador privilegiado de nuestra práctica como formadores/as y profesionales de la psicología. En este cruce entre la institución de la educación y la psicología se van configurando preguntas entre las cuales la que toma un lugar central tiene que ver con la “relación entre universidad y comunidad” a la que pertenece. Paradójicamente la pregunta se va explicitando simultáneamente a las transformaciones en nuestros modos de hacer y pensar que nos van impactando y sorprendiendo. En otras palabras, no se trata de preguntas que van buscando respuestas, sino de efectos en las prácticas que pueden ser leídas en función a que nos seguimos haciendo preguntas.



Algo similar a lo que venimos desarrollando sucede con los y las estudiantes, a quienes les pedimos también, que ubiquen sus intereses y que expresen y compartan aquellas cuestiones sobre las que se vienen interrogando en su vida cotidiana.

De ese modo, se van conformando los sentidos que le damos a esos espacios dentro de una materia que posee una propuesta general, pero que también tiene la particularidad de sabernos y respetarnos situados/as de acuerdo a nuestras propias pasiones, lo que le imprime una singularidad a cada espacio de prácticos, al encuentro con cada uno de los grupos y también entre docentes. El problema de la supervisión se amplía, ya no se puede tratar de esa escena recortada del encuentro de los alumnos con la institución. Se trata de una problemática más amplia que se sitúa en términos de relación de la universidad con la comunidad, de la cual no nos podemos imaginar excluidos/as.

Entendemos que lo anterior, encuadra a nuestra experiencia dentro de lo que conocemos como perspectiva clínica en ciencias sociales (Álvarez Pedrosian, 2003; Enriquez, 2003; Mancovsky, 2011; Rhéaume, 2003) que nos lleva a trabajar desde el análisis de la implicación, la dimensión del encuentro, con una escucha específica y una posición ética que nos ubica como acompañantes de un proceso que hace pie en la alteridad y el respeto a la diversidad.

El trabajo en el aula

A continuación, sintetizaremos algunos pasos que seguimos en esa construcción colectiva del trabajo de campo, algunos imaginarios que se van poniendo de manifiesto casi sistemáticamente en ese devenir y algunas problemáticas que se pueden ir visualizando.

Cada comisión de trabajos prácticos, está organizada a partir de una temática elegida y recortada por el o la ayudante a cargo, de acuerdo a su trayectoria profesional, su experiencia laboral y su participación en diferentes ámbitos. En este caso la temática es “Género y Problemáticas Contemporáneas” y los grupos son acompañados por su docente a realizar un trabajo de campo con alguna organización que se reconozca como partícipe en tales debates.

La identificación de los intereses particulares, de las expectativas, de los imaginarios que poseemos los docentes sobre los/as alumnos/as; los/as alumnos/as y los/as docentes/as sobre las instituciones y el análisis de esa temática que elegimos desde el inicio, se despliegan como líneas que van formando el campo de análisis en el espacio de supervisión y de algún modo se replica en el trabajo con los grupos de estudiantes. Es decir, que nos visualizamos como parte de las problemáticas que intentamos analizar.

En la historia de la cátedra, consideramos que hubo algunos puntos de inflexión que fueron resultado de un posicionamiento centrado en el encuentro y la reflexión colectiva y que fueron transformando el modo de pensar el trabajo con las organizaciones. Esos espacios de encuentro colectivos son, en algunas ocasiones los que posibilitan acuerdos, pero conviven con una invitación a tomar decisiones respecto a las problemáticas que, también tienen que ver con ubicar nuestros propios interrogantes.



Paralelamente, los interrogantes que nos fueron movilizando en los espacios de supervisión, para pensar el dispositivo de construcción del trabajo de campo, tuvieron que ver con preguntarnos respecto a la formación profesional en la facultad de psicología, las prácticas de enseñanza en la cátedra y los lazos que generábamos con las organizaciones.

Hay una primera invitación que se hace a los y las estudiantes, que tiene que ver con que ubiquen qué entienden por género y qué hechos de la realidad les impactan y preocupan al respecto.

A partir de las respuestas que se van construyendo y que se discuten en plenario en la comisión, se van ubicando argumentaciones, creencias y representaciones. Algunas de las cuestiones que van apareciendo cada cuatrimestre a partir de este primer movimiento abarcan el género como construcción histórica y cultural, diferenciándose del sexo o genitalidad y ligado principalmente a la violencia contra las mujeres, ubicándose representaciones que tienen que ver con la mujer golpeada, la legalización del aborto, la trata con fines de explotación sexual y los femicidios. Asimismo, surgen interrogantes respecto a la violencia que puede sufrir un hombre por su condición de género y si ésta se da de la misma manera que en las mujeres.

En los últimos cuatrimestres, otras realidades que comenzaron a aparecer como preocupantes para varios de los grupos, tienen que ver con la identidad de género y las diversidades sexuales, principalmente ligada a la problemática de la discriminación y el acceso efectivo al cumplimiento de derechos, ubicándose interrogantes específicos en cuanto a la dificultad de nombrar a quienes no se reconocen en las categorías binarias y heteronormativas de hombre/ mujer.

Es en este contexto, donde comienzan a surgir las afectaciones propias de aquello presente en lo social, van surgiendo diferentes tensiones en relación con la aceptación consciente de las transformaciones y los impactos reales de esas transformaciones en la producción de subjetividad.

La segunda invitación, relacionada y derivada de la primera, es reflexionar colectivamente sobre cuáles creen que son los debates actuales o contemporáneos. De tal forma, se trata de ubicar cómo aparecen diversas problemáticas y comienzan a visibilizarse esos debates en diferentes ámbitos que, a la vez, los implican como ciudadanos y ciudadanas: qué escuchan, observan, leen, discuten con otros y otras, y qué trayectorias y experiencias propias y colectivas poseen.

Se los acompaña, entonces, a rastrear transformaciones concretas, los discursos dominantes que entran en tensión con otros discursos y prácticas y los campos sociales en donde visualizan tales tensiones. Es decir, que nos preguntamos específicamente por las condiciones sociales, políticas e históricas que favorecieron u obstaculizaron la producción de relatos sobre determinados órdenes de género, el surgimiento de nuevas organizaciones y las tensiones existentes entre las legislaciones, las políticas de Estado y las organizaciones de la sociedad civil.

Es así que, en tercer lugar, se invita a los grupos de estudiantes a que se contacten con organizaciones que específicamente se estén preguntando o intenten incidir sobre las problemáticas que situaron. Por lo tanto, los objetivos primarios de esas organizaciones, tienen que ver directamente con las problemáticas que ubicaron y que a su vez, les preocupan o interesan a los/as estudiantes. De esta manera, se



pueden rastrear las disputas, los campos de intervención, las cuestiones con que los agentes de las organizaciones se encuentran en su práctica cotidiana, las estrategias de visibilización y de lucha, así como la relación con otras organizaciones.

La universidad y la comunidad y la universidad como comunidad

En principio, esta condición para generar los contactos con las organizaciones, no se encontraba contemplada, sino que los alumnos se acercaban a cualquier organización, partiendo de la premisa de que las construcciones de género y los discursos que las sostienen, pueden ser ubicados en todo ámbito social institucional. Sin embargo, esta experiencia obstaculizaba poder problematizar la realidad y preguntarse por los debates actuales.

Esto suponía en los grupos, el doble trabajo de comprender a la organización que visitaban y de rastrear cómo se hacía presente en esa organización la institución del género, aún sin que sus miembros visualicen su propia transversalidad ligada a esto. La decisión fue, por lo tanto, tomar como punto de partida la temática y aceptar que hay organizaciones que están intentando incidir en las lógicas, discursos y prácticas concretas participando efectivamente en los debates actuales al respecto. De esta forma, las organizaciones comenzaban a ser ubicadas como agentes en campos específicos, en un espacio social de tensiones entre legislaciones, movimientos políticos, políticas de Estado y la producción de nuevas institucionalidades de género (Guzmán, 2001).

Los puntos de inflexión en el proceso de construcción del trabajo de campo como cátedra, incidieron de modo particular en la temática de trabajo en la comisión, y fueron retomadas como preguntas motoras en los espacios de supervisión.

El trabajo de campo como metodología de aprendizaje, constituye de por sí un nexo que realiza la universidad, en este caso, con las organizaciones de la sociedad. En este sentido constituye una instancia formal, cuyo principal objetivo, en principio, es la aprobación de la materia. En este primer sentido, el trabajo de campo resulta una instancia de evaluación.

En nuestra cátedra esta instancia siempre ha tenido una importancia especial, pero no siempre tuvo las mismas características. Por ejemplo, y con especial interés, la instancia de “devolución” fue cuestionada en diferentes momentos. Aquí se da la misma situación que planteamos anteriormente en relación con transformaciones sociales más importantes y que nos abarcan como sociedad, nos referimos a esa tensión entre los modos de nombrar y las transformaciones que se van produciendo en el devenir histórico, en este caso de nuestro propio colectivo como cátedra y como integrantes de la Facultad de Psicología. Es así que comenzamos a llamar a esta instancia “intercambio”, pero nuevamente produciéndose un salto cualitativo entre la lógica determinista y la realidad que va mostrando los efectos de transformaciones en los imaginarios que nos exceden como grupo cátedra, pero que también nos son propias y toman por eso su singularidad.

En este sentido, el trabajo de campo, por diversos motivos se va posicionando cada vez más como un analizador de las prácticas que nos convocan y representan (Schejter, Zappino, etc. 2008). En principio, como instancia de evaluación y de



aprendizaje resulta un buen analizador en tanto fue trayendo cuestionamientos y efectos en las relaciones de poder situadas en torno al monopolio docente de las notas. Actualmente nos encontramos dándole un lugar central en la instancia del examen final que históricamente se viene representando como la instancia “más teórica” y este hecho nos abre nuevas preguntas y nos obliga a trabajar conjuntamente los criterios para su evaluación.

Asimismo, cuando en el espacio de supervisión nos preguntamos y trabajamos sobre las problemáticas actuales, la interpelación a las lógicas y a los discursos instituidos nos convoca como sujetos políticos. Y es por ello que nos confronta con la responsabilidad social de preguntarnos cómo generar nuevas discursividades y prácticas de enseñanza que no dejen por fuera a las organizaciones de nuestra comunidad y por lo tanto, las interpelaciones que respecto a nuestra identidad profesional nos puedan producir.

De esta manera, el encuentro de “intercambio” final con las organizaciones con las que los y las profesionales en formación realizan el trabajo de campo, intenta ser un espacio de encuentro y de inclusión –de miradas, intereses, discusiones, afectaciones, interrogantes, saberes disciplinares no autonomizados.

Podríamos afirmar de acuerdo a lo que venimos compartiendo en este artículo, que el análisis de la implicación docente se volvió condición necesaria para pensar la temática de la comisión, cómo abordarla, los modos de trabajo con los grupos y las relaciones con las organizaciones. Cuando lo planteamos en términos de afirmación, nos referimos a los cambios que fueron produciéndose en nuestra práctica y que pudimos visualizar como efectos leídos a posteriori, elucidando nuestra práctica desde aquí y hacia atrás. Y que, para los cuales, no podríamos situar otra causa que esa pasión que motoriza nuestras reflexiones compartidas y que, por eso mismo, nos sigue generando efectos.

De las preguntas que nos convocan actualmente en los espacios de supervisión, quisiéramos compartir las siguientes: ¿Cuál es la participación de la universidad pública en la inclusión, discusión y producción de conocimiento respecto a los debates actuales y las transformaciones sociales? ¿Cuáles son los imaginarios que las organizaciones con las que trabajamos tienen respecto a la psicología y la universidad? ¿Qué discursos sobre la alteridad, produce la Facultad de Psicología? ¿De qué forma construimos los lazos con las organizaciones con las que se realizan los trabajos de campo? ¿Cómo nos incluimos como docentes?

Bibliografía

- Álvarez Pedrosian, E. (2003). La escucha activa en la comprensión crítica. En J. Barceló (Comp.), *Sociología Clínica* (pp. 37-44). Montevideo: Universidad de la República.
- Enriquez, E. (2003). El análisis clínico en ciencias humanas. En J. Barceló (Comp.), *Sociología Clínica* (pp. 25-35). Montevideo: Universidad de la República.
- Guzmán, Virginia (2001). *La institucionalidad de género en el Estado: nuevas perspectivas de análisis*. CEPAL, Serie Mujer y Desarrollo, Santiago de Chile.
- Mancovsky, V. (2011). *El enfoque clínico en Ciencias Sociales: la sutil diferencia entre la búsqueda y el hallazgo...* Ponencia presentada en el VIII Congreso Internacional de Psico-Sociología y Sociología Clínica: Transformaciones Sociales y Desafíos del Sujeto”. Montevideo, Uruguay, 13 a 15 de abril 2011.
- Rhéaume, J. (2003). Dimensiones epistemológicas de las relaciones entre teoría y práctica. En J. Barceló (Comp.), *Sociología Clínica* (pp. 45-53). Montevideo: Universidad de la República.



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

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



Las prácticas pedagógicas: Tiempo de encuentro entre instituciones

García Labandal, Livia; González, Daniela Nora; Erausquin, Cristina

livialabandal@gmail.com, danielan.gonzalez@gmail.com

Resumen

La práctica docente constituye una preocupación permanente en la formación inicial de los/as futuros/as docentes. Implica el centro de acción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, e intervienen en ella un sinnúmero de variables y dimensiones que la definen en su multiplicidad. La carrera de Profesorado, exige el tránsito por dos espacios de prácticas bien diferentes, uno en nivel superior (universitario o no universitario) y otro en el nivel medio. Cada uno de ellos presenta exigencias singulares que se manifiestan en el discurso de los profesores en formación, al igual que contratos y dispositivos específicos.

Es en este tiempo donde se deben articular puntos de encuentro entre instituciones. Una es la Institución Universitaria donde se cursa la carrera docente, y la otra institución es la que cede lugar para la realización de prácticas, que responden a características específicas según el nivel de enseñanza (secundario o terciario).

Las instituciones formadoras tienen un lugar estructurante en la docencia, por eso desde la universidad buscamos generar en futuros profesores la capacidad reflexiva para cuestionar la naturalización de conductas, hábitos, prácticas, relaciones de poder, propias de las instituciones, y que del intercambio en la heterogeneidad de lógicas de actividad y disciplinas —psicólogos-docentes— surja enriquecimiento de significación.

Preguntas clave: ¿Por qué resulta tan complejo articular espacios con otras instituciones? ¿Cómo evidenciar los posicionamientos políticos y éticos? ¿De qué manera andamiar el trabajo del practicante con las resistencias que se generan desde la institución que presta su espacio para las prácticas, con las formas de respuesta a la hegemonía? ¿Cómo articular espacios de prácticas de aprendizaje cooperativos con otras cátedras de nuestra misma casa?



Las prácticas pedagógicas: Tiempo de encuentro entre instituciones

García Labandal, Livia; González, Daniela Nora; Erausquin, Cristina

livialabandal@gmail.com, danielan.gonzalez@gmail.com

Introducción

La práctica docente constituye una preocupación permanente en la formación inicial de los/as futuros/as docentes. Implica el centro de acción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, e intervienen en ella un sinnúmero de variables y dimensiones que la definen en su multiplicidad. La carrera de Profesorado, exige el tránsito por dos espacios de prácticas bien diferentes, uno en nivel superior (universitario o no universitario) y otro en el nivel medio. Cada uno de ellos presenta exigencias singulares que se manifiesta en el discurso de los profesores en formación, al igual que contratos y dispositivos específicos.

Es en este tiempo donde se deben articular puntos de encuentro entre instituciones. Una es la propia Institución donde se cursa la carrera docente, la Universidad y la otra institución es la que cede el lugar para la realización de las prácticas, que responden a características específicas según el nivel de enseñanza (secundario o terciario).

La formación profesional docente

En los países de América Latina, el tema de la formación docente tiene un lugar nodal en estudios y debates en el campo de la educación. En la Facultad de Psicología ocupa un lugar de relevancia desde la presencia del Profesorado para la enseñanza Media y Superior en Psicología. La apuesta a cambios en educación, requiere la participación activa y creativa del personal docente, con actitudes y competencias específicas. Los profesores actúan como intérpretes de ideas y portadores de valores, sujetos a sus experiencias anteriores, trabajando en instituciones que involucran complejas interacciones de ideas y acciones, por lo que son un factor clave en cualquier cambio (Calderhead, 1996).

La formación de profesionales competentes, responsables y comprometidos con el desarrollo social, misión esencial de la educación superior contemporánea, precisa de una universidad que prepare al profesional para su participación en la sociedad, en su contexto real. El breve período de su formación inicial debe generar saberes y habilidades para enfrentar los grandes desafíos que implica la tarea de enseñar, fundamentales en el desarrollo profesional de la docencia.

Es sabido que la modelación de las prácticas y del pensamiento, la instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales, operan desde la trayectoria escolar del futuro docente. En el tránsito por diversos niveles educativos el sujeto interioriza modelos de aprendizaje y rutinas escolares que se actualizan cuando se enfrenta ante situaciones donde debe asumir el rol de profesor (Davini, 1995). Sumado a esto, la socialización laboral actúa eficientemente pues los docentes principiantes o novatos adquieren en las instituciones educativas las herramientas necesarias para afrontar la complejidad de las prácticas cotidianas. En tal sentido, se pone en evidencia que la formación inicial no prevé muchos de los problemas de



la práctica diaria y que los diversos influjos de los ámbitos laborales diluyen, en buena medida, el impacto de la formación inicial.

Por ello, desde la formación de Profesores Universitarios de Psicología, en la cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología, ponemos especial atención a la multicausalidad y plurideterminación de la complejidad de las Prácticas de enseñanza.

Prácticas de enseñanza o prácticas Docentes

Las prácticas docentes constituyen una acción institucionalizada, cuya existencia es previa a su asunción por un profesor singular. Pueden ser definidas como la acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar intencionalmente.

Las prácticas humanas no pueden ser comprendidas por fuera de la cultura, por ello el concepto de práctica alcanza otras dimensiones: la práctica institucional global y sus nexos con el conjunto de la práctica social del docente, nivel en que se sitúa la potencialidad de la docencia para la transformación social y la democratización de la institución educativa, en la interacción entre práctica docente, institución escolar y contexto. Pensar así las prácticas permite revisar los mecanismos capilares de la reproducción social y el papel directo o indirecto del docente crítico en la conformación de los productos sociales de la escuela. Esto hace posible señalar que existe una fuerte interacción entre *práctica docente*, *institución escolar* y *contexto* ya que la estructura global del puesto de trabajo condiciona las funciones didácticas que se ejercen dentro del mismo.

Un contexto distinto...

Algunas dificultades que acontecen se tornan centrales al momento de practicar, el nudo crítico se presenta con el temor a dar clase en un espacio asignado. Para realizar la práctica se hace necesario un primer acercamiento al contexto educativo mediante observaciones y entrevistas a los docentes que ceden su espacio.

La intervención tanto en las prácticas del aula y de la institución, como en los complejos sistemas que conforman la estructura social para el desarrollo de actividades profesionales en las instituciones educativas se da como en un continuum. Es en este proceso permanente, sistemático, organizado, en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas al sujeto enseñante, cuyo fin es producir un cambio en la organización del pensamiento práctico, en los modos de pensar y hacer profesional.

El profesor en formación, va internalizando, en las fases de formación docente, de revisión de la biografía escolar y preparación inicial, *modelos pedagógicos* que implícitamente le dan soporte a sus prácticas de enseñanza, a partir de las representaciones que construye individual y colectivamente en ese contexto de formación.

Achilli (2000) señala que la formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. La práctica docente se concibe como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente, para iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar. La práctica pedagógica, en la formación docente inicial, constituye un tema central. Se trata de una actividad compleja que se desarrolla en



escenarios con características propias, determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles, y cargada de conflictos de valor que requieren pronunciamientos políticos y éticos. Para llevar adelante esta tarea, los estudiantes deben desplegar su experiencia y su creatividad, afrontando situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida en las aulas. Este espacio interpela la experiencia de la formación del profesorado, a los fines de rescatar el conocimiento aprendido, vislumbrar nuevos caminos y ensayar nuevas propuestas.

Aprendizaje en situación...

El ingreso a las instituciones educativas pone en juego vínculos entre instituciones, con historias y trayectorias diferentes y vínculos entre sujetos sociales, cuya pertenencia los coloca en lugares que portan significados distintos. Ello implica el desarrollo de propuestas, en un determinado espacio social, cuya conflictividad interroga a la responsabilidad de formadores respecto de los efectos de la experiencia, tanto en instituciones como en sujetos involucrados.

Se propicia la construcción de comunidades de atención mutua, en las que todos los participantes se ven a sí mismos como miembros de una comunidad con propósitos compartidos, sobre la base de compromisos recíprocos que se construyen en los procesos de trabajo. A los participantes en ese proceso, les lleva tiempo reconocer el valor de apostar a la relación, que implica sentimientos de conexión que se desarrollan sólo en situaciones de igualdad, de atención mutua y de propósitos e intenciones compartidos. E implica prestar atención a la forma de situarse en la relación con otros.

Los futuros docentes no pueden finalizar su formación inicial sin conocer el mundo concreto que conforman las instituciones educativas, el papel activo que las mismas tienen en los conocimientos que allí aprendieron previamente y cómo ellas construyen su propio mundo interno, en relación con el mundo que tienen a su alrededor. *La articulación entre el mundo del contexto educativo y el de la formación profesional docente es clave para los procesos de aprendizaje*, en tanto restituye el papel del conocimiento como elemento activo de la realidad.

Otras reglas, otro encuadre, otros tiempos...

El afrontar la experiencia de las prácticas docentes resitúa como foco del problema al individuo en una trama interpersonal e institucional. Al insertarse en un grupo de aprendizaje, en una sala de clase, en una institución educativa se favorece la comprensión de la complejidad de tramas de conflictos intra e intersistémicos entre alumnos, entre alumnos y docentes y entre sujetos de aprendizaje y dispositivos institucionales. Construir la concepción del “sujeto situado” en la misma experiencia de prácticas de enseñanza se torna viable en tanto la misma demuestra la inherencia del contexto.

El tránsito por las prácticas de enseñanza facilita al Estudiante del Profesorado intervenir en situaciones reales, pero en la mitad de la población consultada, se sostiene la idea de una decisión sobre la intervención situada unilateralmente en el agente Profesor de Psicología. Persiste en la mayoría de los estudiantes, la idea de intervenciones resueltas unilateralmente por el Profesor de Psicología. Podría inferirse que se debe a: a) la naturalización del contexto educativo, que invisibiliza la incidencia de la multiplicidad de factores presentes en el mismo; y/o b) a la limitación temporal de las prácticas; y/o c) a que la posibilidad de haber asumido el



rol de profesor en el espacio de sus prácticas docentes toma el centro de la escena de los relatos, dejando de lado la participación de otros actores intervinientes en la situación y obturando la posibilidad de pensar en intervenciones multidimensionales articuladas. Investigaciones posteriores serían necesarias para aportar respuestas a estas —como a otras— preguntas.

La naturalización del “dispositivo escolar” que realizan los Profesores de Psicología en formación, los conduce a pensar que deciden solos en el aula, o a considerar la acción de los otros pero sin construcción conjunta de problema o intervención, esto último, especialmente los que cuentan Con Experiencia Docente Previa, que se consideran tal vez más “independientes”, con menos necesidad de apoyo en otras decisiones y con otras agencias. El profesor de Psicología —como todo profesor— no es el único agente en la intervención, sino que actúa con otros.

Conclusiones

Tal vez resulta difícil articular tramas vinculares entre dos instituciones: la universidad y la institución que “presta” el espacio para realizar las prácticas docentes; y en general, no parece considerarse lo contextual para apropiarlo y mejorar la intervención: la intervención es sobre el grupo clase, y sin articulación en simultáneo, sobre el dispositivo pedagógico; o bien, es sobre un alumno, y sin articulación, sobre el grupo clase.

Las instituciones formadoras tienen un lugar estructurante en la docencia, por eso desde la universidad buscamos generar en los futuros profesores la capacidad reflexiva que les permita cuestionar la naturalización de ciertas conductas, ciertos hábitos, prácticas, relaciones de poder, etc.; propias de las instituciones educativas. Se hace necesario reflexionar sobre las prácticas de formación de las instituciones, el modo en que propician la articulación de saberes como los que configuran la actuación de un docente, definen el modo en que los maestros se insertan en la institución escolar, estructuran sus miradas sobre los alumnos, le permiten enseñar algo. En cualquier caso, como dice Gilles Ferry (1990), la formación de un docente es siempre un camino sinuoso. Lo que no podemos olvidar es que, al final de ese camino están el aula y la institución educativa. De lo contrario, podremos formar excelentes divulgadores científicos o excelentes analistas culturales, pero esto no necesariamente se traducirá en la formación de buenos educadores, con toda la carga social, política y ética que conlleva la tarea de enseñar.

Bibliografía

- Achilli, E. L. (1996) *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Ed. Homo Sapiens.
- Baquero, R. (2006) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aiqué.
- Carlos Guzmán, José Jesús (2009) ¿Cómo enseñan psicología los profesores efectivos? Un estudio exploratorio Perfiles Educativos, Vol. XXXI, Núm. 123, sin mes, 2009, pp. 8-26 Universidad Nacional Autónoma de México México, D.F., México
- Castillo, S. L. (2009) *La Formación Docente en la Universidad. Reformas en los planes de estudio a fines de la década del '90*. Revista Pilquen • Sección Psicopedagogía • Año XII • Nº 6, 2009/2010.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). “Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida”. En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Compagnucci, E.; Cardós P. y Ojeda, G. (2002) “Acerca de las prácticas docentes y la enseñanza de la psicología”, en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Mérida, Venezuela. ISSN1316-9505Nº7:7-24.



Cuarta Jornada de Psicología Institucional

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

Edición bial, Número 4, Segundo número en línea, ISSN 2313-9684, 8 de agosto de 2014

- Engestrom Y. (2001) “Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization”, en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N°1.
- Erausquin C. (Coordinadora de Simposio autoconvocado): “Prácticas formativas en contextos inter-institucionales de actividad y formación de psicólogos/as en áreas de trabajo, educación, justicia y clínica: aportes a la construcción de la episteme profesional en escenarios diversos”. *2º Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*. ISBN 978-950-34-0588-8. Publicados abstracts. Presentación: Noviembre 2009.
- Erausquin, Basualdo, García Labandal, González, Meschman (2009a) “Redescribiendo el proceso de enseñar a partir de la apropiación participativa del rol docente en “comunidades de práctica” de enseñanza de la Psicología. Concepciones y experiencias de “profesores de Psicología en formación”. Publicado en Memorias de las XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores del Mercosur, Revista con Referato. Aprobado y publicado agosto 2009 ISSN 1667-6750.
- Erausquin, Basualdo, García Labandal, Ortega (2008) “Pensando el aprendizaje desde la práctica de la enseñanza de la Psicología. Experiencia educativa y profesionalización de profesores de Psicología en formación”. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. 7, 8 y 9 Agosto 2008. “Problemáticas actuales. Aportes de la Investigación en Psicología”. Publicado en Memorias de las XV Jornadas de Investigación Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Revista con Referato ISSN 1667-6750. p. 230-232.
- Hernández Pina, F. (2002). Docencia e investigación en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 2, 271 – 301.
- Ferry, G. (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- González, D. y Salinas, D. (2008) “Espacios de Práctica en la formación de profesores de Psicología: de Psicólogos a Profesores”. Publicado en Memorias en CD del I Congreso Metropolitano de formación docente. Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Leal Soto, F. (2004) *Efecto de la Formación Docente Inicial en las Creencias Epistemológicas*. En Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).
- Machado, A. L. (2006) “Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa”. En: Modelos innovadores en la FDI. J. Murillo Torrecilla (Coord.) Chile. OREALC/UNESCO. p 9.
- Martín, E. y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En: J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, M. de la Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp.419-434). Barcelona: Graó.
- Meirieu, P. (2006) *Carta a un joven profesor*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Rogoff B., Goodman C. y Bartlett L. (2001) *Learning together*. Oxford: Oxford University Press.
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós
- Tedesco, J.C.(2008) *Profesionalización y capacitación docente*, documento IIFE-Buenos Aires Disponible en URL, Consultado, 23-07-2008.
- Tejada Fernández, J. (2005) El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 7 N° 2. <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>.
- Vygotsky, L. (2005) *Psicología Pedagógica: un curso breve*. Buenos Aires: Aiqué.



Formación de educadores. Las herramientas visuales como estrategia para la producción colectiva de nuevas significaciones acerca de la infancia temprana

Gerstenhaber, Claudia

claudia.gersten@gmail.com

Resumen

Procuramos presentar algunas situaciones que resultan reveladoras para analizar y comprender cómo operan las significaciones sociales acerca de la infancia temprana y el modo en que se hacen visibles o no según el marco específico en el cual se encuentran los espectadores.

Veremos que cuando el trato insensible hacia un niño pequeño ocurre a plena luz del día y a la vista de todos en un programa de televisión, aparentemente, el sufrimiento infantil no se percibe. Mientras que la misma escena exhibida en un ámbito de formación causa indignación y cuestionamiento.

En la primera parte, nos ocuparemos del caso específico de la inclusión de niños menores de tres años en el ámbito artístico. Mostraremos algunos segmentos de programas de ficción en televisión en los cuales participan niños pequeños en escenas con alto grado de dramatismo. También se presentarán producciones fotográficas de bebés utilizadas para comercializar objetos decorativos.

En la segunda parte procuramos ofrecer un relato de experiencias realizadas en espacios de formación en los cuales el mismo material audiovisual permite crear las condiciones necesarias para la producción de nuevas significaciones. Estas experiencias dan cuenta de una cultura hegemónica que atraviesa las prácticas educativas silenciando ciertas formas cotidianas de trato infantil.

Preguntas clave: ¿Cómo opera la cultura hegemónica en su atravesamiento de las prácticas educativas? ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad para formar profesionales capaces de superar las omisiones y educar con miramiento?



Formación de educadores. Las herramientas visuales como estrategia para la producción colectiva de nuevas significaciones acerca de la infancia temprana

Gerstenhaber, Claudia

claudia.gersten@gmail.com

Presentación

Las condiciones necesarias para un desarrollo emocional saludable y la extrema vulnerabilidad del niño en sus primeros años de vida son cuestiones socialmente aceptadas. Sin embargo, estas convicciones conviven con otras creencias que contradicen y tensionan las evidencias que la investigación científica ha demostrado desde hace ya más de un siglo.

Se sabe que es de vital importancia el buen trato y la ternura, se sabe que los niños necesitan contención y asistencia amorosa para tramitar sus estados emocionales: El conocimiento está al alcance de todos y sin embargo, las expresiones de aflicción o de padecimiento a menudo son minimizadas o tratadas con indiferencia por los adultos.

Las prácticas de crianza y las relaciones entre adultos y niños en sus primeros años de vida se basan en algunos supuestos que deberíamos puntualizar para cuestionar, analizar y debatir. Tal como señala la Dra. Astrid Berg, a partir de un estudio realizado en Sudáfrica con madres y bebés de diferentes culturas, las actitudes de las madres hacia sus bebés están basadas en tres supuestos: *“El supuesto de que los bebés son demasiado pequeños como para sentir, demasiado pequeños como para entender y demasiado pequeños como para verse afectados”*. (Berg, 2014)²⁶

La comprensión de los procesos emocionales en la infancia temprana se convierte en un problema urgente pero difícil de resolver tanto para los educadores familiares como para los educadores escolares. Para transitar esta brecha entre los discursos teóricos y la vida cotidiana, nos proponemos examinar ciertas prácticas sociales basadas en estrategias de omisión de aquellas teorías y conocimientos que nos muestran el sufrimiento psíquico en la infancia temprana.

Observamos con preocupación que muchas formas de destrato o maltrato ocurren a plena luz del día y a la vista de todos. Estas situaciones dan cuenta del modo en que el padecimiento infantil puede hacerse fácilmente invisible. Nos proponemos presentar algunas situaciones que resultan hechos reveladores para analizar y comprender cómo operan las significaciones sociales acerca de la infancia temprana y el modo en que se hacen visibles o no, según el marco específico en el cual se encuentran los espectadores. Veremos que cuando el trato insensible hacia un niño pequeño ocurre en la vida cotidiana por ejemplo, en un programa de ficción de televisión, aparentemente, el sufrimiento infantil se hace invisible y queda silenciado. Mientras que la misma escena exhibida en un ámbito de formación

²⁶ Berg, Astrid: “Together from the beginning” Video presentation. WAIMH World Association for Infant Mental Health. XIV World Congress Edinburgh. UK June 14th18th 2014.



académica en un diseño de abordaje clínico causa el inmediato cuestionamiento e indignación.

Nos ocuparemos del caso específico de la inclusión de niños pequeños menores de tres años en el ámbito artístico. Se abordará el caso de producciones fotográficas de bebés utilizadas para comercializar afiches o cuadros así como otros objetos decorativos. También se analizarán algunos segmentos de programas de ficción de televisión en los que participan menores de tres años en escenas con alto grado de dramatismo y violencia.

A partir de los relatos de experiencias de formación procuramos mostrar cómo estas “producciones artísticas” exhibidas en un marco académico resultan estrategias de intervención poderosas para crear condiciones de producción de nuevas significaciones acerca del niño pequeño. Las imágenes resultan herramientas reveladoras en tanto producen un impacto en la subjetividad que no se puede comparar con la palabra escrita²⁷. Por ello, estos dispositivos permiten develar algunos elementos que conforman la trama cultural hegemónica que, inevitablemente, también atraviesa el corazón nuestras prácticas educativas silenciando y encubriendo ciertas formas cotidianas de distrato²⁸ infantil.

El problema de la formación en el campo de la educación temprana

Las evidencias que arroja la investigación sobre el problema central que debemos afrontar en el campo de las instituciones de educación temprana indican que allí donde la necesidad de sostén y apego resultan condiciones necesarias, la formación debería garantizar que los educadores tuvieran la capacidad para comprender los procesos emocionales de los primeros años. Sin embargo, las prácticas habituales indican que la formación académica convencional no alcanza. Pueden más las omisiones o las desmentidas del padecimiento del niño pequeño que se forman parte de culturas e ideologías defensivas del oficio, que la divulgación sistemática de teorías acerca de la vulnerabilidad psíquica infantil²⁹.

Hemos comprobado que las prácticas educativas se centran en los aspectos visibles de los comportamientos infantiles mientras que los estados emocionales no se registran generando así, una práctica carente de miramiento. En este estado de cosas se hace imprescindible una formación que facilite la emergencia de aquello que cae bajo el efecto de la “omisión” al servicio de la defensa y al mismo tiempo permita desmontar y comprender la trama de atravesamientos culturales que condicionan y organizan la vida institucional.

Las experiencias de formación que relatamos a continuación se realizaron en diferentes oportunidades con distintos grupos de participantes, estudiantes de profesorado, también docentes con experiencia, operadores sociales y otros profesionales que trabajan en instituciones con niños pequeños. El interrogante

²⁷ Es necesario aclarar que la palabra escrita resultará siempre insuficiente para transmitir estos aportes y no podrá reemplazar el efecto que causan las imágenes que vamos a describir. Por ello invitamos a los lectores a visitar las páginas utilizando los enlaces que citamos al pie de cada caso.

²⁸ Utilizamos el término “distrato” como trato perturbado tal como lo desarrolla Fernando Ulloa en su libro *Novela Clínica Psicoanalítica* (1995).

²⁹ Desde una perspectiva institucional la investigación en nuestro país y en el extranjero ha estudiado las presiones a las que se ven sometidas las educadoras ante las constantes demandas emocionales de los niños en un diseño de cuidados grupales y el modo en que estas tensiones se trasladan a una cultura en la cual el trabajo se organiza como una defensa contra la experiencia de intimidad entre adultos y niños. (Bain y Barnett, 1976 - 1986; Fernández, L. y col 1992-1994, 2012-13; Hopkins, Juliet 1999; Gerstenhaber, C. 2012-13).



central se vinculaba a ¿Cómo hacer visible el sufrimiento psíquico infantil en nuestras prácticas cotidianas?

Material de análisis I. Las fotografías de bebés

En un vivero dedicado a la comercialización de flores y plantas de la Ciudad de Buenos Aires, expuesto en una de las paredes del local, un afiche muestra una fotografía en la cual se ve una gran cantidad de macetas de gran tamaño y adentro de cada maceta hay un bebé sentadito adentro. Al mirar con mayor detenimiento, se puede comprobar que todos y cada uno de los bebés ubicados adentro de las macetas tienen en su rostro una expresión de malestar más o menos grave. En algunos casos se observa cierta aflicción cercana al llanto mientras que otros reflejan un grado de inquietud en la mirada. El afiche lleva el nombre de una reconocida fotógrafa australiana: Anne Geddes. Esta artista según artículos publicados y reproducidos en Internet³⁰ es: *“una de las fotógrafas más respetadas y exitosas del mundo, que ha seducido la imaginación y los corazones de gente de todo el mundo. Su sello distintivo son las fotografías de bebés y niños, que se han convertido en clásicos. De sus libros se han vendido más de trece millones en varios idiomas.”* (Mujer actual. Boletín digital)³¹

Una recorrida por el catálogo de imágenes de esta artista permite obtener mayor información. El afiche en cuestión realizado con 123 macetas y 123 bebés junto a otras producciones de bebés recién nacidos dormidos o despiertos, niños sonrientes o afligidos, decorados con ropaje hecho de flores coloridas o disfrazados de animalitos, conforma un conjunto de imágenes ofrecidas y utilizadas para comercializar diversos objetos decorativos que se ofrecen para la venta internacional. No se trata del retrato tierno de un niño en una situación de la vida cotidiana, sino por el contrario, de una exposición forzada que somete a un bebé a posar frente a una cámara fotográfica en un contexto que le resulta extraño y desconocido. En este caso las fronteras entre lo artístico y el mero hecho comercial, entre el buen trato y el abuso se desvanecen. El éxito de venta de esta fotógrafa nos revela una forma de insensibilidad que parece extenderse más allá de nuestro contexto social.

Las fotos de A. Geddes en espacios de formación destinados a educadoras nivel inicial

En un primer momento, se proyectó en una pantalla una primera fotografía que mostraba a tres bebés disfrazados de flores sentados en el piso, cada uno tenía un tocado de flores de color violeta adornando su cabeza y sus ropas eran “vestidos” decorados con las mismas flores. La consigna que se dio fue que las participantes expresaran sus primeras impresiones al ver esta imagen y que manifestaran libremente “sin pensar demasiado” qué tipo de sentimientos les despertaba. Las primeras respuestas se vincularon directamente con los aspectos de la ternura. Les parecía que los bebés eran hermosos y tiernos, les despertaban sentimientos cálidos de cariño y simpatía y afectividad. También deseos de acercarse,

³⁰ La información acerca de Anne Geddes y un catálogo de sus obras pueden encontrarse en el siguiente enlace: <http://www.taringa.net/posts/imagenes/11510031/Las-mejores-fotos-de-Anne-Geddes-Megapost.html>

³¹ Enlace Boletín de Mujeractual: <http://www.mujeractual.com/sociedad/mujeres/23.html>



acariciarlos y levantarlos en brazos. La imagen tenía colores atractivos y les parecía muy bella y armoniosa las respuestas que daban expresaban agrado, sus rostros estaban sonrientes.

En un segundo momento, la siguiente consigna apuntaba a un ejercicio de empatía, se les pedía a las participantes que vuelvan a mirar a los bebés y pudieran ponerse en su lugar. Decir qué les parecía que sentían los bebés, cómo estaban, cuál era su estado emocional. Inmediatamente y con sorpresa para ellas mismas vieron transformar su propia visión. Las respuestas indicaban que los bebés estaban asustados o acongojados, que sentían malestar e incomodidad, que necesitaban consuelo. Expresaron disgusto con el hecho de que alguien los hubiera fotografiado indiferente al malestar que esto les causaba.

Luego se exhibieron otras fotografías del mismo catálogo: un grupo de bebés adentro de calabazas gigantes y el afiche de las macetas descripto anteriormente. Las respuestas ya no se referían a aspectos tiernos, por el contrario mostraban indignación. De pronto aparecieron las teorías, las educadoras formulaban interpretaciones basadas en sus conocimientos: las miradas de los niños reflejaban un pedido de ayuda, buscaban a una figura familiar, algunos parecía que habían llorado otros estaban a punto de romper en llanto, sólo unos pocos se mostraban alegres y felices.

Material de análisis II. Los niños menores de tres años que participan en programas de ficción de televisión

El Caso “Herederos de una venganza”³²

En el marco una telenovela emitida por un canal de aire durante el año 2011 que en su momento tuvo altos índices de audiencia se puede ver a un niño de aproximadamente 3 años participando de escenas con alto grado de dramatismo.

La escena elegida muestra al niño en una habitación con el personaje de la madre. El padrastro los ha encerrado y viene a llevarse al niño para vengarse de la madre quien habiendo descubierto los engaños de su pareja decide alejarse de él. El hombre viene a quitarle al niño y la madre intenta impedirlo: La escena transcurre entre gritos y forcejeos. La madre le pide desesperada que no se lo lleve y lo aprieta contra su cuerpo para evitar que se lo saque. Los intercambios son tensos y amenazantes, los actores están agitados. También irrumpe en la escena un guardia exhibiendo un rifle, el hombre saca la pistola que llevaba, ambos hombres se apuntan con sus armas, el niño mira asustado. Finalmente el padrastro se lo arranca de los brazos a la madre y se lo entrega al guardia para que se lo lleve. La tensión del niño es evidente hay varios indicadores que muestran su confusión y miedo; sin embargo se deja manipular y sus sentimientos reales se vuelven hechos son funcionales a un relato destinado al entretenimiento de los adultos.

El caso “Herederos” en un ámbito de formación de posgrado

En un Seminario de Posgrado Universitario la escena descripta causó inmediatamente preocupación, el debate y los interrogantes se referían a los

³² Las imágenes aquí descriptas pueden verse en el siguiente enlace: <http://www.eltrecetv.com.ar/herederos-de-una-venganza/00050606/la-locura-de-benicio-no-tiene-limites>



organismos responsables que no intervienen, la falta de marco legal, etc. hasta que en un momento, una de las participantes, directora de un jardín de infantes aporta un dato interesante. Cuenta que ella solía mirar esta novela y que se sentía profundamente conmovida porque al ver la escena en un contexto académico podía percibir que el niño se encontraba perturbado por la experiencia, le resultaba claro que el niño no estaba actuando, que estaba asustado de verdad. Sin embargo, admitió que ya había visto la escena y que desde el lugar de espectadora en su propia casa ella no pudo ver al niño real. Ella misma se preguntaba por qué no lo había visto antes. Su mirada estaba enfocada en seguir el relato de la novela. Considerando su formación y experiencia, ella misma confesó estar impactada por haber pasado por alto que el niño *no estaba actuando*. Esta explicación que nos acerca una educadora tiene un valor especial en la medida en que nos permite comprender un poco más cómo opera el fenómeno de la omisión del niño en tanto sujeto.

El caso Floricienta I³³

La escena que abordamos se desarrolla en el marco de un programa de ficción dirigido al público infantil. Las imágenes muestran a una muchacha joven que representa a una especie de bruja actualizada y su madre, una bruja experimentada que va a enseñarle a no encariñarse con la niñita. Son las villanas de la historia quienes han secuestrado a la bebé de apenas unos meses. La muchacha joven no sabe muy bien qué hacer con la bebé que se ha robado y se muestra muy molesta porque la bebe llora. Las escenas muestran a la muchacha manipulando en forma insensible el cuerpo de la bebé hasta provocarle el llanto. Luego la reprende y le grita preguntándole por qué llora y la insulta porque piensa que se hizo encima. La levanta por el aire en forma brusca la sostiene en forma insegura mientras vocifera que ya no la aguanta más. Estas escenas son recurrentes, la bebe es manipulada por ambas "actrices" como si no fuera una persona.

Examinando detenidamente las escenas lo que se observa es que la bebé llora o se calma según el trato que recibe. Cada gesto del adulto provoca una reacción en la pequeña. La bebé en cada instante se identifica con el clima afectivo que le provee la figura que la sostiene y con quien mantiene un intercambio. Las fallas evidentes en el sostén (holding) y la manipulación (handling) de la pequeña provocan la reacción inmediata de angustia y llanto (Winnicott, 1993)

Las escenas de Floricienta en el espacio de formación

La indignación que producen estas escenas hace difícil el análisis y la búsqueda de un sentido que permita comprender el hecho de que estas imágenes, destinadas al público infantil, se emiten en forma reiterada sin cuestionamiento alguno en las pantallas de la televisión de nuestro país y en el extranjero. En este caso el análisis se centra en el modo en que un programa de televisión es portador de un mensaje que contribuye a perpetuar ciertas cristalizaciones de sentido que gobiernan las

³³ El enlace para ver las imágenes descriptas: <http://www.youtube.com/watch?v=clCZTArKyTY>
http://www.youtube.com/watch?v=N_RAaYRI5mI



prácticas destinadas al cuidado de niños pequeños. Los mensajes que se transmiten por los medios masivos de comunicación participan activamente en la construcción de imaginarios sociales que gobiernan sobre nuestras prácticas. El valor o el desprecio por el buen trato y la ternura no son cuestiones ajenas a la construcción de una sociedad fundada en valores éticos. En este caso se refuerzan los supuestos que mencionábamos al comienzo y la idea de que el bebé no es aún una persona.

Reflexiones finales

Los casos presentados no son únicos ni excepcionales, la falta de miramiento, la omisión del sufrimiento infantil es recurrente en otros ámbitos y en otras prácticas sociales. Nos ocupa especialmente el ámbito artístico porque la masividad que implica es sin duda un instrumento potente que contribuye a la creación de consensos que refuerzan y legitiman una forma de pensar al niño pequeño y sus procesos emocionales.

La omisión del niño como sujeto, la ausencia de miramiento ante su padecimiento y la falta de intervención son variables legitimadoras de una práctica social que no se conmueve por el padecimiento de los más vulnerables. El trabajo de re significación que se opera en el espacio de formación confirma que el marco no es un simple entorno neutro, *“El marco designa las estructuras espaciales y temporales en las que se inscribe la interacción. El marco espacio-temporal no es un simple entorno, especie de telón de fondo en donde los efectos serían relativamente neutros. Estructurado por la cultura, tiene un efecto estructurador sobre las relaciones sociales”* (Marc y Picard 1992)

Se vislumbra así una salida que implica una oportunidad: la de analizar y comprender lo que acontece a partir de un dispositivo pedagógico que no se conforma con la transmisión de conocimientos teóricos. Se propone crear condiciones de producción de nuevas significaciones a partir del material de análisis tomado de la vida cotidiana.

En este sentido, entendemos la formación a partir de dispositivos clínicos que ponen en marcha dinámicas que favorecen la emergencia de significaciones y los sentidos que subyacen como ejes organizadores de las prácticas. Es decir que se procura producir un material elucidante en el sentido en que lo formula Castoriadis (1989): *“Pensar lo que se hace y saber lo que se piensa.”*³⁴.

El enfoque clínico pone en cuestión la pedagogía establecida, para ubicarnos frente a la necesidad de comprender los fenómenos relacionales, intersubjetivos. Dice Filloux (1996) que la palabra clínica remite a dos cosas: por un lado a una escucha particular de lo que siente un sujeto, y en segundo lugar la posibilidad de teorizar a partir de una comprensión del sujeto como tal.

Es necesario enfatizar el hecho de que el problema que se ha planteado es extremadamente complejo y por tanto, todo abordaje que se pretenda será siempre un abordaje inacabado. No se espera con este trabajo agotar la temática sino apenas aportar algunas reflexiones para invitar al debate. Esperamos que estos aportes permitan mejorar la comprensión de la trama de factores que intervienen en la consolidación de los imaginarios sociales.

³⁴ Castoriadis, C.: La institución imaginaria de la sociedad. Tupac. (1989).



Bibliografía

- Aberastury, Arminda. El niño y sus juegos. Editorial Paidós. Introducción.
- Abraham, A. (1987) El mundo interior de los enseñantes. Gedisa. Barcelona.
- Ajuriaguerra, Julián De. (1973) Manual de Psiquiatría Infantil Barcelona Toray Masson, SA.
- Anzieu, Didier y Otros: (2004) Las envolturas psíquicas. Buenos Aires & Madrid: Amorrortu.
- Anzieu, Didier: El trabajo psicoanalítico en los grupos. Siglo XXI. Bs. As.
- Ardoino, Jaques: (1981) “La intervención: ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?” en Lapassade, Georges, La intervención institucional. Folios Edicion es, SA. México.
- Aucouturier, Bernard. El educador y la ayuda educativa. Revista La Hamaca No. 10.
- Bain A. and Barnett, L. (1976) “The design of a day care system in a nursery stting for children under five”, unpublished report to the Department of Health Social Security”.
- Bain A. and Barnett, L. (1986) The Design of a Day Care System in a Nursey Setting for Children Under Five, (Part I Abridged version of Bain and Barnett 1980; Part II Application of Principles in Devon), London TIHR Occasional Paper No 8.
- Barnett, Lynn: (1995) What is good Day care? En The emotional needs of young children and their families Judith Trowell & Marion Bower Routledge. London, New York.
- Blaffer Hrdy, Sarah: (1999) Mother Nature. An History of Mothers, Infants, and Natural Selection. Pantheon Books. New York.
- Blanchard Laville, C.(1996) Saber y Relación Pedagógica. Novedades educativas. Buenos Aires.
- Bleger, José (1976) Psicohigiene y psicología institucional. Paidós. Bs. As.
- Bowlby, J,, Ainsworth, M., Boston, M., & Rosenbluth, D. (1956), The effects of mother-child separation:a follow up Study. British Journal of Medical Psychology XXIX
- Bowlby, J. (1951). Maternal care and mental health. World Health Organization Monograph (Serial No. 2).
- Bowlby, John: (1986) Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida. Madrid. Morata.
- Bowlby, John: (1989) Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego. Paidós. Bs. As.
- Bowlby, John: (1993) La pérdida afectiva. Tristeza y depresión. Paidós. Bs. As.
- Butelman, Ida (compil.): (1996) Pensando las Instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación. Paidós. Bs. As.
- Castoriadis C.: (1989) La institución imaginaria de la sociedad. Montevideo. Tupac.
- De Board, Robert: (1980) El psicoanálisis de las organizaciones. Paidós. Bs. As.
- Dejours, C.: (1990) Trabajo y desgaste mental. Humanitas. Bs. As.
- Dolto, F.: (1992) La Dificultad de Vivir. Volumen 1. Familia y sentimientos. El Psicoanalista y la prevención de las neurosis. Volumen 2 Psicoanálisis y sociedad. Gedisa. Barcelona. y 2
- Dolto, F.: (1996) La causa de los niños. Bs. As. Paidós.
- Eco, Umberto: (1994) La estrategia de la ilusión. Buenos Aires. Editorial lumen
- Erikson, E. (1973) Infancia y Sociedad. Buenos Aires. Paidós.
- Fernández, Ana María: (1993) Tiempo histórico y campo grupal. Masas, grupos e instituciones. Nueva Visión. Bs. As.
- Fernández, Alicia (1992) La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Fernández, Ana María (1997) El campo Grupal. Nueva Visión. Bs. As.
- Fernández, Ana María (compil.): (1999) Instituciones Estalladas. Eudeba. Buenos Aires.
- Fernández, L. M. (1992-1994) “Condiciones institucionales para un desarrollo curricular basado en el trabajo de los actores escolares”. Estudio realizado en Escuelas Infantiles de la MCBA. IICE – Programa Instituciones Educativas UBA .
- Fernández, L. M. (1994) Instituciones educativas, Paidós. Bs. As.
- Fernández, L. M. (1996) “Análisis Institucional y Práctica Educativa. ¿Una práctica especializada o el enfoque necesario de las prácticas? Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la educación. Año V, Nº 9. Octubre
- Fernández, L. M.: (1996) “Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa” en Butelman, Ida (compiladora): Pensando las instituciones. Paidós, Bs. As.
- Fernández, Lidia M. (2006) “La educación temprana, escenario de múltiples atravesamientos”. Ponencia inaugural Jornadas Educativas de Especialización Superior en Jardín Maternal. ISPEI Sara C. de Eccleston - Septiembre 2006 –
- Fernández, L. M. (1998) .El análisis de lo institucional en la escuela. Paidós, Bs. As.
- Ferrari de Prieto, Julia: (1990) “Niños en riesgo y educación inicial.” Centro de Investigaciones en



Cuarta Jornada de Psicología Institucional

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

Edición bial, Número 4, Segundo número en línea, ISSN 2313-9684, 8 de agosto de 2014

- Ciencias de la Educación. Cuadernos Nº 8.
- Filloux, J. C.: (1996) Intersubjetividad y Formación. Formación de Formadores. Serie: Los Documentos 2. Novedades Educativas, Bs. As.
- Foucault, Michel: (1989) Vigilar y castigar. Siglo veintiuno. Bs. As.
- Freud, Anna: (1966) Introducción al psicoanálisis para educadores. Paidós. Bs. As.
- Freud, Anna: (1980) Psicoanálisis del Jardín de Infantes y la educación del niño. Paidós. España.
- Gerhardt, Sue: (2004) Why love matters. How affection shapes a baby's brain. London & New York. Routledge.
- Gerstenhaber, Claudia y Kalik Mariela: “Cambio cultural en instituciones de educación temprana” Las prácticas profesionales en los límites de la experiencia y del saber disciplinar. IV Simposio Internacional Infancia, Educación, Derechos de niños, niñas y adolescentes. Facultad de Psicología UNMDP. Ciudad de Mar del Plata Fecha 28, 29 y 30 de noviembre 2013
- Gerstenhaber, Claudia: “Acerca de la participación de niños pequeños en el ámbito “artístico”. Entre el miramiento y la omisión del sufrimiento psíquico infantil.” Revista Interdisciplinaria de Doctrina y Jurisprudencia. Derecho de Familia, Abeledo Perrot, Buenos Aires. Diciembre 2013
- Gerstenhaber, C.: “Cultural changes in day nurseries. A Case study in Argentina” en format Video 45 minutes. Presentación en 14th WAIMH WORLD ASSOCIATION FOR INFANT MENTAL HEALTH International World Congress Edinburgh 14 – 18 June 2014
- Gerstenhaber, C.: (1997.a) Los límites un mensaje de cuidado. AZ Editora. Bs. As.
- Gerstenhaber, C.: (1997b) “El jardín maternal. Los riesgos de una institucionalización temprana”. Ponencia IX Congreso Metropolitano de Psicología: “Niñez y Adolescencia hoy”. Asociación de Psicólogos de Buenos Aires.
- Gerstenhaber, C.: (2000) “Análisis de la práctica pedagógica en el Jardín maternal. El funcionamiento defensivo” Revista Ensayos y Experiencias Nº 37. Bs. As.
- Gerstenhaber, C.: (2004) Educar y Cuidar en el Jardín Maternal AZ.
- Gerstenhaber, Claudia: (2003) Educar y cuidar en el jardín maternal. Buenos Aires. Az Editora.
- Guatari, F., Lapassade, G., Loureau, R. y otros: (1987) La intervención institucional. Plaza y Valdés folios. México.
- Holmes Jeremy: (1993) John Bowlby & Attachment Theory. Routledge, London
- Hopkins, J. (2006) “*Holding and Attachment: Winnicott, Bowlby and Nursery Care*”. Conferencia presentada en Jornadas Educativas De Especialización Superior en Jardín ISPEI Sara C. de Eccleston Gob. CABA Ministerio de Educación
- Hopkins, Juliet: (1988) “*Facilitating the development of intimacy between nurses and infants in day nurseries*”. Early Child Development and Care. Vol. 33, pp. 99-11. Great Britain.
- Idema, M. and Barnett, L. (1990) “The mediation of psychological distress and anxiety in a day nursery for under fives”, research dissertation for MSc in clinical and community psychology, Exeter University, unpublished.
- Jaques, E. y Menzies Lith L. E.: (1969) Los sistemas sociales como defensa contra la ansiedad, Paidós, Bs. As.
- Kaës y otros: (1993) La institución y las instituciones. Paidós. Bs. As.
- Lapassade Georges: (1977) Grupos organizaciones e instituciones. Granica. Barcelona.
- Lapassade Georges: (1980) Socioanálisis y potencial humano Gedisa. Barcelona.
- Lapassade, G. (1977) El analizador y el analista. Ed. Gedisa. Barcelona.
- Lourau, René: (1988) El Análisis Institucional, Amorrortu. Bs. As.
- Mahler, M.: (1990) Estudios 2, Separación/individuación. Bs. As. Paidós.
- Malfé, Ricardo: (1981) “Psicología institucional psicoanalítica” Revista Argentina de Psicología. Bs. As.
- Marc Edmond y Picard, Dominique (1992) La interacción social. Cultura. Instituciones y comunicadn. Ed. Paidos, España.
- Mendel, G. (1972) Sociopsicoanálisis institucional I y II. Amorrortu, Bs. As.
- Mendel, Gérard: (1974) Sociopsicoanálisis I y II . Amorrortu. Bs. As.
- Mendel, Gérard: (1994) La sociedad no es una familia. Paidós. Bs. As.
- Menzies Lyth, Isabel (1988) “The development of the self in children in institutions”, and “Action research in a long-stay hospital”, in *Containing Anxiety in Institutions: Selected Essays*, Vol. 1, London: Free Association Books.
- Morin, Edgar: (1998) Introducción al pensamiento complejo. España. Gedisa.
- Morin, Edgar: (1999) La cabeza bien puesta. Nueva visión. Bs. As.
- Piaget, Jean (1961) La formación del Símbolo en el Niño. México. Fondo de cultura.



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

- Provence, Sally; Lipton, Rose: (1962) *Infants in Institutions. A comparison of Their development with Family-Reared Infants During the First Year of Life.* Yale university Child Study Center. International universities Press, Inc. New York
- Robertson, J. (1953). Some responses of young children to loss of maternal care. *Nursing Care*, 49, 382-386.
- Robertson, James: (1971) *Young Children in Brief Separation.* Reprinted from *The Psychoanalytic Study of the Child*, Vol. XXVI, A New York Times Books.
- Robertson, James: (1982) *A Baby in the Family.* Penguin Handbooks. London.
- Rutter, M.: (1981) *Maternal deprivation Reassessed* . Publicado en castellano bajo el título *La privación materna.* Morata, Madrid. (1990)
- Scheines Graciela. (1998) *Juegos inocentes, juegos terribles.* Buenos Aires. Eudeba
- Schlemenson, Silvia: (2005) *El Placer de criar, la riqueza de pensar. Una experiencia con madres para el desarrollo infantil temprano.* Buenos Aires. Edic. Noveduc.
- Schore, Alan: (2003) Chapter *The human unconscious: the development of the right brain and its role in early emotional live.* *Emotional Development in Psychoanalysis: In Attachment Theory and Neuroscience.* Creating connections. Viviana Green. Brunner – Routledge Great Britain
- Souto, Marta (1994) *Hacia una didáctica de lo grupal.* Miño y Dávila. Bs. As.
- Spitz, Rene: (1965) *El primer año de vida del niño.* Fondo de Cultura Económica. Bs. As.
- Stern, Daniel (1995) *El mundo interpersonal del infante.* Buenos Aires. Edit Paidós.
- Tardos, Anna. *La mano de la educadora.* En revista *INFANCIA* No. 11 Enero febrero 1992.
- Trowell, Judith & Bower, Marion (1995) *The emotional needs of young children and their families.* London. Routledge.
- Ulloa, Fernando: (1969) “*Psicología de las instituciones.*” *Revista de la APPA.* Bs. As. Tomo 26.
- Ulloa, Fernando: (1995) *Novela clínica psicoanalítica.* Paidós, Bs. As.
- Winnicott, D. W.: (1965) *El niño y el mundo externo.* Bs. As. Hormé.
- Winnicott, D. W.: (1993) *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional.* Buenos Aires. Paidós.



De-construyendo y construyendo diversas formas del adentro y el afuera

Gimenez, Roxana; Montecino, Yessica Malvina; Sánchez, Sergio Elías; Silva, Pablo Nicolás

gimenez.roxana@gmail.com, pablosilva.uba@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo surge de la cursada de la Práctica Profesional de Psicología Institucional en el segundo cuatrimestre de 2013. Nuestra experiencia se situó en un trabajo en conjunto con el emprendimiento social Ybytú dentro del Hospital J. T. Borda.

Tomando la relación Universidad-Comunidad, problematizamos cómo se vivencia el adentro y el afuera. Asimismo, el dispositivo del emprendimiento nos intervino en relación con nuestras representaciones sociales en un proceso de de-construcción y construcción de nuevos sentidos. Al iniciar la práctica profesional, consideramos que la institución Borda sería un lugar con un funcionamiento cerrado, homogéneo en relación con la comunidad y a posteriori diversificamos, abrimos sentidos, pensando al imaginario social en movimiento, al monovalente como un lugar de múltiples espacios para los distintos actores, Ybytú como otro lugar posible de producción y apropiación de las singularidades que allí circulan.

Pensando el rol de psicólogo, ¿sería una función visibilizar los efectos saludables de estos nuevos dispositivos?



De-construyendo y construyendo diversas formas del adentro y el afuera

Gimenez, Roxana; Montecino, Yessica Malvina; Sánchez, Sergio Elías; Silva, Pablo Nicolás

gimenez.roxana@gmail.com, pablosilva.uba@hotmail.com

Introducción

Nos embarcamos en la experiencia de trabajar con el emprendimiento social Ybytú, en el marco de la Práctica Profesional del Rol del Psicólogo Institucional.

Parte de nuestro trabajo allí fue realizar entrevistas a los usuarios. Llegamos con ciertos supuestos que portamos acerca de la institución monovalente. Por ejemplo, sostener dicha institución como obstáculo para que se genere allí una posibilidad de salud; pensar la locura como un modo de exclusión social, entre otras cosas.

En este escrito, desarrollaremos un análisis de nuestras instituciones, resignificando nuestro trabajo. Nos proponemos deconstruir y construir sentidos puestos en juego en la experiencia.

El encuentro con el emprendimiento

Durante el armado de éste escrito, intercambiamos sobre lo que fue la experiencia con Ybytú y problematizamos los temas que iremos desarrollando como la noción de salud, las representaciones sobre la institución monovalente y el emprendimiento, qué aporte ofrecemos desde la universidad y cómo hacer un abordaje desde una mirada institucional, entre otras variables que conformarían nuestro trabajo.

Ya en la preparación de las entrevistas, las coordinadoras del emprendimiento nos dijeron que algunos usuarios habían decidido no participar de las mismas. De hecho, varios de ellos nos preguntaron detalladamente para qué estábamos haciendo eso y quién lo podría ver. También hubo quien se negó a darnos ciertos datos ya que, consideró que no tenía qué proporcionarlos. Situación que quizás hablaba de una posición diferencial en relación con aquel imaginario que sostiene al paciente como meramente pasivo, sin posibilidad de hacerse agente activo de su tratamiento.

Durante esta serie de entrevistas oímos a usuarios para los que el Borda y más puntualmente Ybytú, resultaba ser una suerte de afuera. Algunos de ellos decían al retirarse del emprendimiento social: “... me voy al hospital...”, de igual manera para, quien venía de una situación de calle, el transitar por el hospital era relatado como un afuera. Esto nos llevó a pensar si acaso Ybytú, no funcionaría como una nueva forma social en el sentido en el que lo plantea Castoriadis. Es decir, en estos dichos se podría leer una otra forma de interpretar la noción adentro-afuera que rompería con uno de los fundamentos de la lógica manicomial, a saber, el encierro como modalidad de separar de la sociedad “normal” a los considerados Locos. En cierto sentido —el uso que se le daba allí a mencionadas nociones— quiebra con uno de los ejes rectores del manicomio, el aislamiento, de personas con padecimiento mental. Puesto que estando allí físicamente, en un hospital



psiquiátrico, entran a otro lugar que no se rige por los límites intra-extra muro. Es, este lugar el que podría pensarse como una Nueva Forma Social, en tanto, se entramarían allí nuevas significaciones del encierro, del aislamiento y por ende se produciría una suerte de trascender la lógica manicomial aun estando por dentro de los muros del Monovalente.

Castoriadis plantea, que cada nueva forma social no surge de una vez y para siempre sino que cada nuevo orden es cada vez materializado. De acuerdo con este planteo se hace plausible pensar a Ybytú como materialización de un nuevo quehacer con respecto a la lógica manicomial. Esta nueva forma de hacer en la que los llamados locos son capaces de interrumpir una entrevista como cuando consideran que ya dijeron “...Todo lo importante...” o simplemente negarse a participar de la misma, quizás estaría mostrando un proceso de subjetivación.

Construyendo(se) un uno mismo

“Yo soy del Borda”, dice uno de los usuarios del emprendimiento social con el que trabajamos, nosotros nos preguntamos ¿qué entiende que lo une al Borda para llamarse así?, ¿es un enfermo del Borda, un paciente del hospital, un diagnóstico clínico? Durante y luego de nuestro transcurso de acompañamiento a pensar que realizamos con Ybytú, consideramos concebir al espacio que propone este emprendimiento social como una posibilidad de “lugar”. Entendemos a un “lugar” como la representación de un espacio social de identidad, relacional e histórico, en el que una persona puede compartir con otros (entendidos como semejantes), en el cual se construye algo propio y en conjunto. Este “lugar” no es sin fallas pero se presenta como un espacio en el que un sujeto social tiene la posibilidad de apropiarse de eso que (se) construye, un modo de ser particular, un modo que lo pensamos como saludable.

Los usuarios parecen ser personas que han construido una identidad individual cercana al modo de un “no lugar”. Si bien cuando hablamos de lugar y no lugar nos referimos a espacios sociales, nuestra individualidad la construimos en conjunto con otros, conformando espacios sociales e interiorizando algunos de estos, así es como somos considerados sujetos sociales y podemos también ubicar lugares y no lugares dentro de nuestro ser. El antropólogo Marc Augé dice que “*toda representación del individuo es necesariamente una representación del vínculo social que le es consustancial*” (Marc Augé, 1993). Pensamos a los usuarios como personas que han llegado al emprendimiento cargando un vínculo social que no sienten como propio, que lo viven como ajeno, que los habita, los transita y sobre el cual se ha conformado una identidad que quizás la vivan como construida desde un “afuera”, construcción de la cual ellos mismos no son co-autores. Es en este sentido que nos parece que el emprendimiento social genera “lugares para los no lugares”, espacios en los que los usuarios logran reconocerse ahí, portando marcas que buscan reproducir como propias incluso en otros espacios. Ellos nos cuentan que allí pueden compartir con un otro la construcción de un vínculo saludable, del cual pueden apropiarse algo.

Estos “lugares”, para todo aquél que se permite transitarlos, parecen cumplir una función de terceridad que viene a romper esa unión a veces idealizada, que nos encuentra atados a nuestros instituidos. La posibilidad de participar en estos



espacios nos ofrece una apertura a la complejidad de lo social, pudiendo salir aunque sea por un breve momento de los límites de aquello instituido que está fijo, anclado, sin movimiento. Estas perspectivas de apertura pueden encontrarse poco visibles socialmente y es entonces que nos preguntamos ¿cómo hacer para visibilizar, producir y reproducir la construcción de “lugares”?, los psicólogos como agentes de la salud, ¿podemos o debemos formar parte en este hacer?

Doble encierro: la Universidad – la Comunidad

Como otro recorte del trabajo y pensando en la dialéctica adentro-afuera, universidad-comunidad, tomaremos el concepto de encerrona trágica que plantea Ulloa, para comparar el doble encierro que a veces nos transita entre nuestra práctica institucional en la formación profesional y el entramado en la comunidad misma.

En la encerrona trágica, se juega lo rígido de lo instituido en las subjetividades de época, en lo cultural, como así también lo propio de la mortificación, que encierra a muchos de los usuarios en una práctica manicomial que atraviesa y circula más allá de las paredes del manicomio y según el contexto social vigente.

Tomando a Castoriadis, suponemos que dicha práctica suspende la creación, lo novedoso, lo móvil, parte del trabajo del emprendimiento, quedando al servicio de lo patológico, naturalizándolo.

Asimismo, creemos que en éste interjuego del adentro y el afuera, a veces las subjetividades se construyen y a veces se avasallan. El adentro y el afuera se mezclan y parece que la comunidad y las paredes del manicomio no tienen límites. Aquello que no pasa, lo que no se mezcla, está del lado de nuestros propios límites, nuestros preconceptos y creencias que nos encierran aunque creamos que las exteriorizamos. Generalmente aún en nuestras prácticas, intentando una mirada inclusiva y de salud, nos vemos en la encerrona trágica donde proponiendo lo instituyente seguimos accionando lo instituido.

El paso por el emprendimiento social Ybytú, sacudió éste adentro y afuera que se visibilizó aún más, se pusieron en juego la circulación de la universidad en la comunidad y viceversa, lo propio y lo ajeno de la mirada de salud, la aceptación de ciudadanía con derechos y obligaciones. O acaso ¿no tenemos todos los mismos derechos a la ciudadanía, productora de un efecto creador que daría lugar a la subjetividad, al interjuego?

Nos preguntamos ¿se pueden cambiar las prácticas, puede salir el emprendimiento social afuera de las paredes del Borda, podemos entrar nosotros?

Pensando a los usuarios como Sujetos de Derechos ¿acaso no los negamos como sujetos y en ese distrato nos negamos a nosotros mismos? ¿Quién está más adentro y quién más afuera? Una respuesta posible que nos planteamos sería quizás dar opciones a elegir, habilitar lugares posibles para todos, dejar que los demás se muestren, que aparezca un sujeto allí, no negarnos a reconocerlo, no quedarnos fijados en nuestras concepciones, dar y darnos la posibilidad de repensar.

Complejizar nuestras miradas



Podríamos decir que en base a la experiencia de trabajo realizada en conjunto con el emprendimiento, llegamos a algunas construcciones. Consideramos que el adentro y el afuera no implican nociones dadas y estáticas sino que estarían sujetas a las transformaciones socio-históricas que las ponen en juego y de las cuales las personas somos actores.

Habría suposiciones que se pretenden dadas sobre cómo las personas se representan algunos “lugares” como el hospital monovalente (llamado muchas veces manicomio o loquero). Estas suposiciones estarían sustentadas en discursos fundados en determinadas lógicas que legitiman formas de ver o concebir la realidad de un contexto. Una de ellas sería que el monovalente existe “necesariamente” para encerrar a las personas “insanas” que no estarían habilitadas a vivir “en” la sociedad. Ahora bien, Bourdieu afirma que las objetivaciones están destinadas a ser siempre parciales mientras se niegue el punto de vista desde el que se la enuncia, en juego en conjunto. ¿Cuál es la construcción del juego en el que estaríamos inmersos? Implica concebirlo como un espacio de posiciones objetivas que es causa de la visión que pueden tener los ocupantes de cada posición sobre las demás posiciones y sus ocupantes. Creemos que el trabajo realizado con el emprendimiento, conocer la institución, su contexto y el análisis que llega hasta estos días, intenta transmitir un ejemplo de esa construcción siempre interrogando nuestra posición.

Partiendo del encuentro con el contexto del Hospital Borda y en él, el despliegue de la actividad del emprendimiento, en los encuentros y las entrevistas para con las coordinadoras del mismo y los usuarios (y retomando la escena en la que los usuarios dicen que “van al hospital” como un ejemplo representativo) concluimos que la forma de relacionar(se) con y representar(se) el hospital sería más abierta. Este trabajo de análisis nos han conmovido las miradas en este punto. No habría “necesariamente” un vínculo de encierro constante y división para con la sociedad como el que se pensaría marcaría el vivir en un manicomio. Estas objetivaciones respecto de una relación de encierro para con el monovalente implicarían reducir e imponer una verdad en cuanto a una forma de relación para con la institución. Hemos dado cuenta que esta objetivación nos atraviesa por formar parte de los espacios sociales en los que vivimos. Se podría decir que algunos de nosotros suponíamos al manicomio como un lugar cerrado con principios asistencialistas de tratamiento, donde existiría “solo” la locura y el desamparo pero no así proyectos sociales ni personales de los pacientes que circulan allí. Primaría la enfermedad en lugar de la realización de actividades saludables. Pero ahora bien, el proceso de trabajo realizado nos hace ver que por ejemplo “adentro” del hospital existen dispositivos que funcionan y representan un “posible afuera”. El discurso del manicomio como un lugar cerrado se complejiza, incluyendo otras facetas e interviniendo nuestras miradas como estudiantes/psicólogos en formación.

Conclusiones

El encuentro con Ybytú funcionando dentro del Hospital Borda generó nuevas construcciones de sentido para pensar la práctica futura como profesionales en ésta institución considerada como cerrada. Intentamos remover esta relación, desarmarla y darle nueva forma. Esto implicó complejizar cómo sería el vínculo que podríamos tener con la institución del manicomio. En ese proceso, se generó un



cambio en la mirada sobre el monovalente, observando que adentro y afuera funcionan dispositivos o espacios sociales que promueven salud y las personas que los habitan parecen tener con ella una relación más abierta. La comunidad y la universidad se impactan entre la teoría y la práctica y deconstruyen algunas creencias para construir otras. No obstante ello, en esa deconstrucción – construcción negamos y somos negados, reproducimos el distrato que suponemos negar. Nos preguntamos: ¿cuál es el quehacer del psicólogo allí, dónde nos ubicamos, cuándo negamos y cuándo somos negados? Es por ello que, es importante complejizar cómo se construye el trabajo profesional en este campo.

La generación de espacios sociales entendidos como “lugares y no lugares”, nos muestra algunos de los efectos que producimos como sociedad que construimos todos. Podemos pensar que una de las funciones del psicólogo como agente de salud, es tomar conocimiento de los espacios en los que se producen efectos de “lugar” y hacerlos visibles en otros espacios sociales, como los académicos, clínicos, políticos, etc. Siendo que una parte del rol del psicólogo es promover la salud, es necesaria una participación activa de nuestra parte. Allí donde nuestra práctica nos enseña modos novedosos de hacer, a veces disruptivos, procesos que nos sorprenden, vale hacer lugar a dicha sorpresa e interpelarnos: ¿por qué estos modos se nos presentan como disruptivos y en todo caso respecto de qué?

Se tratará entonces de ir aprehendiendo cuanto hay en nuestra labor diaria que nos conduce a actuar como reproductores sociales de prácticas fundadas en el encierro, el aislamiento, tendientes a la desubjetivación las cuales quedarían invisibilizadas en el proceso que conlleva a la naturalización. Es menester revisar nuestro quehacer, creemos que para esto una vía posible es el encuentro con otros, un encuentro genuino, con sus diferencias, con lo que nos resulte extraño. Pensamos en un deconstruir para construir en una relación en movimiento.

Bibliografía

- Augé, M. (1993). “Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad”. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Bourdieu, P. (1990). Clase inaugural a la Cátedra de Sociología del Colegio de Francia. En *Sociología y Cultura* (pp. 55-78). Méjico: Grijalbo.
- Castoriadis, C. (1988). Lo imaginario. La creación en el dominio histórico social. En *Los dominios del hombre, las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Ulloa, F. (1995). La tragedia y las instituciones. En *la novela clínica Psicoanalítica. Historial de una Práctica* Buenos Aires: Paidós.



La Educación Sexual Integral en la Escuela: Andamiaje de prácticas complejas

González, Daniela Nora; Florentín, Irma

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

Resumen

El presente trabajo pretende compartir algunas reflexiones y preguntas, generadas a partir de una propuesta de extensión universitaria: “Andamiaje de la práctica docente para el abordaje de la Educación Sexual Integral”; dirigida a profesoras y profesores educación inicial y primario, en el marco de la Cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la enseñanza de la Psicología del Profesorado de Psicología de la UBA.

El proyecto, consensuado por convenio, intenta acompañar la tarea docente en una escuela pública de la CABA, colaborando con los requerimientos y tensiones que plantea el contexto respecto de la temática.

La metodología de intervención aborda dos ejes, la formación docente continua, mediante encuentros quincenales en la facultad, realizando un curso de capacitación con propuestas presenciales y domiciliarias. El segundo eje aborda la tarea en situación, es decir el acompañamiento docente en la escuela, diseñando propuestas en y con la comunidad.

El trabajo de puesta en marcha en la escuela, fue promotor de fuertes resistencias que presentaron docentes y directivos, tarea que seguimos abordando.

Preguntas clave: ¿Cómo acompañar a los docentes en la implementación de la ESI en sus espacios de prácticas? ¿Quiénes serían expertos y en qué? ¿Qué impide que abordemos la tarea junto a ellos? ¿Cuáles son los temores que se presentan en la escuela en relación con nuestro andamiaje? ¿Qué aportamos y qué nos aporta el trabajo extensionista?



La Educación Sexual Integral en la Escuela: Andamiaje de prácticas complejas

González, Daniela Nora; Florentín, Irma

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

A modo de Introducción...

El presente trabajo aborda reflexiones sobre el proyecto “Andamiaje de la práctica docente para el abordaje de la Educación Sexual Integral”, que se desarrolla en el marco del Proyecto de Extensión Universitaria de la cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la enseñanza de la Psicología, del Profesorado de Psicología de la U.B.A.

Consideramos que la Extensión Universitaria hoy, se presenta como cimiento ideológico de una Universidad democrática, libre, crítica y creativa, cuya concepción está basada en el diálogo del saber científico-humanístico y el saber popular-social. Tal perspectiva requiere, de todos los actores, capacidad de escucha, análisis y generación de propuestas acordes a las necesidades de quienes la demandan.

En tal sentido, se trata de una propuesta que parte del concepto de democratización del saber encaminada a contribuir en la mayor y mejor calidad de vida de la sociedad. Pero no se trata de asistencialismo, de un aporte o un beneficio unidireccional, sino de la conformación de redes académicas y sociales que permitan estrechar vínculos entre la Universidad y otros sectores para el intercambio de experiencias y saberes.

Pensada así, la Extensión, junto a la enseñanza y la investigación, potencian la actividad y el alcance de la Universidad, favoreciendo no sólo el encuentro con la comunidad de su entorno y la sociedad en general, sino también el incremento de su propia calidad. El diálogo entre actores extrauniversitarios y universitarios es mutuamente enriquecedor. Los primeros requieren aportes para la resolución de problemas específicos, pero la Universidad precisa insumos para actualizar, reflexionar, enriquecer y redefinir los perfiles profesionales y producir conocimiento.

La Extensión, involucra a la universidad pública en los más diversos aspectos de la sociedad, no sólo transfiriendo sino, y principalmente, creando, intentando resolver, aprendiendo y reflexionando sobre la realidad en situaciones contextuales efectivas. No se trata de ofrecer lo que sabemos hacer, sino de formar parte construyendo soluciones comprometidas en situaciones concretas. Se trata de participar activamente en, para y con la sociedad, buscando construir un modo de cooperación e influencia mutua en donde puedan encontrarse, articularse y potenciarse. Pensada de ese modo, la Extensión es inherente a la formación continua de la propia comunidad universitaria.

El trabajo en y con la comunidad...

Desde el modelo teórico del aprendizaje situado, Jean Lave y Etienne Wenger propusieron (1991) el constructo de comunidad de práctica como alternativo a los conceptos de aprendizaje centrados en el docente, en los que prima la idea de trasmisión. El aprendizaje, desde esta propuesta, es una actividad situada que



acontece por razón de la participación periférica legítima dentro de una comunidad de práctica (Lave & Wenger, 1991, Wenger, 2001).

Así el aprendizaje es una dimensión integral e inherente de la práctica social, tal como se evidencia en los proyectos de extensión. Los aprendices participan siempre en comunidades de práctica, y el aprendizaje está profundamente implicado en el entramado de actividades, identidades, artefactos e instrumentos, escenarios y relaciones entre personas, como parte inseparable de la práctica social.

No existe actividad que no sea situada, y que no involucre a la persona como un todo en y con el mundo. Incluso el saber más abstracto es situado, ya que son personas, relaciones y una cierta cultura las que lo hacen posible, deseable y accesible. En tanto actividad situada, el aprendizaje tiene como rasgo fundamental un proceso denominado “participación periférica legítima”, fundado en el carácter indisociable del aprendizaje respecto del contexto particular de la acción. El conocimiento situado es, a la vez, elemento inherente y producto del contexto donde se desarrolla y es utilizado, al igual que las habilidades que se despliegan en los actores intervinientes.

Expertos y noveles...

La participación periférica legítima abarca el proceso mediante el cual los participantes noveles se convierten en parte de una comunidad de práctica, avanzan hacia una mayor comprensión de las prácticas y una mejor integración a las actividades de una comunidad. Dicho proceso compromete los propósitos de aprendizaje de la persona, y al mismo tiempo, los configura. Así, la legitimidad de participación es la característica que determina las formas de pertenecer a la comunidad; no sólo se trata de una condición para el aprendizaje, sino de un elemento intrínseco al mismo (Lave & Wenger, 1991).

La periferialidad de los novatos involucra la participación en una serie de elementos constituyentes de una cultura, indica una manera de aprender en la que uno se absorbe y es absorbido por una comunidad de práctica (Lave & Wenger, 1991). El aprendizaje, desde este punto de vista, corresponde específicamente a la situación en la que ocurre y a la forma en que los aprendices co-participan en relación con los demás miembros de una comunidad de práctica (Anderson, Reder & Simon, 1996).

Cabe preguntar quiénes son los noveles en los programas de extensión ¿Serán los jóvenes profesionales que abordan por vez primera una experiencia como esta? ¿Serán la considerada población destinataria? ¿Serán aquellos que tienen dominio y apropiación de conocimiento académico? Consideramos que en todos podemos encontrar algo de noveles y expertos porque la situación y el trabajo conjunto es la novedad a abordar.

La participación guiada supone un proceso de implicación mutua en el cual los individuos participan conjuntamente de una actividad socialmente significativa. Las personas manejan sus propios roles y los de otros y estructuran situaciones en las que observan y participan a la vez. La comunicación y la coordinación se despliegan en el curso de la participación en esfuerzos compartidos para llevar algo a cabo. La actividad está dirigida, no es aleatoria o sin propósito, y la comprensión de los



objetivos involucrados en los esfuerzos compartidos es un aspecto esencial del análisis de la participación guiada.

La apropiación participativa implica un desarrollo continuo, un proceso dinámico que supone un cambio constante, más que la acumulación de nuevas unidades o la transformación de unidades ya existentes. En una comunidad de práctica, el significado y el interés también son fruto de la negociación entre los aprendices y el mundo social y material. Experiencia y comprensión no sólo interactúan sino que se constituyen una a la otra en la actividad humana. La participación no está exenta de conflictos ni de asimetrías. La relación sujeto-contexto, entendida desde la perspectiva sociocultural, es pensada como una relación de inherencia: la situación, el acontecimiento y la actividad intersubjetiva e instrumental son concebidas no meramente como un factor o variable incidente; sino que tienen carácter inherente, estructurante, formante de los procesos de aprendizaje y desarrollo.

Desde esta perspectiva, aprender a través experiencias de extensión universitaria, de las prácticas propias de la comunidad, incluye el compromiso mutuo de los participantes; es decir, implica establecer una participación recíproca para formar parte de una colectividad. Se trata de una empresa colectiva, definida a través de la participación de las personas en las distintas actividades y que demanda una respuesta negociada, un repertorio compartido de formas de hacer, de decir y de actuar.

Sobre el Proyecto...

El objetivo central de todo Programa de Extensión Universitaria está abocado a la articulación de la Universidad con la comunidad en la cual está inserta, lo que implica la realización de contribuciones concretas a problemas y necesidades sociales actuales reales. Es en esta línea de trabajo, se pretende acercar la producción de saberes y conocimientos disciplinares a la realidad de la comunidad, generando una mayor articulación entre la teoría y la práctica.

La propuesta presentada se enmarca en la doble misión de la Facultad, ligada a la formación científica de profesionales y la reflexión crítica sobre su función social y ética. En tal sentido, el proyecto que construimos busca dar logro a ambos cometidos a modo de aporte de la Universidad a la comunidad en la que está inserta y enriquecimiento a partir de este intercambio.

El mecanismo planteado, permitirá el trabajo colaborativo entre colegas docentes abocados al tema concreto de este proyecto: Educación Sexual Integral. El objetivo central de la propuesta pretende “Generar un espacio de andamiaje y formación continua, que contribuya a la profesionalización de la docencia, abocada a la enseñanza de la Educación Sexual Integral (E.S.I.)”.

En el marco de la comunidad del proyecto, nos proponemos indagar las representaciones vigentes en los docentes, visualizando algunas, analizando otras como situaciones problema, o examinándolas para poder reconocerlas y reflexionar sobre ellas.

Puesto que el conocimiento pedagógico es un proceso de colaboración, social, cada acto de compartir conocimiento es un acto de creación de conocimiento nuevo (Harris, 2008). En tal sentido, pretendemos construir saberes en la experiencia, a



través de acompañar en el diseño e implementación de actividades con los niños y las familias.

Para la intervención, primero hemos iniciado la articulación de una red entre los efectores de salud e instituciones circundantes que puedan seguir en contacto más allá de nuestra presencia.

Por su parte, generamos dispositivos de intervención diferenciados. Para los docentes del Nivel Inicial y Primario de la Institución trabajaremos en talleres mensuales, con la presencia de directivos; en sistemas de tutorías personalizadas para el diseño y la implementación de propuestas; en la orientación para el diseño de proyectos colaborativos y en la formación de agentes multiplicadores al interior de la Institución educativa. Las acciones con docentes egresados se desplegarán a través de jornadas de capacitación y talleres, observación y participación de experiencias de Educación Sexual Integral con niños y con las familias, diseño de propuestas, espacios de reflexión y debate.

Los inicios de la comunidad extendida...

La propuesta que estamos compartiendo es producto de acuerdos interinstitucionales y alianzas, que extiende la comunidad de Aprendizaje y Prácticas de los Profesores de Psicología noveles y experimentados universitarios, a otras tareas propias del campo docente, en instituciones diversas con las que se interactúa, en un proyecto de extensión compartido.

De este modo también se incrementan y fortalecen las acciones de capacitación continua a modo de aporte a su formación, a la vez que se transmiten y comparten contenidos teóricos, se intercambian experiencias entre pares, se enriquece la labor docente, se generan propuestas, se favorece el uso de recursos varios, etc. Se crean condiciones para poner en práctica y en diálogo las didácticas específicas y los saberes de las disciplinas involucradas (psicología, didáctica, pedagogía, etc.)

La pertinencia del conocimiento psicológico sumado al pedagógico-didáctico, es de fundamental importancia para este proyecto en el que se contemplan momentos en los que se promueve la reflexión sobre las propias concepciones y prácticas. Sin embargo, como sostiene A. Harris (2006) el reflexionar sobre la propia práctica puede sobrevalorarse. Considerar que la práctica se reajustará por el solo hecho de pensar o analizar en solitario nuestras representaciones es una falacia. Planteado en un marco de sustento institucional, en un contexto grupal, el hecho de reflexionar retoma su fuerza, necesidad e importancia.

Los aportes de la categoría denominada “Comunidades de aprendizaje” enriquece esta idea. E. Gore y M. Vázquez Manzini (2002), consideran que la unidad de aprendizaje “es el individuo dentro de un contexto interindividual” por lo que el aprendizaje es básicamente colectivo. Afirman que “la expresión aprendizaje colectivo se compone así de dos términos: “aprendizaje” alude al desarrollo de un desempeño competente en determinado contexto; “colectivo” da cuenta de un cierto tipo de “comunidad” en sentido amplio (...) cuyos integrantes están ligados por una historia, intereses comunes y algún grado de interacción.” De esta manera el aprendizaje sólo tiene lugar en un entramado de vínculos que lo dotan de



sentido, en el que cobran significado las prácticas compartidas. Aquí se asienta la noción de Comunidad de práctica de Aprendizaje y de ella se desprende la idea de Comunidad extendida.

Dado que entendemos el aprendizaje como cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta, la legitimidad de participación es la característica que determina las formas de pertenecer a una comunidad, condición necesaria y elemento intrínseco para el aprendizaje.

El proyecto de extensión como motivador...

Una de las ventajas de este proyecto de extensión, del trabajo en el campo con la comunidad, es que permite y motiva a investigar. El hecho de trabajar en equipo, gestionar, emprender y animar situaciones de aprendizaje, organizar la formación continua, etc. se ve favorecido en el marco del dispositivo de comunidad de aprendizaje. Nuevas maneras de aprender y formarse es superando la simple implementación del conocimiento producido, propiciando la producción y circulación de relatos de prácticas y vivencias pedagógicas particulares. Se generan saberes que pueden transmitirse con innegable independencia de su ámbito de producción habitual, promoviéndola desde la actividad docente en la institución escolar misma.

El proyecto a implementar, supone la posibilidad de compartir experiencias con otros docentes, con otras inquietudes (o no), con otras experiencias institucionales, que una vez compartidas pueden convertirse en saber. Producir conocimientos acerca de la enseñanza desde la misma institución educativa, problematizando situaciones de la vida escolar y en diálogo entre pares, como así también la investigación producida por investigadores profesionales, inspira a otros en el proceso de producción de la propia narración.

A modo de cierre...

Consideramos que el desarrollo pleno del saber creado o transmitido a través de instancias de docencia e investigación cobra sentido a través de la extensión universitaria. Ella posibilita la articulación entre el conocimiento acumulado en la Universidad y las distintas necesidades de la sociedad, cumpliendo un rol central en la divulgación científica, en la transformación social, el desarrollo comunitario y en la transferencia tecnológica, con visión estratégica del desarrollo. Así los saberes acumulados conforman una masa crítica disponible y transmisible a los distintos actores de la sociedad a través de la extensión.

Para pensar los dispositivos de intervención, se ha contemplado que la Educación Sexual Integral, requiere un abordaje múltiple que responda a la diversidad de formas idiosincrásicas, prejuicios, éticas, dogmas y tensiones propias del terreno social, cultural y familiar; poniendo en cuestión los mandatos que segregan o excluyen al que no se ajusta a la norma, al orden establecido. Será un desafío construir un clima democrático de respeto mutuo que permita expresarse con soltura y respeto, a pesar de las diferencias, como modelo de clima de trabajo.

Por otra parte, el proyecto se lleva a cabo con participación e involucramiento de los actores sociales y universitarios en las etapas de planificación, ejecución y



evaluación, que disponen de su tiempo y trabajo ad-honorem. Como antes señalamos, el motor de las prácticas extensionistas tiene cimiento ideológico democrático.

Como cierre hacemos nuestras las palabras de Diana Soriano (2009) “La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados”. Sólo así podrá ser verdaderamente humanista y, por lo tanto, liberadora y no domesticadora.

Bibliografía

- Achilli, E. L. (1996) *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Ed. Homo Sapiens.
- Argyris, C. (1999) *Conocimiento para la acción. Una guía para superar los obstáculos del cambio en la organización*. Barcelona: Granika.
- Camarero, F., Martín del Buey, F., & Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*. ISSN 0214 - 9915 CODEN PSOTEG 2000. Vol. 12, nº 4, pp. 615-622
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). “Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida”. En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Daniels H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía*. Temas de Educación. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós
- Engeström Y. (2001) “Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization”, en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, Nº1.
- Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., González D. (2007) “Modelos Mentales en el Aprendizaje y Desarrollo de Competencias de Psicólogos para la Enseñanza: reconstruyendo sentidos y experiencias de alumnos y docentes en las Prácticas del Profesorado Universitario de Psicología”. XXXI Congreso Interamericano de Psicología (SIP), Guatemala, Julio de 2007.
- Gore E. y Vázquez Mazzini M. (2002). *Construcción Social del Conocimiento*. VIII Congreso de Capacitación y Desarrollo. Buenos Aires.
- Harris A. (2006). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. V Conferencia magistral de liderazgo educativo. Universidad de Malaya.
- Hernández Pina, F. (1993). *Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios*. *Revista Investigación Educativa*, 22, 117 - 193.
- González, D. y Salinas, D. (2008) “Espacios de Práctica en la formación de profesores de Psicología: de Psicólogos a Profesores”. Publicado en *Memorias en CD del I Congreso Metropolitano de formación docente*. Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Lave J. y Wenger E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Orantes, A. (1991). *El análisis de las diferencias experto - novato. Implicaciones en psicología educativa*. *Revista de Pedagogía*, 12, 29 - 40.
- Pérez Gómez, A., “Autonomía profesional del docente y control democrático”. En varios autores. *Volver a pensar la educación*. Morata. Madrid. 1996.
- Perrenoud, P. (2003) *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Sáez Editor.
- Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. *Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pintrich, P. (1994) “Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology”, *Educational Psychology* 29 137-148.
- Rodrigo, M.J. y Pozo, J.I. (2001). “Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual”. En *Infancia y Aprendizaje* 24, (1) ,407-423. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje
- Rogoff, B., Goodman C. y Bartlett L. (2001) *Learning together*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1997) “Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”. En Wertsch y otros. (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.



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

Schön, D. (1998) El profesional reflexivo. Buenos Aires: Paidós.

Soriano, D. (2009) Los caminos de Paulo Freire en Córdoba. Córdoba: Universidad Nacional de Villa María

Tedesco, J.C., Profesionalización y capacitación docente, documento IPE-Buenos Aires Disponible en URL, Consultado, 23-07-2008

Tejada Fernández, J. (2005). El trabajo por competencias en el practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. En Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 7 N° 2. <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>.

Terigi, F. (2013). VIII Foro Latinoamericano de Educación: Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. - 1a ed. - Buenos Aires: 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.

Valle, A., González, R., Núñez, J. C., Suárez, J. M., Piñero, I., & Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12, (3), 368 – 375. Vygotsky, L. (2005) *Psicología Pedagógica: un curso breve*. Buenos Aires: Aiqué.



Atravesamientos institucionales en una empresa. Significaciones instituidas y nuevos sentidos

Grinstein, Carlos

carlosgrin@fibertel.com.ar

Resumen

Durante más de 20 años desarrollé intervenciones en una gran empresa, desde “adentro”, en la función del área de los mal llamados “Recursos Humanos”.

Abarcaron cuestiones de Capacitación, Desarrollo, Empleos, Comunicaciones Internas y Relaciones Laborales.

Se utilizaron múltiples herramientas, técnicas y modalidades en el marco de la permanente tensión entre la requerida eficacia organizacional y el bienestar de las personas.

Al ser una empresa de origen familiar, precisamente uno de los principales atravesamientos era el de la institución familia, que aparecía permanentemente, aunque en lento proceso de dilución por el continuo crecimiento, dispersión territorial y profesionalización de su gestión,

Pero además, el género, las generaciones, la educación, la jerarquía, el hábitat, el trabajo específico, la antigüedad en la empresa, eran otros tantos instituidos, a considerar en el momento de trabajar con las personas, teniendo en cuenta nuevos significados instituyentes.

La elección entonces de las herramientas a utilizar dependía en gran medida de ese análisis previo, así como las conclusiones posteriores también se encuadraban en esas distintas (sub) culturas organizacionales, significando modos y costumbres distintos.

Preguntas clave: ¿Qué dicen, qué piensan aquellos con quienes nos encontramos al intervenir en una organización? ¿Cuáles son las tensiones y diferencias que se presentan en esta realidad organizacional? ¿Cómo incluir diferentes miradas, teniendo en cuenta los públicos, sus lógicas y “leyes”, en las sucesivas etapas de una intervención (de adentro y de “afuera”)?

Intentaremos aproximar sencillas respuestas a estos complejos interrogantes.



Atravesamientos institucionales en una empresa. Significaciones instituidas y nuevos sentidos

Grinstein, Carlos

carlosgrin@fibertel.com.ar

1. La empresa

Fue fundada en 1945 en la ciudad de Casilda, provincia de Santa Fe, como emprendimiento familiar dedicado al transporte regional de mercaderías por cuenta de terceros.

En la actualidad es una de las principales empresas de logística, transporte y correo del país, cuenta con 4000 colaboradores, sucursales en todas las provincias y en Brasil.

El actual presidente de la compañía es el hijo del fundador, quien acaba de cumplir 100 años. A su vez sus hijos (nietos del fundador) ocupan diferentes puestos en la empresa, no en los máximos niveles jerárquicos.

2. Atravesamientos

Al sostener que “los humanos no somos recursos”, precisamente tenemos en cuenta el impacto que producen en cada persona los diferentes atravesamientos que se manifiestan en una organización, configurando para el que interviene una realidad expresada en los vínculos que se establecen y la dinámica de la tensión instituido instituyente.

2.1. Lucro

En este caso por ser una empresa, obviamente el objetivo del **lucro** impacta a la totalidad de quienes la integran. Los resultados del negocio están omnipresentes en todas las decisiones que se toman, ya que hacer las cosas de la mejor manera y al menor costo posible es dogma indiscutible.

2.2. Trabajo

Pero el aporte a esos resultados se hace no desde la propiedad, sino desde el **trabajo**. Medio de vida y camino de autorrealización. Rutina sagrada que brinda sustento y permite desarrollar voluntades, inclinaciones y talentos, en el marco de las limitaciones impuestas por las condiciones en que se desenvuelve, las responsabilidades que se asignan y asumen, y la justicia (o injusticia) de la relación que se establece.

Lucro y trabajo son dos instituciones presentes en todas las organizaciones empresarias, sea el que sea el objeto particular del negocio.

2.3. Familia



Pero algunas empresas, como en este caso, son la materialización en el ámbito laboral de un proyecto originado en uno o más miembros de una determinada **familia**. El vínculo entre padres e hijos, o esposos, hermanos, cuñados, nietos u otros parentescos, aparece en el momento menos imaginado por el que interviene, arrasando “lógicas” y la supuesta racionalidad en la búsqueda y obtención de los resultados.

En este caso convivían el **fundador**, mito viviente alejado de las funciones diarias, pero presente en la permanente recordación de su gesta heroica a bordo de primitivas y frágiles unidades, superando inclemencias climáticas y adversidades terrenales.

Los **hijos**, al frente de los negocios, fieles continuadores y responsables máximos de la gestión en todas sus expresiones.

Los **nietos** con responsabilidades varias (no del máximo nivel), recorriendo diferentes áreas de la empresa, queridos y respetados como sus padres y abuelo.

2.4. Lucro, trabajo y familia son entonces tres atravesamientos institucionales presentes a lo largo y a lo ancho de la empresa, que necesariamente deben ser tenidos en cuenta a la hora de intervenir.

Pero, se encarnan de igual manera estas instituciones en todos los integrantes de la organización?

Obviamente que no, y por el contrario, será tarea de la intervención, prever, constatar y actuar en consecuencia, de acuerdo a con quien estemos y su posible expresión, en su trabajo y en los vínculos que establece, del impacto de estas instituciones.

3. Perfiles y características de los colaboradores

En la organización en cuestión (y generalmente en cualquiera) es factible observar la diversidad de sus integrantes en relación con:

3.1. Función

Básicamente había tres grandes áreas:

Operativa: la más numerosa integrada por personal de carga y descarga, choferes, carteros, preparadores de pedidos, clasificadores, etc. Descendientes directos del área fundacional, plenamente identificados con la familia originaria y directora.

El trabajo los convoca con esfuerzo, pero con alegría y orgullo por hacer las cosas bien, y ser muy visibles en su tarea. Le demandan a los comerciales que no vendan lo que no se puede hacer en el tiempo y la forma que prometen a los clientes.

Administrativa: tanto de apoyo a la gestión operativa, como los denominados corporativos (contaduría, tesorería, facturación, cobranzas, etc.). Alejados de la heroica gesta operativa, en recintos cerrados y con herramientas informáticas de última generación, menos identificados con la familia y más con los aspectos de control numérico sobre resultados. Normalmente quejosos de las condiciones de trabajo y con cierto aburrimiento por la sucesión de rutinarias tareas.



Comercial: no muchos, pero de alto impacto. El mejor de ellos, el presidente de la empresa (hijo del fundador). El trabajo y el lucro se expresan en una sola consigna: vender más.

Su demanda a todos los demás es permanente: ¡hagan las cosas bien! Le demandan a los operativos que los clientes estén siempre satisfechos con el servicio. ¡No malogren las ventas que tanto nos cuesta concretar!

3.2. Género

Por el objeto social y la índole de las tareas, la población era mayoritariamente masculina (92%). En las áreas operativas muy pocas representantes del género femenino, más presentes en las áreas administrativas.

Obviamente el entorno predominante en las áreas operativas es “machista”, menos en lo comercial, y es en la administrativa donde la diversidad se hace presente. En el plano del trabajo se expresan las tradicionales diferencias en torno a la maternidad (licencias, ausencias, enfermedades), que generaban en algunos jefes la resistencia a emplear mujeres, evidenciando imperdonables prejuicios...

3.3. Edad

Las franjas etarias eran muy amplias. Más allá de los esquemas rígidos de las generaciones con nombres de letra (x, y, z...) la variedad de edad expresaba distintas maneras de relacionarse con el trabajo, el negocio y la familia, pero enlazada con otras características personales (formación, lugar de residencia y trabajo, función).

No era por lo tanto la edad expresión homogénea de tal o cual modo de relacionarse o percibir a la empresa, sino un factor más a tener en cuenta a la hora de diferenciar, combinándolo con otros, pero no predeterminando vínculos, ni adhesiones a tal o cual visión empresaria, del trabajo o de la familia.

3.4 Jerarquía

Los niveles abarcaban directores, gerentes, jefes, supervisores y operarios y empleados.

Una diferenciación clave era “los de convenio sindical” (la gran mayoría) y los “fuera de convenio”. En esta última categoría se expresaba con fuerza la dicotomía entre el “respeto ganado” por algunos jefes (o directores o gerentes o supervisores) y la “obediencia debida” a otros. A medida que se ascendía en el escalafón se suponía mayor identificación con los principios del negocio y los del trabajo y en caso (según historia personal) mayor o menor identificación con la leyenda y la realidad de la familia.

Pero además de los jefes formales los hay informales: líderes en potencia más o menos opacados por las a veces rígidas estructuras. No siempre aparece “la organización requerida” (planteada por Elliott Jaques), y sobrevuelan en el ámbito privado burocracias excesivas, de mayor presencia en lo público por el debilitamiento del concepto de eficacia (o eficiencia).



En relación con la remuneración, clave del atravesamiento de la institución del trabajo, ser fuera de convenio implicaba no tener escalas fijas de sueldos según categorías y antigüedad reguladas por el respectivo convenio sindical, sino diferentes componentes del salario y beneficios adicionales, a partir de los supervisores.

Ascendiendo eran esperables conductas mejoradoras de gestión a partir de cuestionar y buscar lo nuevo, aunque generalmente haciendo más foco en la eficacia que en el bienestar.

3.5. Formación

El encuentro del saber popular y el saber científico generaba tensiones que se podrían expresar en “muchos libros, pero del laburo no entiende nada”, “pura teoría”, “nunca subiste a un camión”...

A lo largo del tiempo se había ido estableciendo el nivel secundario como requisito mínimo indispensable como camino para ir reencontrando ambos saberes.

Mientras tanto el valor de la experiencia como generador de sabiduría superaba al del estudio en las áreas operativas, pero no así en las administrativas y de apoyo de gestión, donde se reconocía la necesidad del saber académico, aunque la experiencia se trajera de otras organizaciones o ámbitos.

Ser un buen vendedor era casi un don natural, difícil de adquirir en recintos académicos y sólo existente en la prolífica relación entre buena escucha para atender lo que quiere el cliente, y buena palabra para convencerlo de las bondades del servicio ofrecido.

3.6. Lugar

Prácticamente en todas las provincias había sucursales y bases operativas.

Salvo contadas excepciones en el exterior se contrataba personal del país.

Así en las plantas y sucursales del interior la inmensa mayoría eran residentes locales y en muy pocos casos los niveles superiores podían provenir de Buenos Aires o alguna otra provincia.

En esos ambientes la identificación con la historia familiar, los mitos y leyendas de las etapas del nacimiento y evolución de la empresa, era total y sentida como que podría haber sido la propia realidad de cada uno. Por sobre los superiores jerárquicos se elevaba la figura de los portadores del ilustre apellido, generando un nivel de adhesión personal muy elevado.

La visita de “alguien de la familia” era un acontecimiento esperado con ansiedad y celebrado por todos.

Sin embargo por debajo de esta primera capa se extendía una segunda de reclamo de atención. “Somos los olvidados de la tierra”, “por acá nunca viene nadie”, “se acuerdan de nosotros sólo para hacer reclamos”, “los de Buenos Aires creen ser todos dueños”. Visitando el interior éramos recibidos efusivamente por estar ahí, pero independientemente del objeto de la visita, la lista de reclamos aparecía enseguida “para que la llevemos a los de Buenos Aires”.



La cercanía con sus hogares determinaba una mayor unión entre la llamada vida personal y la laboral, con menos contradicciones de ese tenor, aunque con más reclamos de ser tenidos en cuenta a la hora de las decisiones.

El saber no ocupa lugares específicos y está en todos lados.

3.7. Antigüedad en la empresa

Como en casi todas las organizaciones, la diferencia entre los de “ahora” y los “de antes” marcaba tendencias, afinidades y discusiones.

“En mis épocas estas cosas no pasaban”, “antes se laboraba de verdad”, “me acuerdo que los primeros viajes...”.

Al ser una empresa “magnética” (Enrique Mariscal) en crecimiento, no reemplazaba personal, sino que incorporaba nuevos colaboradores permanentemente, reteniendo los anteriores hasta que llegaran a la edad de jubilarse. En todas las áreas convivían entonces los de otras épocas con los recientemente ingresados. Los primeros eran relatores de la historia y sostenedores de los mitos, creencias y valores. Los nuevos traían visiones de otras organizaciones para comentar y comparar, sin resultados objetivos, sino impregnadas de las propias historias y resonancias.

Era más frecuente encontrar entre los “viejos” en la empresa mayor resistencia al cambio, mayores miedos “a la pérdida y al ataque” (P. Riviere), requiriendo ámbitos para que los escuchen, más que para que les digan lo que había que hacer.

4. Gestión de RR.HH. Cruces y opciones entre 3 x 7

Aún circunscribiendo nuestro relato al encuentro entre estas tres instituciones (lucro, trabajo y familia) y las 7 características personales nombradas (función, género, edad, jerarquía, formación, lugar, antigüedad) nos encontramos frente a una gran variedad y posibilidad de personas, sus conductas y vínculos, que desestimarán la pretensión de trabajar con los “recursos humanos” en una versión única y homogénea.

Así, el relevar los perfiles y características de las personas con las que se iba a trabajar, resultaba fundamental a la hora de diseñar y poner en práctica acciones en las distintas áreas de gestión.

Por ejemplo en **Capacitación** se observó una mayor inclinación en las áreas operativas y comerciales por actividades presenciales que los administrativos que preferían las a distancia, contando con medios electrónicos para ello.

En el interior la preferencia por actividades en las que se los pudiera escuchar (y atender sus reclamos por mayor atención), prevalecía por sobre las que implicaran “recibir” instrucciones o “clases”.

En **Desarrollo**, por ejemplo, la Evaluación de Desempeño tenía como principal obstáculo la necesaria entrevista entre evaluador y evaluado, momento temido por más de un jefe, por lo que se hacía necesario instruirlos mucho para compartir criterios acerca de las circunstancias de tiempo, lugar y modalidad para hacer fructífero ese encuentro.



Las **Relaciones Laborales** implicaban poner sobre la mesa temas gremiales no de agrado para muchos jefes, que preferían ignorar esas cuestiones y tercerizarlas en manos precisamente de “los de recursos humanos”, sin asumir una de sus tareas como responsables de colaboradores.

Hacer entrevistas de **Selección** era otro momento temido por “la línea”, y también preferían delegar esa función en especialistas, renunciando al ineludible deber de elegir a sus colaboradores (igualmente a la hora de tener que afrontar una entrevista de desvinculación).

En **Comunicaciones internas** mucho se discutía sobre las ventajas del medio escrito (“house organ”) o del más moderno electrónico, olvidando el obvio detalle de que no todos los colaboradores tenían PC en su trabajo. En realidad la inmensa mayoría trabajando en la calle, esperaban la revista interna que se resolvió entregar a cada uno con una etiqueta con su nombre, para que la compartieran en sus hogares.

5. Sorpresa (A modo de conclusión)

Mucho más podría decirse (o escribirse) sobre los atravesamientos institucionales en una empresa y su encuentro con diferentes perfiles y características de las personas que trabajan en ella.

Convocados (desde adentro o desde afuera) para intervenir podemos relevar, diagnosticar y planificar acciones a través de metodologías, dispositivos y analizadores especialmente dispuestos para hacer explícito lo implícito, anudar y desanudar cuestiones y facilitar la permanente tensión entre lo instituido y lo instituyente.

Pero además de los aconteceres probables o inducidos desde la racionalidad interviniente, será conveniente dejar un lugar para lo imprevisto, lo que sucede de repente, alterando realidades, planes y tareas.

Quien esto relata tuvo una sorpresa que obligó a reorganizar una tarea cuidadosamente planificada.

Se trataba de una serie de reuniones con jefes y responsables de sucursales del interior para discutir temas de conducción y trabajo en equipo.

Uno de los viajes, para aprovechar tiempo y ahorrar dinero, incluía una reunión por la mañana, otra al mediodía y la primera hora de la tarde en la ciudad de Resistencia (adonde se había llegado ese mismo día en vuelo directo desde Buenos Aires), para cruzar luego por el puente General Belgrano a Corrientes y continuar allí con la serie de reuniones hasta la noche en que se emprendería vuelo de regreso.

No previmos que en el interior aparece con fuerza una institución reguladora de tareas y descansos que es la **SIESTA**.

A medida que avanzaba el almuerzo, noté con cierta desazón que por distintos motivos los que deberían continuar trabajando conmigo una vez finalizada la comida, se iban esfumando por diferentes motivos.... “Me esperan”, “Ya vengo”, “Sigan uds. un rato”, etc., etc. Eran las frases de despedida que acompañaron mi repentina soledad.



Abandonado y resignado, reprogramé las reuniones faltantes para la tarde, anuncié mi visita a Corrientes para la mañana siguiente, cambié los pasajes de regreso y con el calor del mediodía me encaminé a un hotel cercano para alojarme, donde prontamente acepté los mandatos de la inexorable institución de la siesta que afortunadamente impera en casi todo el país.

Es que sin estar abiertos a lo imprevisto puede suceder que una minuciosa intervención se vea estropeada por ínfimos acontecimientos instituyentes (¿o instituidos?).

Al llegar a la organización, ver y escuchar.

Ver también lo invisible.

Escuchar también los silencios.

Intervenir en la realidad, no en la fantasía.



Enfoques y sus traducciones a prácticas organizacionales: Instituyendo la noción del derecho a sostener la vida

Dra. Heras Monner Sans, Ana Inés; Lic. Pagotto, María Alejandra

herasmonnersans@gmail.com.ar, alejandrapagotto@yahoo.com.ar

IRICE CONICET e Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano

Resumen

Este trabajo surge de la participación de ambas autoras en el Espacio Carlos Mugica (ECM) que reúne a personas en situación de calle (PSC) junto a diversas organizaciones, voluntarios y profesionales que abordan la problemática de personas en situación de calle o en riesgo de estarlo. La interrelación entre las personas y organizaciones que facilita el ECM nos permitió comenzar a sistematizar un enfoque de trabajo que vemos común y que se plasma continuamente en la creación de dispositivos específicos. Nuestra intención es reflexionar sobre las formas en que estos enfoques se traducen en creaciones organizacionales tales que van instituyendo una noción-fuerza como concepto central: sostener la vida. A partir de esta reflexión presentaremos una matriz conceptual que nos va permitiendo realizar la sistematización sosteniéndonos en nociones del campo del psicoanálisis, la antropología aplicada al espacio, la arquitectura de corte antropológico y la filosofía: ambiente facilitador y de sostén (Winnicott), efecto de lugar (Bourdieu), el espacio, un lenguaje de recurrencias (Alexander), la topografía habitacional (Muntañola Thornberg) y la noción de dispositivo como la triple posibilidad de ver, hacer y comprender (Guattari, Deleuze, Agamben).

Preguntas clave: ¿Qué instituidos de la sociedad actual argentina y porteña en particular se ven interpelados cuando desde el trabajo entre PSC y organizaciones se construye un marco fundamentado en el sostén de la vida? ¿Qué prácticas a partir de este enfoque generan una posibilidad de ir estableciendo lazos de carácter colectivo?



Enfoques y sus traducciones a prácticas organizacionales: Instituyendo la noción del derecho a sostener la vida³⁵

Dra. Heras Monner Sans, Ana Inés; Lic. Pagotto, María Alejandra
herasmonnersans@gmail.com.ar, alejandrapagotto@yahoo.com.ar

Introducción

Desde el año 2012 el Espacio Carlos Mugica (ECM) reúne a personas en situación de calle (PSC) junto a diversas organizaciones, voluntarios y profesionales que abordan la problemática. La interrelación entre las personas y organizaciones que facilita el ECM nos permitió comenzar a sistematizar un enfoque de trabajo común que se plasma continuamente en la creación instituyente. Reflexionamos aquí sobre las formas en que estos enfoques se traducen en creaciones organizacionales tales que instituyen una noción-fuerza: “sostener la vida”. Para ello analizamos primero qué instituidos en la sociedad porteña actual están en tensión con la noción-fuerza “sostener la vida”. Luego exponemos ejemplos concretos de organizaciones que componen el ECM y van produciendo instituidos que ponen en debate ese sentido común actual. Por último, proponemos una sistematización de conceptos que nos ayudan a pensar lo que venimos trabajando.

Instituidos en la sociedad porteña actual

Formulamos primero algunas preguntas: ¿qué instituidos circulan en la sociedad porteña actual vinculados a la situación de calle? ¿Qué de esos sentidos se ve interpelado cuando desde el trabajo entre PSC y organizaciones se construye un marco fundamentado en el *sostén de la vida*? Estas preguntas toman como marco una conceptualización sobre las lógicas biopolíticas y el reconocimiento de que la producción de la subjetividad es campo decisivo para la reconstrucción de un proyecto crítico³⁶. Para responderlas identificamos al menos tres instituidos desde un *sentido común porteño*, que ponemos a revisión al hacer visible las afirmaciones sobre las que trabaja el ECM.

Diagrama 1. Instituidos porteños (sentido común) / interpelación desde el ECM

SENTIDO COMÚN DE LA SOCIEDAD PORTEÑA	SENTIDO CONSTRUIDO DESDE EL ECM EN SU TRABAJO CON PSC QUE INTERPELA
“Algunas vidas valen más que otras.”	“Toda vida es importante.”
“Existe una moral común en la sociedad sobre lo que se debe y lo que no se debe hacer.”	“Existen pautas de interacción que generan ciertos campos de actuación.”

³⁵ Este trabajo surge de la participación de ambas autoras en el ECM como activistas, lo que incluye tomar una perspectiva reflexiva sobre el trabajo desarrollado en conjunto con los demás participantes del Espacio.

³⁶ Negri, Antonio, *La fábrica de porcelana. Una nueva gramática de la política*, España: Paidós. 2008



<p>“Los sentidos del capitalismo son normales y hacia ellos habría que poder integrar a las PSC.”</p>	<p>“Los sentidos se construyen; las PSC no necesariamente quieren incluirse en los sentidos normales del capitalismo.”</p>
---	--

Los tres instituidos porteños pueden anudarse en una idea fuerza que es “dejar morir”. Nos referenciamos en el modo en que Foucault estableció el problema del nacimiento del Biopoder como la entrada de la vida en el campo del poder (a fines del s. XVIII), bajo la lógica de gobierno de “Hacer vivir y dejar morir”³⁷. Establecemos así una afinidad entre los tres instituidos identificados y las tesis foucaultianas sobre el Biopoder³⁸.

Entre ellas cabe mencionar: A) Técnicas de poder que toman la vida del ser humano como eje (biopolíticas) aplicadas a un conjunto de procesos de una población que, en conexión con problemas económicos y políticos generados por el modo específico en que se realiza, establece campos de intervención: higiene pública, instituciones asistenciales, el problema de la ciudad. El poder de “hacer vivir” está asociado a un saber sobre la manera de vivir y sobre el “cómo” de la vida, que a su vez asegura y regula. B) Disciplina y Biopolítica son los dos ejes que conforman el Biopoder, articulados en el proceso de regulación de la vida de los individuos y de las poblaciones, es decir en el proceso de normalización (las sociedades contemporáneas como sociedades de normalización).

A partir de considerar estas formulaciones podemos afirmar, entonces, que el “hacer vivir” biopolítico es un hacer vivir desde procesos de normalización portadores de poder. Es decir, la norma establece un campo de comparación, de diferenciación y de regla a seguir para las conductas. La norma establece una media a alcanzar en términos cuantitativos y jerarquiza en términos valorativos las capacidades de los individuos buscando homogeneizar. Finalmente, a partir de estas operaciones la norma traza una frontera con la anormalidad. Este poder que se hace cargo de la vida es un poder que “deja morir” a esos grupos que quedan del otro lado de la frontera: el territorio de la anormalidad. Por ende, este poder biopolítico también ejerce funciones de muerte, asentadas en una lógica racista y marca la relación entre estas partes: un tratamiento del otro como enemigo biológico (el enunciado subyacente es “cuánto más mates o dejes morir, más vivirás tú”). La muerte de esa población degenerada, anormal, fortalece la existencia de la forma de vida que merece ser vivida: “normal”. El Estado funciona con la modalidad biopolítica y asegura sus funciones de muerte mediante la lógica racista que justifica asesinatos directos e indirectos. Estos últimos son mecanismos de exposición a la muerte política (expulsión, rechazo, invisibilización, culpabilización, pasivización) y a —las muchas veces— consecuente muerte de los grupos poblacionales³⁹. En este sentido, los dispositivos asistencialistas que se ocupan de las PSC producen como efecto de poder invisibilizarlas, denigrarlas, objetualizarlas: son depósitos de una vida

³⁷ Foucault, Michel, *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

³⁸ Foucault, Michel, *ídem*.

³⁹ Posición también presentada por Clastres, Pierre (1996). “Sobre el etnocidio” en *Investigaciones en antropología política*. Gedisa, Barcelona.



que no merece ser vivida. Con el agregado siniestro de que las lógicas asistenciales que priman en esos dispositivos contribuyen únicamente a la reproducción de los instituidos mencionados sin contemplar el sufrimiento y la desesperación que signan las conductas de las PSC, y sin tampoco contemplar como posibilidad que la misma situación de calle puede pensarse como enunciación de una proposición: las PSC no necesariamente quieren incluirse en los sentidos que se consideran normales en el capitalismo ya que en dicho régimen solamente algunas vidas son importantes, posición que va claramente contra la ética del sostenimiento de la vida. En lo expuesto hasta aquí se evidencia el mecanismo biopolítico de “dejar morir” grupos poblacionales considerados desechables, sacrificables, indeseados, enemigos manifiestos. Al decir de Deleuze, la mutación del capitalismo nos enfrenta a una sociedad de control que se identifica en la crisis de las instituciones de encierro y asistencialistas propias del siglo XIX⁴⁰.

La propuesta de trabajo que vienen construyendo las organizaciones que participamos en el ECM se auto-afirma como práctica de resistencia a ese tipo de poder. La afirmación de “sostener la vida” supone la posibilidad de establecer otros vínculos que permitan procesos de subjetivación⁴¹, de resistencia y de insubordinación⁴².

Instituyendo otros sentidos a través de la práctica organizacional concreta

Primero comentaremos algunas prácticas que han ido decantando en instituciones que claramente se diferencian de lo que se sostenía, hasta hace muy poco, como único enfoque posible para la SC. Ese “enfoque único posible” es uno que denominaremos *asistencialista* y que, en muchos casos, tiene parentescos fuertes con el enfoque del biopoder normalizante. Este enfoque es puesto en revisión crítica de hecho al generarse otros modos de hacer las cosas, con enfoques vinculados a la auto-organización colectiva, a la toma de palabra y acción conjunta, al modo denominado de contención y sostén, y a la construcción de piezas legislativas que vayan dando legalidad a estos instituidos: lo que ya se va considerando *legítimo* —a fuerza de practicarlo con cierta validez— se torna también reconocido como ley. Los ejemplos provienen de organizaciones creadas en distintos momentos de la historia reciente: algunas tienen 15, otras 7, otras 3 años. Y algunas están creándose mientras escribimos este trabajo⁴³.

Centro educativo de escolaridad primaria. Este centro tiene 15 años y se conformó para promover el acceso a derechos de los/las niños/as, adolescentes y jóvenes que se encuentran hoy en situación precaria al respecto de su estatus de

⁴⁰ Deleuze, Gilles (2006) “Post-scriptum sobre las sociedades de control” en *Conversaciones*, Valencia: Pre-Textos.

⁴¹ A partir de interrogar la noción de *sujeto* Castoriadis sostiene la noción de subjetivación para referirse a la posibilidad de la psique humana de construirse a partir de procesos de imaginación y reflexión, que a su vez permiten un poder mirar-se: un proceso de pensarse a sí mismo, y de reconocer la potencia de imaginar otras cosas como posibles. Castoriadis, Cornelius (1992) “El estado del sujeto hoy”. En *El psicoanálisis, proyecto y elucidación* (1968 original en francés; 1992, traducción al español).

⁴² Negri, Antonio, *ídem*.

⁴³ Porejemplo la recientemente anunciada “Frida”: <http://www.telam.com.ar/notas/201406/67799-organizacion-proyecto-7-ciudad-de-buenos-aires-centro-de-integracion-mujeres-situacion-de-calle.html>



vivienda, trabajo, salud, educación y alimentación. Otorga un título certificado por el GCABA (escolaridad primaria). Para su proyecto se articulan dos instituciones: la escuela propiamente dicha y una asociación civil compuesta por los trabajadores de la misma escuela. Ambas instituciones se gestionan con el modelo asambleario (hay una asamblea semanal). También los estudiantes se reúnen periódicamente en un Consejo y toman decisiones. Y este año se conformó además una agrupación ("Herman@s de la calle") que nuclea a los jóvenes que están en situación de calle y asisten a esta escuela para buscar una forma colectiva de intervenir sobre su situación específica.

Su programa educativo está enfocado en la alfabetización básica en letras y números, en la comprensión de los aspectos vinculados a los procesos históricos de nuestro país, en el desarrollo de conocimientos vinculados a la formación ética y ciudadana y en la producción de conocimientos vinculados a las ciencias físicas, naturales y del cuerpo, todos contenidos que se desprenden de la guía curricularmente aprobada por la certificación primaria. Además se ha desarrollado una propuesta desde la educación por el arte, la educación para la participación política ciudadana y la educación para la generación de conciencia como miembro de un grupo humano con deseos de modificar la realidad en pos de la justicia. La gran mayoría de los jóvenes estudiantes son papás o mamás, y por ello, desde ya hace muchos años, se ha creado una sala maternal y una sala de educación de pequeños infantes. La actividad desarrollada por esta escuela ha permitido generar: 1) didácticas específicas (para las áreas de matemáticas, prácticas del lenguaje y ciencias); 2) herramientas para sostener en los estudiantes un proceso de desarrollo hacia la autonomía; 3) una concepción teórico-conceptual sobre la enseñanza y el aprendizaje en este tipo de contexto educativo cuyos ejes principales son el vínculo, el reconocimiento del límite como sostén y el desarrollo de la creatividad y la imaginación como motor del cambio con sentido. Además varios estudiantes que egresan de la primaria continúan la educación secundaria e inclusive algunos regresan a trabajar a la escuela, en roles que se van creando porque se analizan ciertas necesidades de sostén de la propuesta⁴⁴.

Centro de integración. Ésta es una institución que antes era un hogar para hombres en SC. Hace dos años y medio se co-gestiona entre el Estado de la CABA y una asociación civil. La dinámica de gestión de la vida cotidiana es también participativa y asamblearia (asambleas semanales donde participan quienes viven en el Centro y toman decisiones juntos). En este Centro, además de brindarse techo, cama, comida, sanitarios, se han ido generando propuestas educativas (ej. escolaridad primaria, taller de escritura, taller de arte y serigrafía), propuestas culturales (cine-debate, talleres de aprendizaje de uso del video) y algunas capacitaciones específicas (ej., aprender a gestionar un proyecto propio). La propuesta de este Centro es la de que cada PSC tiene la posibilidad de producir, junto a los demás, un proyecto de vida que esté a su alcance y que precise de la mirada de otros para concretarse. Acompañan la práctica diaria de los habitantes del Centro —además de las personas que

⁴⁴ Fuente para la síntesis del caso: Heras, Ana Inés. Primer Informe de investigación al Centro Educativo (junio de 2014). Actualmente está en curso una propuesta para realizar una formación post-primaria para mediadores socioculturales egresados del Centro Educativo.



pertenecen a la asociación civil— otros profesionales del Estado, otros profesionales voluntarios y voluntarios no profesionales. Este Centro, además, tiene tres reglas importantes: 1) se puede entrar y salir de él libremente (regla que no es compartida por ningún otro hogar o parador en la CABA); 2) el respeto por uno mismo y el otro es lo fundamental; 3) se puede (casi “se debe”) escuchar música. Son tres reglas que se consensuaron al inicio de la propuesta y que se sostienen en su actuación. Aunque puedan parecer básicas, para el mundo de las instituciones de este tipo, son reglas que articulan realmente otra práctica, y por tanto, otra realidad⁴⁵.

En los ejemplos que presentamos se pueden distinguir las características que antes comentamos para un enfoque hacia la vida. Estas prácticas, además, se han ido articulando en una red —el Espacio Mugica— donde co-existen distintas organizaciones y personas. Algunas de las personas que vienen “en nombre propio” son personas que están o han estado en situación de calle y otras son personas que —sin haber vivenciado en forma directa la SC— están en contacto con la misma de una manera que ha buscado comprenderla y aportar a intervenir directamente. El trabajo del ECM lleva dos años y se apoya sobre un trabajo anterior desarrollado por otras redes. La institucionalización del Espacio ocurrió a través de ejercer una *política viva* que se construye desde acuerdos originales que se debaten y transforman en acciones para volver a generar acuerdos⁴⁶.

Conclusión

A partir de estas reflexiones anteriores queremos puntuar aportes de algunos campos que resultan fértiles para sostener el trabajo realizado en el ECM y para proyectarlo a futuro⁴⁷ y que desarrollaremos más cabalmente durante la presentación de este trabajo en el Congreso. Son éstos:

- el reconocimiento de que la capacidad instituyente promueve procesos de institucionalización (inclusive de producción de norma jurídica) en forma continua, de modo tal que cualquier campo de la práctica humana que pueda tener un “enfoque” puede ser interpelado por otros enfoques posibles;
- la potencia de la psique como imaginación y racionalidad en articulación con el contexto sociohistórico de su producción concreta;
- la afirmación de la construcción de subjetividad como capacidad de racionalidad e imaginación, siempre mediada por la presencia del otro, y en particular, del otro como sostén;
- la posibilidad de advenir a un mundo que existe y en el que —por medio de praxis y logos— intervenimos y construimos otros mundos;
- la oposición a todo tipo de dominación biopolítica;
- la potencia que otorga tomar decisiones con otros sobre un espacio de co-habitación, sobre los que se codifican mundos de sentido.

⁴⁵ Fuente: elaboración propia con registros del Proyecto “Aprendizaje y Creación” coordinado por Heras.

⁴⁶ Pagotto y Heras. Ponencia en el Congreso Argentino Antropología Social, Rosario 23-26 julio 2014.

⁴⁷ En el Apéndice se presenta a modo de Diagrama.



Diagrama 2: ENCASTRES - Aportes de autor@s, disciplinas, conceptos

DISCIPLINAS	AUTOR CONCEPTO	AUTOR CONCEPTO	AUTOR CONCEPTO
PSICOANÁLISIS Y PSICOLOGÍA INSTITUCIONAL	Lourau & Lapassade	Castoriadis	Winnicott
	Instituido. Potencia instituyente. Institución	Socialización de la psique en su doble articulación de imaginación y racionalidad en relación con las instituciones	El Otro (como sostén)
FILOSOFÍA	Deleuze y Guattari	Arendt	Foucault
	La subjetividad singularizante: un doble juego psique sociedad	Advenimos a un mundo de praxis y logos	Denuncia de la Biopolítica
EL ESPACIO PENSADO DESDE LA ARQUITECTURA Y LA ANTROPOLOGÍA	Muntañola Thornberg	Alexander	Bourdieu
	El espacio es una construcción que se habita	El espacio es un lenguaje de prácticas cotidianas que establecen sentidos para estar en el mundo	Los espacios se codifican en relaciones de poder / vida



Tentativa de suicidio en adultos mayores en Uruguay: Una investigación en proceso

Prof. Dra. Heuguerot, María Cristina

mheuguer@gmail.com

Profesora Adjunta Grado 3, Departamento de Estudios en Docencia, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay.

Resumen

El trabajo presenta una investigación inicial centrada en las tentativas de suicidio de adultos mayores en Uruguay. Ésta se desarrolla en coordinación con un grupo de pesquisa del Instituto CLAVES de la Fiocruz de Brasil dirigido por la reconocida Dra. María Cecilia Minayo.

A pesar de que el suicidio es un fenómeno preocupante y creciente de la OMS, la temática suele ser invisibilizada. En Uruguay es un fenómeno recurrente aunque poco estudiado. Como el país tiene una población avejentada se vuelve estratégico conocer el problema ya que una de las franjas etarias que mayormente recurre al suicidio son los adultos mayores. Se pretende comprender a los sujetos desde sus propias vivencias y recuerdos, una forma de aproximarse al fenómeno que busca desarrollar un nuevo conocimiento que completa y complementa los datos estadísticos que habitualmente suelen manejarse. Se busca así aportar elementos que permitan desarrollar acciones de promoción y prevención en salud pública. Se relatan aquí los primeros pasos y se analizan sus dificultades, relacionadas con las instituciones involucradas y con la legalidad vigente. También se reflexiona sobre algunos logros iniciales.

Preguntas clave: ¿Qué significa el suicidio en esta cultura y en estos tiempos? ¿Cómo hacer para instalar la temática en la sociedad? ¿Cómo interpretar los escollos de la Comisión de Ética de FHCE para otorgar su aval al proyecto? La legalidad vigente, ¿es un obstáculo o facilitador de la investigación? La institucionalización de los sujetos: ¿una ventaja o un problema?



Tentativa de suicidio en adultos mayores en Uruguay: Una investigación en proceso

Prof. Dra. Heuguerot, María Cristina
mheuguer@gmail.com

Proyecto sobre suicidio en adultos mayores y contexto en Uruguay

La posibilidad de realizar una investigación integrando un equipo internacional dirigido por la reconocida Dra. María Cecilia Minayo del Instituto CLAVES⁴⁸ que es parte de la fundación Oswaldo Cruz del MSP de Brasil ha sido la oportunidad para iniciar una investigación sobre las tentativas de suicidio en adultos mayores en Uruguay y un modo de aportar a esta problemática invisible que afecta a la sociedad uruguaya. Es que, en un país que tiene grandes índices de envejecimiento, pero jaqueado por los problemas y dilemas que presenta un escaso crecimiento vegetativo situado en las franjas más vulnerabilizadas de la sociedad, el asunto del suicidio, así como las tentativas e ideaciones centradas en la anticipación del fin de la población adulta mayor no suele aparecer en la agenda política como algo prioritario. Sin embargo, se considera que por el proceso de envejecimiento de la sociedad uruguaya, este fenómeno puede aumentar y esto requiere comprender a los sujetos, porque de nada sirve el desarrollo de la salud (que, entre otras cosas supone el aumento de las expectativas de vida) si no va acompañado de un mejoramiento de la calidad de vida en la vejez.

Según los datos del último censo de 2011⁴⁹ en Uruguay hay 3. 286.314 personas de las cuales 600.000 son mayores de 60 años; el 59% de esa población es femenina. La expectativa de vida supera los 77 años, siendo sensiblemente mayor entre las mujeres. La campana de población que exhibe el instituto Nacional de estadística⁵⁰ muestra claramente esa situación que puede a aumentar en el futuro. Por esas razones comprender las tentativas de suicidio —y por tanto prevenir— es una forma de aportar “salud” a la sociedad.

Aunque el suicidio es un fenómeno preocupante a nivel mundial⁵¹ el tema es reciente en Uruguay que sin embargo presenta la tasa de mortalidad por suicidio más elevada del continente junto con Cuba⁵² (OPS, 2009), fenómeno que desde el año 1989 tiene un aumento constante y sistemático. Según cifras oficiales es la muerte por causa violenta externa mayor en el país, más que las producidas por accidentes u homicidios. Entre 2007 y 2012 hubo 3293 suicidios consumados lo que representa el 16,8% de las causas de muerte; se manifiesta en dos franjas etarias: en adolescentes y en adultos mayores. Cabe agregar que en el año 2004 (Decreto 378/004) se creó una “Comisión Nacional Honoraria para la Prevención del Suicidio” que comenzó a funcionar en 2009. Está integrada por: el Ministerio de Salud Pública (MSP), el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) el Ministerio del Interior

⁴⁸ Investigación coordinada por la Dra. María Cecilia Minayo y articulada con el proyecto de CLAVES “Estudio sobre tentativas de suicidio em idosos sob a perspectiva da saúde pública”

⁴⁹ Los resultados fueron divulgados en 2013

⁵⁰ INE: www.ine.gub.uy/

⁵¹ La OMS estima que en el mundo ocurren alrededor de un millón de suicidios cada año, cantidad mayor que la correspondiente a todas las muertes debidas a guerras y homicidios (OPS, 2009). Según la misma fuente los intentos de suicidio llegan a ser de 10 a 40 millones por año en todo el mundo.

⁵² Estas cifras deben ser consideradas partiendo de la base que hay un subregistro del fenómeno en A. Latina.



(MI) y el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). Posee una Comisión Asesora y de Apoyo. Su principal objetivo fue diseñar, facilitar, supervisar y evaluar la implementación de un Plan Nacional de Prevención del Suicidio que quedó establecido en 2011 y que fijó metas entre 2011 y 2015. El Plan parte de ciertas consideraciones sobre el suicidio como que es un fenómeno multicausal, en el que intervienen diversos factores y que impacta en el plano individual, familiar y social, a través de varias generaciones. La Comisión trabajó a partir de 5 ejes estratégicos⁵³ y realizó algunas acciones como la ampliación de prestaciones en salud mental y de abordaje psicoterapéutico; declarar el 17 de julio como Día nacional de la Prevención del Suicidio en Uruguay; Cursos de capacitación en detección y manejo de la conducta suicida; Diseño y testeo de ficha de registro obligatorio de IAE y un Protocolo para registrar obligatoriamente las tentativas de suicidio en todos los prestadores de salud. Es en este contexto que se inicia la investigación sobre las tentativas de suicidio en adultos mayores.

Un avance de las acciones desarrolladas

Se socializan aquí las actividades, reflexiones y producción desarrolladas en Uruguay por quien suscribe esta comunicación, entre noviembre de 2013 y Mayo de 2014 al diseñar un Proyecto para investigar las tentativas de suicidio en adultos mayores en Uruguay. Para ello se han elaborado distintos instrumentos coherentes con el enfoque teórico y metodológico que sustenta la investigación:

- Un Diario de Trabajo: una cronología de las actividades y algunas notas que registran tanto los datos de contactos referentes, bibliografía e información suministrada por los entrevistados y por una búsqueda personal; así como impresiones y reflexiones de la investigadora sobre los obstáculos, sugerencias y otros aspectos que pueden llegar a ser relevantes posteriormente.
- Una síntesis del Estado de Situación del Suicidio en Uruguay que sintetiza los aspectos legales y organizativos del Estado en torno al tema.
- Un proyecto inicial que es resultado de esas actividades y búsquedas y se entrama con el proyecto de CLAVES que sirve de soporte y sustento teórico y metodológico.
- Algunos instrumentos para el trabajo de campo: Términos de Consentimiento traducidos y simplificados, modificación de las fichas de trabajo para recolectar datos y realizar las entrevistas, entre otros.
- Una Base de Datos —aún pequeña y en proceso de desarrollo— que reúne: publicaciones claves información de la Comisión Nacional Honoraria para la prevención del Suicidio y datos numéricos del MSP, leyes, entre otras. El trabajo de preinvestigación desarrollado hasta ahora puede ser organizado cronológicamente en tres momentos: noviembre y diciembre de 2013, enero y febrero de 2014 y marzo y abril y organizado en:

1- Búsquedas y actividades

Se realizaron múltiples reuniones con autoridades del Ministerio de Salud Pública (MSP), de la Administración de los Servicios de Salud del Estado (ASSE), de la

⁵³ Esos ejes son: 1) Organización de la Atención Integral en Salud Mental, 2) Construcción de Intersectorialidad y trabajo en Red, 3) Sensibilización a la Comunidad y Educación a la población en Promoción de Salud Mental y Prevención de Suicidios, 4) Formación, Capacitación y reorientación de Recursos Humanos para el abordaje de la prevención de suicidios, atención de los IAE y sobrevivientes. 5) Desarrollo e implementación del Sistema Nacional de Información en IAE y Suicidios.



Universidad de la República (UDELAR) y del Hospital Piñeyro del Campo con el propósito de realizar las entrevistas⁵⁴. Durante los meses de enero y febrero dado el impasse de actividades en el país se realizaron lecturas y análisis de la información oficial y de los materiales del grupo de CLAVES iniciando una Base de Datos sobre el suicidio en Uruguay. También se realizó el primer borrador del Proyecto presentado, que finalmente fue definido en el mes de marzo.

2- Logros y reflexiones

Hasta el momento se deben considerar algunos avances:

- Elaboración del Proyecto: “Investigación sobre los intentos de suicidio en Adultos Mayores en Uruguay”
- Inicio de una base de datos relacionada con el tema.
- Incorporación a un grupo interdisciplinario e interinstitucional centrado en la conducta suicida en Uruguay.
- Contactos muy avanzados y acuerdos básicos con el Hospital para realizar las entrevistas en breve⁵⁵.
- Lectura de referentes teóricos sobre el tema (en proceso).

El proyecto inicial

A los efectos de aportar elementos para un debate se incluye parte del proyecto inicial elaborado a principios del año 2014 y que sirvió para obtener apoyo de las instituciones involucradas: ASSE, Hospital Piñeyro del Campo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE-UdelaR) e Instituto CLAVES de Brasil (Fiocruz).

PROYECTO: INVESTIGACIÓN SOBRE LOS INTENTOS DE SUICIDIO EN ADULTOS MAYORES EN URUGUAY

FUNDAMENTOS: La muerte autoinflingida es uno de los fenómenos más preocupantes en la sociedad occidental hipermoderna poseedora de muchos más recursos, tanto económicos como científicos, que en épocas pretéritas. **¿Qué significa el suicidio en esta cultura y en estos tiempos?** ⁵⁶ Investigar estos aspectos es el propósito de esta investigación. Cabe aclarar que este proyecto se inserta en otro de mayores proporciones que se está desarrollando en Brasil desde hace varios años en un equipo de investigadores del Instituto Claves de la Fundación Oswaldo Cruz dirigido por la Dra. Maria Cecilia Minayo⁵⁷. Actualmente ese grupo se propone indagar los intentos de suicidio en Brasil en adultos mayores⁵⁸. La posibilidad de trabajar coordinadamente con dicho equipo investigando las particularidades del caso uruguayo impulsa a este estudio centrado en la comprensión de los sujetos que han atravesado por la experiencia de un intento fallido de autoeliminación, particularmente en adultos mayores. La literatura experta señala que el problema del suicidio es en la actualidad un problema

⁵⁴ Fechas, interlocutores, resultados y otros datos de interés se explicitan en el Diario de Trabajo (Anexo)

⁵⁵ □ A la fecha se han realizado 2 entrevistas y se ha conformado un equipo de investigación integrado por las Dras. Rossana Lucero, Viviana Porto y Elizabeth Díaz

⁵⁶ Las preguntas en negrita son las solicitadas para debatir grupalmente

⁵⁷ Se trata de “Pesquisa Nacional sobre suicidio de idosos e possibilidades de atuação do setor saúde” dirigido por la Dra. María Cecilia de Souza Minayo.

⁵⁸ Como ya se expresó es un nuevo Proyecto denominado “Estudio sobre tentativas de suicidio en adultos mayores desde una perspectiva de la salud pública”



prioritario de la salud. En Uruguay el suicidio presenta el primer lugar en las muertes violentas externas y la conducta suicida aparece como un problema constante entre 2007 y 2012 figurando entre los países que poseen una de las tasas de suicidio más importantes del continente (Tasa entre 2007 y 2012: cada 100.000 habitantes= 16.8)⁵⁹. Al igual que en otras partes en Uruguay el fenómeno se presenta sobre todo en hombres, en sujetos jóvenes y adultos mayores y en el interior del país, más que en la capital (67% contra 33%). Las cifras aportadas por el Ministerio de Salud Pública (MSP) entre 2011 y 2012 señalan que hubo 363 suicidios de sujetos de 55 años y más. Del mismo modo que entre otras franjas etarias el mayor número correspondió a sujetos varones. Algunos departamentos del país tienen mayor frecuencia. En 2012 Treinta y Tres, Flores, Lavalleja y Tacuarembó, presentaron al menos 25 suicidios o más. Esta información que aporta el Plan Nacional de Prevención del Suicidio se debe complementar con otros datos relacionados con los suicidios e intentos fallidos de adultos mayores a considerar⁶⁰: el hecho de que si bien los mayores intentan el suicidio menos que los jóvenes, usan métodos más letales y que, además, aunque presentan algunas señales de alerta éstas son difíciles de detectar a la hora de pensar en la prevención. Cabe agregar que se pueden manejar diferentes supuestos sobre los motivos que impulsan a los adultos mayores a intentar suicidarse, pero en Uruguay la temática no ha sido aún investigada. La Dra. Rossana Lucero (1998) que analizó el suicidio en Uruguay entre 1972 y 1992, en un artículo denominado "Suicidio en Uruguay: su relación con la economía nacional"⁶¹ concluye que en el caso uruguayo es necesario reflexionar sobre este fenómeno tan complejo "desde otros modelos que se adapten mejor a la realidad de nuestro país" (p.236). De todas formas la investigación ya señalaba la importancia del fenómeno en el país y su incidencia relevante en hombres mayores de 50 años. Por eso el foco del proyecto propuesto será el intento de suicidio en adultos mayores en Uruguay desde una visión contextualizada del fenómeno. Se adhiere aquí a una visión integral del suicidio, es decir como el resultado de un conjunto de factores entramados: psicológicos, sociales, económicos, históricos, biográficos y contextuales, entre otros. Se intentará conocer y comprender el intento de suicidio en su complejidad y profundidad a través de la versión de los actores directamente involucrados.

OBJETIVOS: El objetivo general es comprender el sentido y el significado del intento de suicidio en Uruguay en adultos mayores desde su propia perspectiva para poder sugerir acciones de actuación al sector de la Salud. Otros objetivos son: 1- Realizar por lo menos tres entrevistas a adultos mayores y por lo menos una entrevista a un profesional que actúa directamente en el problema propuesto. 2- Analizar cualitativamente la información y aportar conocimiento que permita comprender al intento suicida del adulto mayor en su contexto psicosocial, 3- Promover procesos reflexivos y de historicidad de los sujetos investigados para comprender el sentido y el significado del acto fallido. 4- Analizar las particularidades de las condiciones de existencia de cada uno de los sujetos investigados en el momento del intento para calibrar la incidencia de esos aspectos

⁵⁹ Plan Nacional de Prevención del Suicidio, (2011-2015) año 2012, N° 554

⁶⁰ Datos del Programa del Adulto Mayor del MSP presentados en el día Nacional de Prevención del Suicidio, el 17/7/2013

⁶¹ Revista Médica del Uruguay, 1998;14: 236-247



en el intento fallido. 5- Examinar crítica y reflexivamente las herramientas utilizadas en el presente estudio.

METODOLOGÍA: Dado que no hay estudios previos en el país, la investigación será de tipo exploratorio inicial. Como la investigación se inserta en otra ya en marcha en Brasil, los aspectos epistemológicos, teóricos y metodológicos serán los que han sido diseñados por el equipo de CLAVES dirigido por la Dra. María Cecilia Minayo y que están sintetizados en el Manual de Pesquisa⁶² que orientará en todo momento el accionar del mismo. Se inscribe en un marco teórico comprensivo y crítico denominado “hermético-dialéctico”⁶³ que busca comprender el intento de suicidio como un fenómeno complejo y multicausal en el que es clave la información suministrada por los actores directamente involucrados en el acto fallido. Los datos aportados por el Profesional experto solo completarán y complementarán esas vivencias. En relación con el método en el Manual de la Investigación se afirma:

“A proposta deste método é a busca de uma forma de **objetivação** que leve em conta opiniões, crenças e representações das pessoas envolvidas com as questões. Assim, considera-se que todo conhecimento sobre o ser humano e a sociedade é possível, embora seja sempre incompleto e provisório. Fazer ciência dentro da perspectiva qualitativa é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados. (p.6)

Se realizarán entrevistas semiestructuradas, en profundidad, individuales, con adultos mayores que han intentado autoeliminarse usando un protocolo y se llevará un registro grabado de las mismas. El primer contacto será telefónico (si es posible) y las entrevistas se realizarán donde los sujetos lo determinen.

Los sujetos a investigar deberán presentar las siguientes características:

- Ser adultos mayores (60 años o más, de indistinto sexo) y si es posible tener una relación con alguna enfermedad previa, crónica o terminal.
- El intento debe haberse producido entre 2010 y 2012
- Dado la franja etaria objetivo de la muestra se considera pertinente centrar la investigación en el Hospital Piñeyro del Campo; aunque finalmente serán las autoridades de ASSE quienes definirán esos aspectos atendiendo por sobre todo el bienestar del usuario y la mejora del servicio.

En todos los casos se informará al entrevistado las razones del estudio y el uso de la información recabada lo que será firmado en un documento titulado “Términos de consentimiento libre e informado. Se realizará un preanálisis de las entrevistas buscando aspectos comunes y singularidades de las distintas condiciones de existencia consignadas. Sus resultados serán compartidos primeramente en la reunión del equipo prevista en abril de 2014.

RESULTADOS E IMPACTO: Se espera que los primeros resultados permitan tematizar sobre este fenómeno en la sociedad, conocer aspectos y características de los adultos mayores que han intentado suicidarse de modo de poder pensar en

⁶² Estudo sobre tentativas de suicídio em idosos sob a perspectiva da saúde pública. Manual de Pesquisa. (06/10/2013) Pesquisadores responsáveis: Maria Cecília de Souza Minayo, Fátima Gonçalves Cavalcante, Ana Elisa Bastos Figueiredo Raimunda Matilde Mangas.

⁶³ Modelo desarrollado por la Dra. María Cecilia Minayo.



estrategias de intervención temprana en el sector de la Salud, involucrar a otros actores relevantes para desarrollar acciones futuras de mayor envergadura.

Algunos elementos para el debate

Las acciones desarrolladas hasta ahora permiten reflexionar sobre ciertos aspectos:

- La preocupación oficial sobre el suicidio es relativamente nueva en el país, la legalidad está apenas desarrollada y algo dispersa. Una herramienta importante, además de haber conformado y mantenido la Comisión Nacional Honoraria para la prevención del Suicidio, es el diseño de un protocolo que obliga a los servicios de salud a informar sobre los intentos fallidos de suicidio que se adjunta en anexos o la decisión de considerar el día 17 de julio de cada año como el día de la “Prevención del Suicidio en Uruguay”. Estas decisiones otorgan cierta visibilidad al fenómeno generalmente invisibilizado. Pero nos preguntamos: **¿Cómo hacer para instalar la temática en la sociedad?**

- La búsqueda de aspectos legales mostró la presencia de fenómenos sociales interesantes relacionados con la temática. A modo de ejemplo, está instalada socialmente la idea de que una ley prohíbe publicar en los medios de comunicación los casos de suicidio consumado en el país, pero solo hay recomendaciones de OMS. Esa preocupación creciente también se visualiza en la conformación reciente (2011) del grupo interdisciplinario e interinstitucional (integrado por Facultad de Medicina, de Ciencias Sociales, de Humanidades y Ciencias de la Educación, ASSE y Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) centrado en la conducta suicida en Uruguay, grupo al que la autora de la ponencia se ha integrado.

-Desde la psicología institucional se percibe la presencia de un cierto cerramiento de las instituciones de salud, juegos de poder y el apego a formas burocráticas obstaculizando la pesquisa; así como la necesidad de contar con un respaldo institucional (Udelar, Fiocruz) para poder destrabar las situaciones mencionadas.

- Se percibe una gran sensibilidad de ciertos actores frente al tema en las instituciones de salud, también se percibió una gran resistencia en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE). Hubo cuestionamientos a las herramientas a utilizar, la solicitud de traducir, sintetizar y reelaborar el Consentimiento informado que se usaría en pacientes y profesionales, una gran preocupación por la selección de los sujetos a entrevistar y múltiples recomendaciones sobre las dificultades que puede generar este tema así como la sugerencia de realizar devoluciones a los entrevistados. **¿Cómo interpretar los escollos de la Comisión de Ética de FHCE para otorgar su aval al proyecto?** En este momento se considera que el Consentimiento a ser utilizado debe ser “negociado” con el servicio respectivo, tanto en su contenido como en su forma de utilización.

- Importa decir que posturas encontradas entre ASSE y la Comisión de ética de FHCE exigieron que el proyecto no definiera claramente el mecanismo a ser utilizado para la selección de los sujetos.

- Algunas dificultades de la pesquisa que pueden actuar como obstáculo, sobre los que habrá que reflexionar, son: el secreto médico-paciente y la privacidad de las historias clínicas que dificultan el conocimiento de sujetos que hayan vivido esa experiencia vital. **La legalidad vigente ¿es un obstáculo o facilitador de la investigación?**



- Asimismo, si bien en principio se pensó en realizar entrevistas en los departamentos con mayor índice de suicidios, por sugerencia de ASSE se cambió el lugar del trabajo de campo, estableciéndose el Hospital-Centro Geriátrico Dr. Luis Piñeyro del Campo ubicado en la ciudad de Montevideo como un primer lugar de entrevistas. Cabe reflexionar hasta que punto esto no es un obstáculo para establecer correlaciones futuras con la pesquisa brasileña y con otros países, pero es la primera y única oferta posible para el trabajo de campo y esto se considera ya un logro y un comienzo. La decisión de centrar las primeras entrevistas en el Hospital Piñeyro del Campo se debe a:

- Es el hospital de referencia en vejez en el país.
- Los sujetos están concentrados en Montevideo.
- Es una institución en la que conviven sujetos internos y externos en distintas condiciones cognitivas y de salud. Esto ha hecho que se considerara necesario comenzar a aproximarse a su historia institucional para comprender a la institución que enmarcará las primeras entrevistas.
- Se cuenta con el apoyo de la Dirección que es proclive a indagar y a realizar acciones que permitan mejorar el accionar del Hospital.

A la fecha se ha conformado un equipo de investigación centrado en tentativas de adultos mayores integrado por las Dras. Rossana Lucero, Viviana Porto y Elizabeth Díaz, las dos primeras psiquiatras y la última geriatra de la Unidad de Semidependientes en que se desarrollará el trabajo de campo. La constitución de este equipo se considera de enorme valor para el desarrollo final del proyecto. **La institucionalización de los sujetos: ¿una ventaja o un problema?**

- La integración de la autora de esta comunicación al grupo de investigación interinstitucional, centrado en la conducta suicida en el país, se considera estratégico para posicionar y difundir la pesquisa en el medio universitario y en los servicios de salud así como la posibilidad de desarrollar una red centrada en el tema.

Bibliografía

Ciencia y Saúde Coletiva, volume 17, Nº 3 março 2012.

Ciencia y Saúde Coletiva, volume 17, Nº 8, agosto 2012.

De Souza Minayo, M. C. et. al. (2013) Estudo sobre tentativas de suicídio em idosos sob a perspectiva da saúde pública. Manual de Pesquisa.

De Souza Minayo, M.C. (2012) “Pesquisa Nacional sobre suicidio de idosos e possibilidades de atuação do setor saúde”, Sumário ejecutivo. Río de Janeiro: MS – FIOCRUZ – ENSP - CLAVES.

Rossana Lucero. “Suicidio en Uruguay: su relación con la economía nacional” en Revista Médica del Uruguay, 1998; 14: 236-247.

Pesquisa Nacional sobre suicidio de idosos e possibilidades de atuação do setor saúde dirigido por la Dra. María Cecilia de Souza Minayo (versión digital).



Vicisitudes en una intervención institucional

Koltan, Marta; Medici, Hernán

mkoltan@psi.uba.ar, medici_hernan@yahoo.com.ar

Resumen

En este escrito, la idea es compartir algunas reflexiones de la intervención institucional que venimos llevando a cabo desde agosto de 2011 y que continúa hasta la actualidad, en un Hogar que aloja personas en situación de calle.

En esta oportunidad, nos convoca la idea de poder pensar en función a dos lógicas que nos permiten elaborar algunas hipótesis en relación con los modos de funcionamiento institucional y su repercusión en los que allí residen, en los profesionales que componen el equipo técnico, y en nosotros como consultores en el trabajo con ellos.

Estas lógicas, podemos caracterizarlas como la lógica de la “emergencia” y la lógica de la “planificación”, pensando a la “emergencia” como un analizador que produce inquietud y cuestionamientos en la dinámica institucional. Es en esta línea que pensaremos además la tensión que se produce entre ambas lógicas, tomando situaciones referidas a los criterios de admisión y permanencia en la institución para llevar a cabo dicho análisis.

Preguntas claves: ¿Cuáles pueden ser los aportes de la psicología institucional para pensar estas problemáticas? ¿Cómo pensar las dificultades para sostener los objetivos institucionales que se desvirtúan, aún cuando están presentados como “tajantemente claros”?



Vicisitudes en una intervención institucional

Koltan, Marta; Medici, Hernán

mkoltan@psi.uba.ar, medici_hernan@yahoo.com.ar

En el presente escrito quisiéramos compartir algunas reflexiones que nos surgen como producto del trabajo de intervención institucional que venimos llevando a cabo desde la consultoría de la cátedra I de Psicología Institucional, en un Hogar que aloja a personas en situación de calle, actualmente llamado Centro de Integración.

En nuestro intercambio con los miembros de la institución, refieren situaciones de emergencia que los muestra ocupados y preocupados por una respuesta rápida al mejor parecer del momento, presurosos ante situaciones que “deben” resolver en lo inmediato. No siempre se trata de cuestiones relacionadas con algún residente, también alguna reunión, actividad, tarea, se torna del orden de la urgencia. Cuando estas situaciones son tomadas en nuestro espacio de reflexión y encuentran espacio para ser revisadas, son usualmente relatadas como situaciones que no pueden ser postergadas, pero a su vez son caracterizadas como excepcionales, en el sentido que les cuestionan los objetivos que se plantean como institución y que por ello les preocupa cómo resolverlas.

Esto nos podría llevar a pensar que habría que revisar las dificultades para llevar adelante los objetivos que se proponen, pero observamos que no siempre se trata de situaciones que cuestionan la puesta en ejecución de los objetivos centrales de la institución, sino de los modos particulares de comprender los mismos, de las maneras personalizadas de preocupación ante situaciones entendidas como de riesgo. Nos preguntamos entonces ¿de qué emergencia se trata? ¿De quién es la emergencia?

Esto ha llevado en el espacio de reflexión, a que vayan revisando los modos de trabajo cotidiano, señalamos la importancia de compartir acuerdos en el equipo, pero también la distribución de responsables por áreas y la coordinación de las mismas. No todos pueden ocuparse de todo, pero todos debieran estar informados del trabajo de todos. En este sentido, pensamos lo complejo que resulta para los colectivos institucionales acordar modos compartidos de trabajo y cómo los modos de resolución desde lo que cada uno imagina “su mejor hacer”, pone en cuestión las acciones/decisiones de los otros miembros del equipo.

Esto nos convocó a reflexionar acerca de lo que damos en llamar dos lógicas de funcionamiento institucional que también observamos en otras consultas institucionales y que se expresan en diversas situaciones. Estas lógicas, que categorizamos como la “lógica de la “emergencia” y la lógica de la “planificación”, son el modo en que encontramos para caracterizar aquello que nos interroga a partir de lo observado. Llamamos **“lógica de la emergencia”** en el sentido de la sumatoria de situaciones, sucesos que se producen de manera imprevista, inesperados, y que requieren para su resolución de intervención inmediata. Por otra parte entendemos a la **“lógica de la planificación”** como la metodología o proceso desarrollado para llevar a cabo o cumplimentar con los objetivos



propuestos que están mediatizados por una concepción de tiempo diferente, esto es a más largo plazo.

En referencia a la “lógica de la planificación”, consideramos que para efectivizar una planificación es necesario plantearse con claridad los objetivos institucionales. Paulatinamente con nuestro acompañamiento, se pudo ir visibilizando el recorte de los objetivos centrales acorde a lo que buscaba esta institución. El objetivo central del lugar pasó a ser nombrado como “nadie viviendo en la calle”, objetivo de máxima que no cuestiona quién, dónde y por qué, sino que lleva a dar comida y techo a todo aquel que lo requiera. Pero a su vez también, como objetivo que lo complementa es pensar que el Hogar es hoy un Centro de Integración y que en este sentido es un lugar de paso, de paso para lograr pensarse y organizarse a futuro en vínculos familiares, laborales y de cuidados en salud por fuera de la institución y con la idea de que no permanezcan utilizando el Centro como vivienda permanente. Para ello aparecen una serie de reglas, normas, actividades y talleres con el fin de trabajar para que los que allí viven puedan rearmar su proyecto de vida. Esto es, se requieren modos diagramados y planificados para llevar adelante estos objetivos.

Del conjunto de reglas, normas y actividades de la institución, nos interesa tomar los criterios de admisión y las condiciones de permanencia en el lugar, como pautas pensadas, construidas y trabajadas por el equipo para llevar a cabo el objetivo central de no convertir a la institución en un hogar permanente para los residentes. ¿Es esto posible?

En este sentido, el Equipo fue pensando algunos criterios que permitían suponer quienes estaban en condiciones de rearmar su vida por fuera de la institución y para quienes esto se veía más dificultoso. Se empezaron a plantear si habría que permitir o no la admisión de personas con problemas de adicciones severas, adultos mayores, o con enfermedades terminales, con discapacidad física, entre otras, revisando las condiciones posibles de atención y derivación. Pero al mismo tiempo, se observa la práctica que continua incluyendo a toda persona en situación de calle que se propone para ingresar a la institución. Estas cuestiones, siguen generando vaivenes dentro del equipo. Sin embargo, no se trata de a quiénes permiten entrar o no, es decir a quienes admiten, sino de reflexionar acerca de qué admiten, qué no toleran, respecto de los residentes del Centro.

Es en este punto, donde también se visualizan posiciones que se perciben como emergencias, pero que son también los modos de “admitir” que tiene cada uno de los miembros del equipo, su propia tolerancia al sufrimiento y angustia que le generan todas y cada una de las situaciones cotidianas. De ahí que aparezcan como más “flexibles” frente a situaciones como por ejemplo, permitir que ingrese un residente fuera del horario estipulado, tolerar situaciones de personas alcoholizadas dentro de la institución, o posturas más “rígidas” que plantean la necesidad innegociable de sostener las reglas que han acordado.

Notamos que al estar en situación de emergencia, no les permite darse tiempo para la reflexión y la puesta en común de lo que llevan a cabo. Aunque esto fue trabajado en diversas oportunidades, como la importancia de espacios de reunión colectiva y sistematizada, las reuniones de equipo se dan también cuando cada tanto algún nudo conflictivo no puede ser resuelto. Es en este sentido que resulta



interesante que nuestra presencia tiene una frecuencia mensual prevista y sostiene un ritual de encuentros. Esto es algo que se va incorporando, aunque con dificultad. La presencia en las reuniones es cambiante, no todos concurren todos los meses, se disculpan por no poder participar por alguna situación de emergencia que los convoca, pero por otro lado quienes se quedan valorizan y agradecen mucho el espacio para pensar. Creemos que la regularidad de nuestra presencia tiene efectos de intervención en el sentido de introducir una pausa mediadora en la resolución de situaciones. Podríamos decir que las modalidades de acción de los profesionales reeditan las características de los usuarios en situación de calle. Viven el hoy, la inmediatez, toda situación es de emergencia y entonces, siempre les resulta difícil la planificación consensuada de las actividades institucionales. Si bien el espacio de consultoría se sostiene para pensar estas cuestiones, insiste con fuerza la lógica de la emergencia, dificultándose la planificación y sostenimiento de algunas decisiones que se puedan desplegar en el tiempo.

Desde esta perspectiva observamos que el Equipo de la institución, considera que la lógica de la Emergencia y la lógica de la Planificación se presentan como dos categorías que parecieran que van por separado y que por momentos se muestran como excluyentes, pero en el análisis de estas situaciones observamos que no sólo están entramadas, sino que es la puesta en acto donde se pone en evidencia los modos en los que se efectivizan los objetivos internalizados en cada uno de los miembros del equipo. La tensión que se manifiesta entre emergencia y planificación, no puede ser explicada. Esto produce malestar y vivencias de sufrimiento por sentir que no pueden cumplimentar con aquello que los convoca en la institución.

Es así como la emergencia se torna un analizador en la institución, lo que se plasma en la dificultad de llevar adelante los objetivos que se proponen, un analizador que produce inquietudes y cuestionamientos recurrentes en la dinámica institucional. En este caso, la emergencia en ellos —lo que para ellos es emergencia— es aquello que pone en cuestión el para qué de la institución.

Los objetivos propuestos, son expresiones que se postulan como ideales en el sentido de metas deseadas, pero los modos de expresión caminan por los bordes, ponen en cuestión hasta donde esto es posible de llevar a cabo. Los extremos son siempre más fáciles de ver: sea porque se aparta de aquello propuesto, o cuando puede cumplimentarse al pie de la letra, pero la vida institucional es un entramado complejo que los pone en cuestión cotidianamente.

En el espacio de reflexión con el Equipo, intentamos transmitir cómo entender que las situaciones institucionales debieran remitirse en su comprensión a los objetivos propuestos. Entender los cómo, por qué, quienes, donde y cuando. Comprender significa avanzar en los atravesamientos de esa situación, incluyendo las particulares modalidades que tomó su desarrollo y muy en especial también, aquello que cada uno eligió como modo de respuesta, esto es poder analizar la propia implicación. Implicación que no está desvinculada en “mi trabajo” de los modos en que entiendo cómo llevar a cabo “mis objetivos”. Esto es, o de esto se trata, analizar los modos peculiares en que cada uno pone en evidencia la comprensión de los objetivos internalizados.



Esto vale también en nosotros como equipo consultor. Cómo entendemos las dificultades propias de este colectivo, que no refieren sólo a un “deber hacer”, sino entender las dificultades para incorporar otros modos de acercamiento a los objetivos desde el entramado de las problemáticas cotidianas. Comprender a su vez, el sufrimiento que conlleva la desilusión de no poder cumplimentar acabadamente con los objetivos propuestos en un tiempo urgente e inmediato. Comprensión y análisis del posicionamiento de cada uno como trabajador en las particularidades sociopolíticas del momento histórico con nuestros atravesamientos, expectativas, ilusiones.

¿Otra modalidad es posible? En los profesionales revisando lo aprendido, en los usuarios intentando dejar las modalidades de la calle, en nosotros acompañando un proceso difícil y con altibajos, entendiendo sus vicisitudes como parte de la intervención institucional.



Espacio de reflexión acerca de la práctica profesional

Koltan, Marta; Rivero, Néstor

mkoltan@psi.uba.ar

Cátedra I y Consultoría de Psicología Institucional, Facultad de Psicología, UBA.

Resumen

Con este escrito aspiramos compartir algunas reflexiones y poner en discusión aspectos de un proceso de intervención institucional con un grupo de profesionales médicos que participan de una comisión interna-gremial en un Hospital Público.

Nos resultan habituales los comentarios de queja y vivencia de malestar referidas a las condiciones de atención de pacientes en el Hospital público. Aludir a la precarización de las condiciones en que trabajan los médicos se convierte en un discurso naturalizado así como adjudicar la impotenzación para el cambio en la mención de las condiciones sociopolíticas y circunstancias de “esto fue siempre así”, “es así y no va a cambiar”. Nos preguntamos acerca de estos imaginarios sociales tan fuertemente instaurados y llama la atención que son los propios agentes médicos quienes lo perciben y describen como si estuviera por fuera del trabajo cotidiano de ellos mismos. Esto los hace tomar distancia respecto de la problemática en salud, creer que los cambios vendrán y se sustentarán sin la propia involucración y sin dar cuenta de que ellos “son” el sistema de salud público.

¿Es un posicionamiento político? ¿Es una actitud defensiva?

A su vez y en simultáneo otros compañeros de trabajo encuentran la posibilidad de avanzar en los intersticios institucionales por donde promueven la concreción de proyectos y dan pasos transformadores convirtiéndose en promotores activos del cambio en la salud pública. Si ambos conviven en el sistema de salud ¿por qué algunos no creen que algo distinto es posible? ¿Qué “se espera” cuando “se espera” que algo cambie?



Espacio de reflexión acerca de la práctica profesional

Koltan, Marta; Rivero, Néstor

mkoltan@psi.uba.ar

Con este escrito queremos compartir algunas reflexiones y poner en discusión aspectos de un proceso de intervención institucional que venimos llevando a cabo desde el espacio de Extensión Universitaria de la Cátedra I de Psicología Institucional de la Facultad de Psicología de la UBA. Esta intervención tiene continuidad desde el año 2009, con un grupo de profesionales médicos que participan de una comisión interna-gremial en un Hospital Público.

Si bien en los inicios de la consulta, la problemática estuvo centrada en los aspectos relativos a lo gremial, nuestra intervención apuntó a visualizar la relación intrínseca entre lo médico-gremial y lo médico-asistencial. Estas se mostraban fuertemente dicotomizadas, por ejemplo en expresiones como “los problemas de este hospital vienen desde hace cincuenta años”, “una cosa son las políticas de salud y condiciones de trabajo y otra cosa nuestros problemas en este hospital”.

Consideramos que esta diferenciación entre lo gremial y lo asistencial se sostiene en imaginarios sociales que suponen a las prácticas de asistencia no entramadas con las condiciones socio-políticas, entendiendo por un lado que la representación gremial se aboca predominantemente a la discusión de lo salarial y, por otro lado que lo asistencial es la resolución de problemáticas médicas.

El proceso de nuestra intervención con el grupo que va participando en estos años en la consulta dio lugar al reconocimiento del accionar cotidiano de los profesionales en el hospital vinculado intrínsecamente con las definiciones y vaivenes de las políticas públicas en salud. A su vez, esto fue llevando a entender que por un lado, no sólo lo gremial está vinculado con lo asistencial, sino que también los diferentes modos de sentir pertenencia al hospital público e involucrarse en la búsqueda de otras maneras de dar respuesta a la tarea asistencial con los pacientes, conforman el posicionamiento de cada profesional médico en las definiciones de las políticas públicas en salud.

Hoy, en el proceso de la intervención ya no se discute esta incidencia de las políticas públicas en la práctica profesional, pero se hace notoria la expresión de diferentes modalidades de participación médica en el hospital. Esta diferencia es sólo entendida como consecuencia de características personales de cada médico y no es vista como definiciones del accionar profesional, que apuestan a incidir sobre la propia práctica y que a su vez inciden en las políticas públicas.

Esto es, es difícil visualizar cómo las estrategias asistenciales, las modalidades en la relación médico paciente, la involucración ante las dificultades sanitarias, la participación en las problemáticas del Hospital, van conformando el “cómo” de las políticas en salud.

Es importante destacar que nosotros compartimos con ellos y no desconocemos la precarización de las condiciones de trabajo que afectan la práctica médica cotidiana. Por ejemplo, falta de insumos para estudios de laboratorio y diagnóstico



por imágenes que les exige derivación a hospitales cercanos también saturados, dificultando por esto el seguimiento de los pacientes del modo en que ellos quisieran. Estos son temas de reflexión: pensar cómo instrumentar medios para encontrar respuestas a estas problemáticas, produciendo las mejores intervenciones médicas posibles en las situaciones actuales.

No obstante estas reflexiones, resultan habituales los comentarios de queja y vivencia de malestar referidas a las condiciones de atención de los pacientes. Aludir a la precarización de las condiciones en que trabajan los médicos se convierte así en un discurso naturalizado, es decir que están dadas de este modo y para siempre sin ninguna posibilidad de reconocer la construcción histórico-política de estas condiciones. Se pasa también con suma facilidad a adjudicar la impotenzación para el cambio en la mención de las condiciones sociopolíticas y circunstancias de “esto fue siempre así”, “es así y no va a cambiar”.

Esto nos ha llevado a preguntarnos acerca de estos imaginarios sociales tan fuertemente instaurados y nos llama la atención que son los propios agentes médicos quienes perciben y describen esta realidad como si estuviera por fuera del trabajo cotidiano de ellos mismos. Se muestran tomando distancia respecto de la problemática en salud y así pueden sustentar la creencia que los cambios vendrán y se producirán sin la propia involucración. De este modo, ellos “sólo trabajan” en el sistema público pero no se reconocen como siendo parte de este mismo sistema público del que se quejan. Esto es, que *ellos “son también” el sistema de salud público.*

A su vez y en simultáneo otros compañeros de trabajo encuentran la posibilidad de avanzar en los intersticios institucionales, promueven la concreción de proyectos y dan pasos transformadores convirtiéndose en promotores activos del cambio en la salud pública, quizás sin dar cuenta que *ellos “son también” el sistema de salud público.*

Estas reflexiones quedan para nosotros articuladas: reflexionar sobre las políticas públicas en salud y los ideales de la práctica médica inciden sobre la vida cotidiana del hospital y por ende en una práctica gratificante de ellos mismos; a su vez encontrar las mejores intervenciones médicas posibles en las situaciones actuales es incidir activamente en la política de salud pública.

Cuando nos referimos a ellos como “agentes”, consideramos la conceptualización de Bourdieu en tanto la posición de los agentes y la toma de posición de los mismos. Esto da cuenta de la historia de luchas por las representaciones de verdad hegemónicas que definen al campo, que en este caso son los diferentes modos de entender las políticas de salud y sus prácticas concomitantes.

A partir de las reflexiones desarrolladas nos preguntamos cómo avanzar en la intervención. Es para nosotros un desafío apostar a la profundización de estas reflexiones ya que como agentes *nosotros “también somos” el sistema de salud público.* Somos parte de las mismas problemáticas, interesados en desnaturalizar y seguir analizando y comprendiendo la dimensión institucional de las prácticas.

Si estos posicionamientos conviven en el sistema de salud, ¿por qué algunos agentes apuestan a un cambio posible? ¿Por qué otros descreen de toda posibilidad de cambio? ¿Es una cuestión personal? ¿Es una actitud defensiva? ¿Es un posicionamiento político?



¿Qué “se espera” cuando “se espera” que algo cambie?

Bibliografía

Bourdieu, P. (1994). Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción. Ed. Anagrama.

Castoriadis, C. (1988) “Lo imaginario. La creación en el dominio histórico y social” en Los dominios del hombre, las encrucijadas del laberinto. Ed. Gedisa

Koltan, M. Rivero, N. (2013) La Reflexión de la práctica profesional como modalidad metodológica de intervención. Inédito.



Carpe studentem: Un proceso que no fue... es. Una experiencia de formación en psicología

*Label, Alejandro; Sánchez, Sergio Elías; Villar, Federico
federicovillar@gmail.com*

Resumen

El presente escrito surge en el contexto de la cursada de la materia Psicología Institucional I de la Facultad de Psicología. Refleja el diálogo y la reflexión conjunta entre estudiantes y docentes. Los estudiantes trabajaron con una organización elegida para abordar la temática: “El protagonismo y la participación de los jóvenes en los procesos político y sociales”. La primera pregunta es en relación con el momento en que las ideas de este escrito se ponen a dialogar: ¿Eran preguntas previas de los estudiantes y/o docentes? ¿Surgieron a lo largo del cuatrimestre? ¿Se evidenciaron al finalizarla? Nos proponemos así repensar los tiempos de “una cursada” y sus distintas modalidades. ¿Hay un antes, un después? ¿Cómo son? ¿Cómo es el encuentro entre docentes y estudiantes?

Las reflexiones abordadas giran en torno a repensar el lugar de los psicólogos en formación. Un disparador ha sido el impacto vivido por los estudiantes al momento de “encontrarse cara a cara” con los actores de la organización. Se destaca la marca afectiva que realizó en los estudiantes llevar a cabo un intercambio con la organización “por fuera de la cursada” y “sin docentes”. ¿Qué efectos produjo ese intercambio? Surgen, nuevamente, diversos interrogantes: ¿los estudiantes pueden realizar “devoluciones”?

Preguntas clave: ¿Cómo es el encuentro entre docentes y estudiantes en la Facultad de Psicología? ¿Cuándo se aprende y de qué manera durante la formación? ¿Cómo imagina un estudiante el quehacer de un psicólogo?



Carpe studentem: Un proceso que no fue... es. Una experiencia de formación en psicología

*Label, Alejandro; Sánchez, Sergio Elías; Villar, Federico
federicovillar@gmail.com*

Advertencia: Un Proceso que Es. Que está siendo

Creemos importante comenzar este escrito haciendo una fundamental aclaración. Los apartados desarrollados aquí, dialogan entre sí de una manera constante, teniendo puntos de contacto que escapan a toda cronología esperable o tradicional. Se desarrollan de esta última manera para que sean comprendidos por el lector, pero creemos que es necesario aclarar que todos dan cuenta de un proceso que se sigue reactualizando constantemente, de manera rizomática. Los sentidos se multiplican, viajando en el tiempo y buscando justamente dar un nuevo significado a los límites curriculares establecidos de lo que es “una cursada”.

Nuestro Encuentro. Enmarcando “la cursada”

Como se explica, nos cuesta ubicar cual fue el “principio” de todo este proceso. Tomaremos como un momento disparador, el trabajo de campo realizado durante la cursada. “La Cursada” corresponde a la materia Psicología Institucional I de la Facultad de Psicología (UBA). El encuentro entre estudiantes y docentes se realiza en una comisión que toma como tema central a trabajar el siguiente: “El protagonismo y la participación de los jóvenes en los procesos políticos y sociales”. Es en relación con esta temática que se elige una organización con la cual realizar un “Trabajo de Campo y/o Investigación”. Los interrogantes que guiaban tanto a estudiantes como a docentes en ese trabajo de campo: ¿Eran preguntas previas? ¿Surgieron a lo largo del cuatrimestre? ¿Se evidenciaron al finalizarla? ¿Siguen operando en el presente?

La organización elegida corresponde a un grupo de jóvenes (estudiantes en su mayoría) con el objetivo principal de realizar actividades solidarias en diversas escuelas rurales del interior de nuestro país. En el transcurso del trabajo, los estudiantes se acercan a tener diversos encuentros con la organización (entrevistas y/o observaciones), para finalizar con un espacio de intercambio/devolución, “cerrando” el mismo en una reflexión conjunta con la organización. Allí, se espera que los estudiantes puedan contar “lo que aprendieron” en su paso por la organización.

“El Antes”. La devolución como horizonte. Usos y costumbres

“¿Haremos una devolución?” fue lo primero que apareció en los estudiantes frente a la propuesta. Sorpresa. Incertidumbre. ¿Sucederá? Cierta apatía y hasta desconfianza. La inercia llevó a los estudiantes a la cursada con un sedimento que evidencia que “todos los trabajos son lo mismo”. Juntarse en Grupo. Buscar en wikipedia. Recabar información en alguna entrevista, y luego “no devolver nada”. Una razón sería la existencia de dos líneas de división entre sentidos marcadas por



el hecho de que el estudiante no puede realizar devoluciones y por otro lado, debido a que durante la carrera se estudia principalmente la teoría, la práctica "real y legitimada" viene "después".

La interpelación en los estudiantes no se produjo en este único momento de imaginar ese intercambio, sino a lo largo de todo el proceso. Podemos decir entonces, que hubo distintos tiempos de interpelación. Así, se conmovieron sus instituidos desde el momento en que se les presentó el bosquejo del trabajo a realizar. Al deslizarse la idea de esa devolución de entrada, hubo un primer mojón, si de interpelaciones se habla. Por supuesto que allí aparecieron varios mecanismos de defensa frente a lo desconocido, como la "procrastinación clásica" de un estudiante de psicología "no sé bien qué es... después vemos cómo hacemos". También, fantasías del tipo: "Seguramente no terminemos haciéndola, es optativo, ya fue...". La apatía, que se convierte en algo semejante a lo que el maestro Fernando Ulloa desarrolla cuando nos presenta la Cultura de la Mortificación.

¿Y para los docentes? La otra cara de la misma moneda. Baja expectativa. "Los alumnos no leen". "Seguro no quieren". A veces las prácticas de formación parecen transitar los caminos de la alienación también, y nos sigue recordando a esa cultura de la cual habla Ulloa. Esa lógica alienante. Un encuentro signado por no poder esperar nada del otro. Pero en este caso, en este viaje en distintos momentos en distintos tiempos, creemos estar hablando de una experiencia que, al menos para nosotros, fue diferente. Perdón, ES diferente.

La cursada circular. Un diálogo cara a cara

"¿La clase en ronda? ¡Pero si yo estoy acostumbrado a ver nucas!", sorpresa de nuevo. El sentarse en ronda y verse a los ojos con los demás es todo un gesto igualador, sin importar en qué lugar estén, en qué instancia de la carrera estén, etc. Es algo que humaniza no sólo el modo de enseñar y aprender, sino también a la práctica misma, pues delinea quiénes son los que observan, los que preguntan, los que tienen dudas: personas con una historia, creencias, posiciones, inquietudes, etc. Y esto último nunca debe ser pasado por alto, ya que el hecho de entender desde dónde se está pensando, preguntando, cuestionando, será el punto de partida de todo lo que se observará y analizará luego. Los docentes parecen escuchar, es más: piden que se convoquen saberes previos, esos que a veces se decide dejar "por fuera" de una cursada porque "no van". Pero iban... descoloca. Entusiasma.

Los docentes también se sorprenden: el tema de la comisión hace eco en acto en estos estudiantes que participan y se vuelven protagonistas de su propio trabajo. Y encima, leen. Evidencian, sin lugar a dudas, interesarse en un diálogo. No solo aprenden, también enseñan. Un proceso que sin dudas va transformando las lógicas instaladas en lo educativo.

La interpelación siguió un proceso constante, donde la pregunta volvía a aparecer: "¿qué es eso de sentarse en círculo tanto en prácticos como en teóricos? ¿En teóricos? Sí". Además, la teoría circulaba de una manera que también resultó novedosa para los estudiantes, de la mano de autores que no formaban parte del ámbito psi por excelencia, como Bourdieu, Castoriadis, y otros. Encima se podían utilizar para el trabajo autores que les resultaran significativos a ellos, pero que no



formaran parte necesariamente del ámbito académico. O sea, salirse del corsé del programa bibliográfico: otro desafío más.

Ante lo desconocido, lo primero que surge es el temor: "¿incluyo o no algo de Galeano que me pareció muy pertinente para esto?" O, "¿le nombro esta peli? Creo que tiene mucho que ver con lo que estamos trabajando acá." Pequeñas semblanzas de lo que es ser estudiante de otra manera. ¿Sentirse estudiante, quizás? De la mano de estas fantasías apareció, por suerte, empezar a reconocer y luego valorar los recorridos previos.

Allí, surge un juego de palabras donde nos preguntamos si la formación muchas veces más que formar, deforma; dejando de lado nuestros conocimientos (tanto de estudiantes como de docentes) e invitando a "repetir" más que a pensar. Los estudiantes parafrasean con astucia para que suban las notas, aprenden a conocer las nucas de sus futuros colegas. En definitiva, aquí se nos invitó, tanto a docentes como a estudiantes, a jugárnosla. Citando a Percia, la propuesta fue "probar" en lugar de "aprobar"; el intento fue el de abrirle la puerta a la experiencia. A salirnos del carril de lo seguro y conocido, y transitar otras vías, cuyos efectos (y afectos) no cesan de brotar; y este trabajo no es otra cosa que el testimonio de esa jugada. Ojo, jugar un juego es muy apasionante, pero también difícil.

"El Después". La devolución. Efectos y Afectos

Llega ese día en que el almanaque anuncia que la cursada finaliza. Pasa la fecha de exámenes finales, perfecto... ¿finaliza aunque ya pasó "el final"? Los estudiantes deciden, sin dar aviso a los docentes, realizar ese intercambio con la organización. Tal vez, las características de la cursada generaron un mayor interés por parte de los estudiantes a realizarlo. Recordemos, que era una posibilidad optativa que tenían ellos, sin ningún tipo de calificación académica. ¿Cuál sería entonces ese interés? El tema del interés fue otra de las aristas que surgió como punto de deconstrucción en este trabajo. Es decir, el sentido del interés por cierta actividad también fue un punto de interpelación, pues ¿se lo entiende de una sola manera o de varias? ¿Qué tipo de interés perseguían estos estudiantes (¿o psicólogos en formación?) al hacer esta devolución, si no había una nota de por medio?

Ese encuentro de intercambio/devolución será relegado a realizarse "por fuera" de la cursada ¿por fuera?! ¿Por fuera de qué? ¿Cuándo es el tiempo para aprender, solo de marzo a julio? ¿De agosto a noviembre? ¿Y después? Se desdibujan los momentos: el "antes" nos sirve ahora, el "después" no fue después de algo, sino que es. No se corta el proceso, sino que se sigue construyendo.

Estas ideas nos permiten cuestionar un poco cómo se delimitan los límites de una cursada, del aprendizaje en sí mismo. Los estudiantes se encontraron con que, aún ya habiendo "finalizado" la materia podían seguir aprendiendo e, incluso, produciendo. Entonces, se fueron sorprendiendo de diversos hechos: no solo los ya mencionados sobre los tiempos de aprendizaje, sino también con el hecho de poner el cuerpo e ir a la organización, y que no todo ocurriera dentro del claustro académico. "Salir." ¿O entrar?

Esta posibilidad de realizar el intercambio con la organización con la que se trabajó fue, para los estudiantes, una bisagra en su proceso de formación, por el contenido



vivencial que tuvo. Súbitamente, se toparon con que lo que fueran a decir no iba a ser para nada inocuo (aunque nunca lo sea). Es decir, lo que se quiere transmitir con cierto énfasis es que este intercambio dio la posibilidad de ver cuál era la reacción de los otros sujetos ante lo que los estudiantes les decían sin intermediarios. En carne propia. De hecho, en ese “cara a cara” con la organización, se volvió significativa una escena, donde un actor de la misma le pregunta a un estudiante “¿y ustedes cómo piensan la política?”. El efecto de esa pregunta fue sorpresa absoluta. ¿Se contesta una pregunta? ¿Cómo? ¿Qué digo? ¿Hablan?

“Carpe Estudiantem”. Interrogantes finales de este principio

La expresión proveniente del latín “Carpe Diem”, hace referencia a “vivir el momento”, “aprovechar el día”, “vivir cada segundo como si fuera el último”. ¿Qué quisimos expresar con nuestro “carpe estudiantem”? Fue un intento de condensar todos los sentidos, interrogantes y afectos que se suscitaron producto de esta experiencia de aprendizaje (que parece seguir sucediéndose).

Profundizando, entonces, el *carpe estudiantem* intenta resumir, entre otras cosas: el contenido vivencial que esta experiencia de aprendizaje tuvo (y sigue teniendo); cómo los estudiantes pusieron el cuerpo y fueron a la organización para la devolución; las características particulares que tuvo el diálogo entre los diversos actores en el aula; las ansiedades y dudas concretas que surgieron, en cuanto a qué se le diría a la organización y cómo se comunicarían ciertas ideas; lo que produjo realizar dicha experiencia; todos los disparadores, las curiosidades nuevas que se engendraron; permitir pensarse más próximos a una práctica; y lo novedoso de todo aquello, que termina pareciéndose más a una experiencia que a una cursada más del montón.

Carpe estudiantem, entonces, porque se disfrutó lo que es ser estudiantes, sentirse estudiantes, al momento mismo de la cursada, pero cuando esta estuvo ¿finalizada? también. Al menos, cuando los tiempos académicos hubieron finalizado, nosotros (estudiantes y docentes) seguimos aprendiendo, haciéndonos eco de esa resonancia que pareciera no callar nunca.

Mientras se aprende, se disfruta y se lo vive.

Se sigue aprendiendo una vez terminada la aurícula. Incluso se realiza un trabajo sin nota de por medio. Ha pasado un año del cuatrimestre, “¿qué hago en la casa de mi docente?”, se pregunta uno de los estudiantes. Esta acción parece movilizar otro instituido, aquel que marca que el docente y el estudiante sólo pertenecen y se encuentran en el aula. Seguimos reflexionando colectivamente. Eso es carpe estudiantem: la bruma de ideas que nunca cesan, que se van reacomodando en un interjuego dinámico. Es participar y aportar a la construcción de la formación de manera activa.

Este encuentro “un año después” no tuvo sólo el motivo de recapitular lo hecho en el trabajo sino expresar, poner nuevamente en juego, las percepciones actuales sobre lo vivenciado. Continuar el análisis de la experiencia. Producir. Es importante destacar que a veces se piensa que la construcción de conocimiento en la investigación se hace en base a un método estático que funciona como estructura para salir a la experiencia. Sin embargo, aquí la investigación continúa y nos



encuentra, “por fuera” y “mucho después de la cursada” prosiguiendo la investigación y encontrándonos inmersos en el campo de aprendizaje y análisis.

Todo este proceso que contamos y que se sigue sucediendo, no solo produjo que nos interrogáramos más a consciencia sobre la práctica y la formación, sino sobre todo que profundizáramos en interrogarnos sobre nosotros mismos. ¿Dónde estábamos y estamos parados? ¿Qué pasó con nuestras perspectivas? ¿Y ahora mismo haciendo este escrito?

Sentimos que no podemos dar respuestas inmediatas ante esto, e incluso que sus efectos siguen y seguirán produciéndose pues forma parte de un proceso, de un continuo. No se sabe puntualmente cuándo empieza ni mucho menos cuándo termina, asemejándose entonces a la cinta de Moebius.

Emocionante y vertiginoso a la vez, pues ¿solo se aprende en la Facultad al momento de la cursada...? Pareciera que nuestra experiencia refuta esta última pregunta.

Sin embargo, no nos resulta tan fácil dar una respuesta contundente al siguiente interrogante: en algún momento, ¿se termina de aprender?



Tensionando paradigmas: Procesos institucionales en dispositivos de niñez y adolescencia

Lic. Makrucz, Gustavo; Lic. Sanchez, Nadia
gusmak@yahoo.com.ar, nadi_sanch@yahoo.com.ar

Resumen

¿Cómo se relacionan los distintos dispositivos nucleados bajo el Sistema de Protección Integral de Derechos de Niñez y Adolescencia en un municipio del conurbano bonaerense que operan bajo un mismo paradigma?

Este trabajo se enmarca en los hallazgos del Proyecto de Investigación *Del paradigma de la situación irregular al de la protección integral: supuestos, dispositivos y prácticas en tensión en el trabajo con adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad socio-penal* (2012-2013, Nuñez-Garello, Universidad Nacional de Lanús).

¿Dónde empieza y dónde termina el alcance de cada dispositivo institucional? ¿Qué otros acontecimientos tienen lugar en él, más allá y más acá de sus funciones o tareas establecidas?

Vemos que no solo asistimos a una verdadera lucha histórica entre dos paradigmas contrapuestos, sino también advertimos diferentes grados de correspondencias entre aquello que se declama y las prácticas concretas que se llevan a cabo para tal fin: una interminable maratón de tensiones y procesos institucionales.

Mediante distintas categorías conceptuales de dispositivo institucional (a partir de Foucault y el institucionalismo), así como campo, espacio, social y habitus (desde Bourdieu) problematizaremos sobre las funciones y las eficacias de este mega dispositivo que percibimos es el Sistema de Protección Integral.

Preguntas clave: ¿Cuál es el grado de correspondencia entre los discursos y prácticas de las políticas públicas de Niñez y Adolescencia? ¿De qué modo se visibilizan en las prácticas las tensiones entre paradigmas enfrentados? ¿Cuánto opera lo no-dicho institucional en las prácticas de estos dispositivos?



Tensionando paradigmas: Procesos institucionales en dispositivos de niñez y adolescencia

Lic. Makrucz, Gustavo; Lic. Sanchez, Nadia
gusmak@yahoo.com.ar, nadi_sanch@yahoo.com.ar

Introducción

¿Cómo se relacionan los distintos dispositivos nucleados bajo el Sistema de Protección Integral de Derechos de Niñez y Adolescencia en un municipio del conurbano bonaerense que operan bajo un mismo paradigma?

Este trabajo se enmarca en los hallazgos del Proyecto de Investigación *Del paradigma de la situación irregular al de la protección integral: supuestos, dispositivos y prácticas en tensión en el trabajo con adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad socio-penal* (2012-2013, Nuñez-Garello, Universidad Nacional de Lanús).

Mediante distintas categorías conceptuales de dispositivo institucional (a partir de Foucault y el institucionalismo), así como campo, espacio, social y habitus (desde Bourdieu) problematizaremos sobre las funciones y las eficacias de este mega dispositivo que percibimos es el Sistema de Protección Integral.

¿Dónde empieza y dónde termina el alcance de cada dispositivo institucional? ¿Qué otros acontecimientos tienen lugar en él, más allá y más acá de sus funciones o tareas establecidas?

Vemos que no solo asistimos a una verdadera lucha histórica entre dos paradigmas contrapuestos, sino también advertimos diferentes grados de correspondencias entre aquello que se declama y las prácticas concretas que se llevan a cabo para tal fin: una interminable maratón de tensiones y procesos institucionales.

De dispositivos y procesos de intervención: tensiones entre discursos y prácticas, o de cómo transitan los agentes institucionales el cambio de paradigma en materia de Niñez, Adolescencia y Familia

¿Cuál es el grado de correspondencia entre los discursos y prácticas de las políticas públicas de Niñez y Adolescencia? ¿De qué modo se visibilizan en las prácticas las tensiones entre paradigmas enfrentados? ¿Cuánto opera lo no-dicho institucional en las prácticas de estos dispositivos? Intentando problematizar estos interrogantes que orientan nuestro trabajo, comenzaremos delimitando qué entendemos por dispositivo.

Michel Foucault designa con el término **dispositivo** (tal como lo sintetiza el filósofo italiano Giorgio Agamben) a “un conjunto heterogéneo, que incluye virtualmente cualquier cosa, lo lingüístico y lo no-lingüístico: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas de policía, proposiciones filosóficas, etc. El dispositivo en sí mismo es la red que se establece entre estos elementos.”.

Así entonces, nos encontramos en principio con cuatro dispositivos en donde pondremos el foco aquí: Servicio Local de Promoción y Protección de Derechos de



Niñez y Adolescencia (en adelante SLPPD), Servicio de Resolución de Emergencias (SRE), Servicio Zonal de Promoción y Protección de Derechos (SZPPD) y el Centro de Referencia (CDR). Pero también podemos entender al Sistema que los articula como un dispositivo en sí mismo, tal cual lo propone Michel Foucault.

También tomamos la concepción de Institución del Análisis Institucional, tal cual lo presenta el Institucionalismo. Esta perspectiva intenta pensar a las instituciones como procesos singulares de institucionalización (la lucha entre aquello que la institución supone que debería ser y aquella otra encarnadura a veces caótica por parte de los actores; es el momento organizacional por excelencia: organigramas, planificaciones, protocolos, leyes, reglamentos, disposiciones, etc.) caracterizados por el *juego* permanente entre tensiones producidas tanto por sus componentes instituidos-universales (que refiere a normas, valores, e ideologías, como también con sus funciones principales, fines, objetivos, oficiales de esa institución) como por aquellos instituyentes-particulares (allí nos encontramos con las instituciones determinadas social e históricamente, y tienen lugar los objetivos e intereses particulares, “particularidades”, de los muy distintos actores que la conforman) Así, esta perspectiva aborda los espacios institucionales como ámbitos que, siendo subjetivos, no dejan de ser sociales y, siendo sociales, no se desentienden de la subjetividad.⁶⁴ Entonces, desde esta perspectiva, el concepto de institución se nos muestra como polisémico (en el uso del momento se alternan tres momentos: universal, particular, singular); equívoco (el concepto designa alternativa o simultáneamente lo instituido o lo instituyente); y problemático (no es un objeto estable de observación)⁶⁵.

En las definiciones que los agentes entrevistados dan de las funciones de los dispositivos en los que se desempeñan, encontramos similitudes en cuanto a la evaluación de posible vulneración de derechos, remoción de obstáculos y puesta en marcha de las políticas públicas disponibles para ello. La intervención que implementan a partir de eso está marcada por el carácter estratégico del equipo en cada situación abordada. No mencionan en las entrevistas el seguimiento de un protocolo de intervención, aunque sí de la adopción de lineamientos comunes en relación con los otros dispositivos. Uno de los entrevistados de un Servicio Local menciona el proceso estándar cuando una situación ingresa: evaluación a fin de relevar existencia de derechos vulnerados, sean los que se enuncian en la notificación al sistema o los que surjan a partir de la investigación que comienza al evaluar la pertinencia de la intervención del Local, para luego pensar en qué estrategias podrían facilitar el garantizar los derechos vulnerados en cuestión. Lo interesante de su definición es que menciona como parte clave del proceso con qué otros actores llevar adelante tales estrategias.

“En este proceso permanente, jamás inmóvil (salvo en el caso de que el conjunto social no defienda más que su propia supervivencia) se ve que los tres momentos se hallan siempre simultáneamente presentes.”⁶⁶ Por ejemplo: funciones y objetivos oficiales del SPD (fuerza instituida), actores institucionales ya sean de igual o de muy distinta procedencia, intentando cumplir sus roles particulares pero

64 Lapassade, G y Lourau, R (1973), “El análisis institucional”, en Claves de la sociología, Laia, Barcelona.

65 Ardoino, Jacques (1980). La perspectiva centrada en la institución, en Perspectiva política de la educación, Narcea: Madrid.

66 Lapassade, G y Lourau, R, Idem.



también cargando con sus infinitas particularidades, todos intensamente entreverados (fuerza particular); organigramas de cada dispositivo-establecimiento temporalmente fijados según determinadas leyes y protocolos (fuerza singular).

Uno de los profesionales entrevistados, menciona lo que gráficamente define las dificultades que ineludiblemente genera la intervención con una diversidad de actores con visiones muchas veces contrapuesta "y con ese otro te caiga mejor o peor, con ese otro vas a tener que seguir trabajando, así que en la negación no puedes tirar el tablero, digamos, se labura con todos."

Nos resulta interesante al mismo tiempo, introducir los conceptos de *habitus*, *campo*, *espacio social*, y *posición* de Pierre Bourdieu tanto como sus entrecruzamientos.

Tomando los aportes de Alicia Gutiérrez en la introducción de "El sentido social del gusto" de Bourdieu, ubicamos al campo como "*espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias.*"⁶⁷ Un campo posee una estructura que define a su vez distintos estados de distribución del capital que esté en juego. Este capital también es producto de luchas anteriores, lo que motiva a los agentes que están inmersos en ese juego a orientar sus estrategias de acuerdo a sus intenciones de conservar o transformar ese campo de luchas.

Si nos ubicamos en nuestro tema de interés, podemos mencionar al *espacio* de derechos de niñez y adolescencia con sus diferentes campos en lucha y/o tensión: las familias de esos niños/as, los organismos administrativos que crea la ley, (Servicios Locales, Consejo Local, Servicio Zonal), agentes de otras áreas gubernamentales como salud, educación, justicia, las organizaciones comunitarias, etc. Cada uno de ellos con sus propios intereses en juego.

Y aquí nos es necesario introducir el concepto de *habitus*: "*... son principios generadores de prácticas distintas y distintivas (...) pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, aficiones diferentes. Establecen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc., pero no son las mismas diferencias para unos y otros.*"⁶⁸

Esto explica a su vez, las tensiones que siempre existirán en un espacio social, más allá de los intereses en común que los distintos agentes compartan. Pero así también de la capacidad creativa, inventiva y activa de cada agente para transformar o conservar lo que está en juego. Y esto puede vislumbrarse a partir de la posición: "*el espacio de las posiciones sociales se retraduce en un espacio de tomas de posición a través del espacio de las disposiciones (o de los *habitus*) (...) la posición ocupada en el espacio social (...) ordena las representaciones de este espacio y las tomas de posición en las luchas para conservarlo o transformarlo.*"⁶⁹ Tomas de posición que posibilitan puntos de vista diversos, al tomarse justamente desde distintos ópticas.

⁶⁷ Gutiérrez Alicia: "A modo de introducción. Los conceptos centrales en la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu" En: Bourdieu, P.: El Sentido Social del Gusto. Elementos para una cultura de la sociología. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Ediciones.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 20.

⁶⁹ *Ibidem*, p. 25.



Tal es así, que nos encontramos con campos en tensión permanente, por los agentes que definen sus prácticas y estrategias de acuerdo a su propia historicidad, su habitus. Vemos que están en permanente articulación y tensión con otros dispositivos que existen previamente a la sanción de la ley, y manejan otras lógicas en cuanto al tratamiento de problemáticas de niñez y adolescencia. Tal es así que son los mismos profesionales de los dispositivos administrativos quienes se encuentran en permanente formación hacia los otros actores con quienes trabajan.

A modo de cierre

Miradas entre los dispositivos que definen lo que se espera del otro, que generan algunas dificultades a la hora de llevar adelante una intervención conjunta, por un lado desde los locales hacia los zonales, quienes mencionan en distintos momentos la mirada de *subestimación* hacia ellos, desde los zonales hacia el Sistema Judicial, quienes evidencian una disputa de *poder* en cuanto a decisiones sobre la vida de los niños y sus familias, desde el CDR en relación con el Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil, quien pone en juego permanentemente distintas trabas en cuanto a tiempos a cumplimentar que no se relacionan con lo posible a realizar en un proceso de intervención que genere un cambio de posicionamiento subjetivo en la vida de los jóvenes en cuestión. Cómo poder compatibilizar tales miradas, tales tensiones permanentes es una de las cuestiones claves en la constitución del Sistema de Protección Integral como un dispositivo en sí mismo.

El cómo de esa intervención es lo interesante de los agentes de cada uno de los dispositivos, que se van armando su propia estrategia más allá del proceso metodológico y/o formal que implica. Cómo mejorar la articulación con esos otros con quienes tengo que llevar adelante la intervención, cómo acelerar circuitos que tienden a ser más burocráticos, de qué formas realizar promoción de las funciones del dispositivo en el mismo momento del accionar y en ese interjuego permanente con los otros actores que desconocen funciones, que trabajan desde otras lógicas, que responden a demandas propias de otro paradigma, principalmente en el trabajo con las familias y los niños y adolescentes.

Así y todo, la eficacia misma del SPD como dispositivo quizás no quede contenida bajo los criterios de eficacia en cuanto a cumplimientos de sus propios objetivos y, como todo dispositivo, no está nunca del todo dicho cual es su verdadero alcance pues pareciera conectar incesantemente con otros dispositivos, en este caso de Seguridad Pública, como una comisaría, desde donde también reciben demandas “espontáneas”. En ocasión de entrevistar al Servicio Local de Emergencia, un profesional nos relata acerca de muchas otras demandas espontáneas ajenas a su función específica que reciben a diario, como las de “incendios y desalojos”. Estas demandas insólitas expresan parte de lo “no-dicho” presente en todo dispositivo institucional.

Los procesos de intervención de los dispositivos en cuestión, si bien mantienen funciones instituidas desde las distintas normativas, incluyen una variedad de estrategias propias instituyentes de cada dispositivo, de cada equipo interdisciplinario, de cada agente, que puede tanto facilitar como obstaculizar el proceso mismo.



Los agentes de los dispositivos priorizan el carácter estratégico de la intervención, pensada para cada situación particular, pero entendiendo que la misma se encuentra en tensión permanente con aquellos mecanismos de intervención asociados a la lógica del Patronato. Se encuentran en permanente interjuego de fuerzas instituidas e instituyentes, y lo estratégico mencionado se relaciona con aquellas prácticas que sí están relacionadas con la mirada de Protección Integral. Advertimos aquí, tal como indica Mariana Roigé⁷⁰, que nos encontraríamos tanto ante un verdadero antagonismo entre dos modelos contrapuestos como ante un “continuum superador en el desarrollo histórico seguido por la legislación para los niños”. Y siguiendo la idea de palimpsesto, presentada por Miguez y González⁷¹ “escritos que se estampan sobre la huella de lo viejo”.

BIBLIOGRAFIA

- Agamben, Giorgio *¿Qué es un dispositivo?*, en Profanacoes.blogspot.com, 22 de octubre del 2007, intentando una definición del término dispositivo en la obra de Michel Foucault y transcribiendo textualmente lo contestado por este en una entrevista de la revista Dits et écrits
- Ardoino, Jacques (1980). La perspectiva centrada en la institución, en *Perspectiva política de la educación*, Narcea: Madrid.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Editorial Anagrama, 4^o edición.
- Gutierrez Alicia. “*A modo de introducción. Los conceptos centrales en la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu*”, en: Bourdieu, P (2010). *El Sentido Social del Gusto. Elementos para una cultura de la sociología*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Ediciones.
- Lapassade, G y Lourau, R (1973), “El análisis institucional”, en *Claves de la sociología*, Laia, Barcelona.
- Makrucz, G., Sanchez, N. Nuñez, Rodolfo; Garelo, Silvana; Schulteis, Hugo; Padrón, Gabriela; Lahr, Mercedes; Canavessi, Juan José; Innamoratto, Gabriela; García de Ghiglino, Silvia; Vallejos, Cristina: “Tensiones entre discursos y prácticas en los dispositivos de promoción y protección de derechos de niños, niñas y adolescentes. Sistema de Protección Integral de Niñez y Adolescencia del Municipio de Lanús”. Ponencia presentada en IV Jornadas Regionales del Trabajo Social “El desafío de la construcción de ciudadanías con inclusión social” II Jornadas Internacionales “Sociedad, Estado y Universidad”, 27 y 28 de Junio de 2013, Villa María, Provincia de Córdoba, Argentina.
- Miguez, D. y González, A. (2003), “El Estado como palimpsesto. Control social, anomia y particularismo en el sistema penal de menores de la provincia de Buenos Aires: una aproximación etnográfica”, en Alejandro Isla y Daniel Miguez (coords), *Heridas urbanas: violencia delictiva y transformaciones sociales en los noventa*, Buenos Aires, Ed. De las Ciencias-FLACSO.
- Roigé, Mariana (2010). *Niñez, marginalidad y políticas públicas. Análisis de un dispositivo estatal*. Buenos Aires. Libros de la Araucaria.

⁷⁰ Roigé, Mariana (2010). *Niñez, marginalidad y políticas públicas. Análisis de un dispositivo estatal*. Buenos Aires. Libros de la Araucaria.

⁷¹ Miguez, D. y González, A. (2003), “El Estado como palimpsesto. Control social, anomia y particularismo en el sistema penal de menores de la provincia de Buenos Aires: una aproximación etnográfica”, en Alejandro Isla y Daniel Miguez (coords), *Heridas urbanas: violencia delictiva y transformaciones sociales en los noventa*, Buenos Aires, Ed. De las Ciencias-FLACSO.



Pensando sobre intervención

Marazina, Isabel V.

imarazina@uol.com.br

Resumen

Este trabajo tiene por objetivo pensar el concepto de intervención y su estatuto desde el referencial teórico del movimiento institucionalista, utilizando para ello algunos ejemplos de la práctica de la autora, que realiza intervenciones en diversos establecimientos de salud mental y otras instituciones de la red pública de cuidados a la infancia y adolescencia.

Preguntas clave: ¿Cualquier acto sobre un objeto es una intervención? ¿Qué caracteriza la intervención desde el análisis institucional?

Palabra clave: Intervención



Pensando sobre intervención

Marazina, Isabel V.

imarazina@uol.com.br

En verdad, en la discusión sobre el tema de la intervención se abren, a pesar de su aparente obviedad, un campo de pensamiento bastante complejo y nada ingenuo. ¿A que llamamos intervenir? De forma amplia, pueden caber en la respuesta casi todas las acciones ejercidas sobre un objeto, un campo, una lógica... ¿poner un curativo en una lastimadura no sería una intervención?

Localizado en el campo teórico del movimiento institucionalista, el concepto de intervención se reviste de un sentido bastante propio, dentro de un campo semántico muy amplio, así como sucede con el término institución. Ese sentido específico se detiene en un punto, que marca una diferencia fundante. Comparte con los sentidos más amplios el carácter de una acción, de una acción que transforma. Aquí abrimos una primera condición, porque transformación debe ser entendida en la línea de un propiciar, en los colectivos intervenidos, el surgimiento, apertura, fortalecimiento de los instituyentes-organizantes y, en el límite, la implantación de procesos de autoanálisis y autogestión, que es la utopía activa que anima el movimiento institucionalista.

Sin duda, ya podemos comprender que esto implica en una posición ética y desde luego, política. Este es el punto más importante de su diferencia. Tanto esa ética como esa política se formalizan en teorías, en reglas metodológicas y recursos técnicos, es claro. Pero más importante que los recursos metodológicos o técnicos, que puede compartir con otros campos de saber, en la medida en que el análisis institucional cuestiona la posición cerrada de las disciplinas tradicionales, más importante, decía, es su perspectiva:

Cito a Claudia Salazar Villava —profesora de la Universidad Autónoma de Xochimilco—:

“la intervención como asunto señala una perspectiva respecto de las acciones sociales que se lleva a cabo bajo el amparo de una disciplina, el ejercicio de una profesión; es decir, encubiertas por un halo de racionalidad que legitima un sentido para sus acciones, pero que en la trama de significaciones sociales se establece como estrategia, sea de invocación o de supresión de lo político”. (...) “El asunto de la intervención, por brumoso que sea, merece ser elucidado —que no reducido, simplificado o acotado en fronteras inequívocas— so pena de excluir de todo análisis crítico las prácticas disciplinarias de las ciencias sociales, que no podrían entonces sino ser operadas desde el régimen de la eficacia, como estrategias por tanto de perpetuación de las formas de dominación”.

Esa perspectiva entonces, se despliega desde la posición de elucidación de la dimensión política que existe en las prácticas a las cuales es convocada para analizar. Elucidación que no se agota ni en la lectura posible de realizar, ni en su interpretación, ni en el acto de atender a las determinaciones inconscientes sin duda presentes en cada acción institucional. Fundamentalmente, la intervención de un institucionalista atiende a la circulación de los flujos del poder en cada colectivo



intervenido, en el cual el propio interventor también se coloca como objeto del análisis.

Si partimos de la idea de que una demanda jamás es “natural” sino que es producida por una oferta que circula en el medio social, es inevitable incluir en el análisis de esa demanda la oferta que la produce. ¿Qué oferta fue realizada para que ese colectivo —o parte de él— nos demande? ¿Cuáles son los imaginarios sociales que conformaron esa demanda, y que nos incluyen? ¿Cómo fue que nos vinieron a buscar? ¿Qué prestigios, plus de imagen, instituidos diversos se juegan allí?

Estas preguntas son trabajadas en dos dimensiones:

Una, que es la de ponerlas a trabajar junto al colectivo. Como diría Cecilia Coimbra, en relación con la supervisión institucional:

“...en ningún momento el lugar social y político en el cual se encuentra el supervisor debe quedar escamoteado. El lugar de poder y sus relaciones no son negados, sino afirmados, no en el sentido de marcar cada vez más ese espacio, sino en el movimiento de expandirlo para que sea apropiado por otros, para que haya una circulación”.

Otra dimensión que es la del análisis constante de la implicación dentro del propio equipo. Se hace necesario entender un poco más sobre el significado del término implicación. Es, justamente, poner en juego todas esas preguntas que nos implican como sujetos sociales sujetados a las mismas determinaciones históricas, económicas y políticas que el colectivo que nos solicita.

En relación con esto, Baremlitt hace una indicación interesante, cuando habla de un esquema básico de intervención: él dice que en el momento de realizar el diagnóstico provisorio, que sería un paso anterior al contrato definitivo, en ese momento en que el equipo interviniente entra en contacto con todos los estamentos de la organización para enterarse extensivamente de la demanda, es insoslayable que luego de ese contacto el equipo dedique un tiempo para preguntarse sobre las expectativas de toda índole que el mismo fue haciendo surgir en su interno. Y trae un ejemplo significativo: es diferente entender que esa organización solicita un trabajo puntual o un trabajo que puede implicar en trabajos posteriores si la intervención “tiene éxito”. La promesa económica o de prestigio implica al equipo de distinta forma y regula el estilo y eficacia de la intervención, si esa implicación no es analizada.

Es claro que hablamos aquí de lo que difícilmente queda claro en el ejercicio de una práctica profesional, pero que regula importantes mecanismos de ésta. Circulación de poder, de dinero, de prestigio, de plusvalía social, en fin, la dimensión política de nuestras prácticas. En otras palabras, los atravesamientos-producciones de los instituidos que operan en el campo social, de los cuales somos objeto, de forma inadvertida, la mayor parte de las veces. En la medida en que naturalizamos los efectos de las instituciones que nos atraviesan, es muy poco probable que podamos observarlos en los colectivos que nos solicitan.

Y los colectivos nos solicitan cuando, retomando la feliz analogía de una querida colega, Diana Markwald, la cueva del cíclope se ha enseñoreado del espacio en que existe. Tanto en la figura del desamparo en que una organización puede dejar a sus agentes, cuanto en el corte insidioso de las posibilidades de llevar adelante el proyecto para el cual fue criada.



Un viejo militante de la lucha antimanicomial en San Pablo, psiquiatra de formación, Francisco Drummond, cuando fue llamado a dirigir el Hospital Psiquiátrico de Estado, el Hospital Franco da Rocha —conocido como Juquerí— llevó a cabo una de las intervenciones más radicales que esa institución atravesó, por el simple (¿simple?) hecho de hacer valer su carta de principios. O sea, recuperó el proyecto original, en la letra de la Ley que lo regía.

Tomé ese ejemplo para ilustrar que las intervenciones pueden asumir infinitas formas; no existen “técnicas específicas” de intervención. Félix Guattari, en una discusión sobre la intervención en una organización psiquiátrica en el estado de San Pablo, sugería la instalación de un espacio semejante a un club de fútbol, donde podrían ir tramándose conexiones inéditas, en la medida en que el coeficiente de transversalidad de la institución era tan exiguo que no permitía esas conexiones en espacios más formalizados.

En la época en que se realizó la intervención en la ciudad de Santos (estado de SP), año 1989, fue cerrado por orden de la Intendencia Municipal el único hospital psiquiátrico de la región, un depósito infame que bajo iniciativa privada extraía su subsidio de los convenios con el poder público.

Esa intervención, que resultó en un amplio programa de Salud Mental para la ciudad, fue realizada a través de un equipo de la Secretaria Municipal de Salud, que redireccionó las dependencias del hospital para otros usos. Como resultado, fue posible la des-internación de la mayoría de los pacientes. Para ello, se utilizaron innumerables dispositivos de todo tipo: desde cursos de formación para los agentes que trabajaron en los NAPS (Núcleos de Atención Psicosocial), los propios NAPS, las redes de residencia y de empleo —programas de empleabilidad, la Radio Tan-Tan que emitía y criaba programas de radio hecho por los pacientes, en fin, muchos dispositivos resultantes de la singularidad del proceso así como de la experiencia recogida por la historia del movimiento antimanicomial en otros lugares y épocas.

Dentro de la cantidad de cuestiones que podría tocar en relación con esta intervención, una de las más importantes es que, si pudo realizarse, no fue por excelencia técnica sino por voluntad política. La posibilidad técnica del “buen hacer” se coloca en lugar secundario en relación con lo que sustenta una intervención: la voluntad política. Si fue posible, es porque hubo una dirección política que abrió la posibilidad del cuestionamiento de la práctica instituida. Sin ella, los alcances de una técnica quedan peligrosamente restringidos o a las buenas intenciones, o a deslizamientos (contaminaciones) en relación con confirmar lo instituido. Por eso es preciso, en la medida en que actuemos en las fisuras institucionales, de servirse de la astucia de los viajeros, a la manera de Ulises, para vigilar donde podemos estar trabajando a favor de la cristalización.

Lo que me interesaba contarles es que dada la larguísima permanencia de algunos pacientes, ya no sabemos si crónicos por sus patologías o por la propia internación, era necesario pensar un agenciamiento para ellos. Era un grupo de aproximadamente 20 pacientes, en condiciones muy regresivas. Al mismo tiempo, la Secretaria de Asistencia Social andaba tratando de ubicar con un contingente de chicos de la calle, de alrededor de 8 a 10 años de edad que precisaban un alojamiento temporario. El equipo de Salud Mental pensó en un agenciamiento donde los chicos y los pacientes crónicos pudiesen compartir el espacio del antiguo hospital. Fueron disponibilizados diferentes dispositivos para poder realizar la instalación y el acompañamiento de la experiencia, bajo murmullos —casi gritos—



generalizados de crítica por parte del colectivo de la Secretaría Municipal de Asistencia Social. Claro, era un verdadero corte en los flujos institucionales instituidos. Juntar “malhechores de la calle” con “indefensos” pacientes crónicos, podía dar pie para todo tipo de abusos.... ¿Y no es que dio resultado?

La posición de los chicos en relación con los pacientes fue extremadamente lúdica, a veces cruel, como suele ser la infancia. Pero no se comparaba al trato deshumanizante que estos pacientes vivieron a lo largo de años. Por el contrario, ellos fueron sacudidos, estimulados, a veces tratados como juguetes por estos chicos que estaban acostumbrados a presencias semejantes en la calle, donde transcurría su vida. Nos fuimos encontrando con una sorprendente revitalización de los crónicos, que por primera vez en mucho tiempo, eran solicitados como gente...

Si me detuve en dar estos ejemplos es porque pienso que traen el espíritu de una intervención de forma más clara que muchas teorizaciones. Se trata de posibilitar, de la forma en que la situación —siempre inédita y singular— lo exija, que nuevas circulaciones de flujos deseantes puedan hacerse presentes. Sabemos que los colectivos sufren de forma privilegiada por el estancamiento de su potencialidad transformadora, y que ese estancamiento en la mayoría de los casos es producido por lo que Horacio Ribeiro de Souza tan bien caracteriza en su trabajo sobre “El institucionalismo, enfermedad de las instituciones”: el deterioro progresivo de su funcionamiento, para responder a la vocación de todo agrupamiento de sobrevivir, al enorme precio de perder y deformar la función social para la que fueron creados. La cueva del cíclope hace parte de la estructura de una organización, así como la astuta voluntad de hacerle límite en cuanto se coloca como discurso único que impide las posibilidades de recreación y hospitalidad de sus agentes y usuarios.

Es por eso que no nos detenemos en una prolija descripción de técnicas. Es por eso que importamos de los campos que nos son aliados aquellas necesarias para la tarea de abrir flujos inéditos, o restaurar nuevos-viejos flujos, en la medida en que hagan al buen uso de la institución. Que nos apropiemos, o reapropriemos elementos que nos sirvan a la estrategia trazada, siempre dentro de la condición de una crítica constante a las implicaciones políticas de su uso.

Bibliografía

- Baremlitt, G. F. (2002). *Compêndio de análise institucional e outras correntes*, teoría e prática, 5ed., Belo Horizonte, MG: Instituto Félix Guattari (Biblioteca Instituto Félix Guattari).
- Coimbra, C. *Guardiães da Ordem. Uma viagem pelas práticas Psi no país do milagre*. Río de Janeiro. Editora Oficina do Autor. 1995.
- Salazar Villava, C. *Intervención, trabajo sobre lo negativo*. Revista Tramas. Nos 18\19. Junio-Diciembre 2002. Univ. Xochimilco. México.



Ámbitos educativos: Producción de significaciones e imaginario social efectivo

Montenegro, Roberto R.

rmontenegro@unq.edu.ar

Universidad Nacional de Quilmes

Resumen

La presente ponencia se inscribe en el proyecto de investigación “Instituciones y sujetos del cuidado. Transformaciones actuales en las representaciones y prácticas en ámbitos de la salud, la educación y las familias”; UNQ-I+D 2013-2015.

En trabajos anteriores sobre las instituciones educativas hemos expuesto el resultado de lecturas realizadas en esos ámbitos y cuya continuidad seguimos desarrollando. Allí hemos subrayado como aspectos relevantes los referidos al *cuidado de sí* y a la *calidad de vida institucional*, puntuando procesos y configuraciones que atraviesan y producen *configuraciones* en éstas.

En esta ocasión proseguimos nuestro trabajo de identificación y descripción de líneas de fuerza que enlazan recursivamente los contextos ecológico-sociales y los espacios de las instituciones educativas concretas. En particular puntuaremos el juego de afectaciones que se produce entre la producción de significaciones, el imaginario social efectivo institucional y la constitución de los ámbitos educativos. Tomaremos en consideración que las observaciones realizadas en múltiples establecimientos educativos muestran que la existencia de una “función principal” (educar), y la red de funciones que operan en latencia, enlazadas a los contextos etnográficos locales, configuran el medio en que se realizan los procesos de producción de subjetividad.

Preguntas clave: ¿Qué transformaciones en el social histórico nos hablan de las mutaciones que están aconteciendo en las formas de la *gubernamentalidad*, tal como las hemos recibido de las sociedades disciplinarias? ¿Cuáles son aquellas *líneas de significación* derivadas de tales transformaciones en la ecología social e institucional que producen efectos significativos para las instituciones educativas? ¿Cuáles son las puntuaciones que podemos realizar en el juego de afectaciones que se genera entre la *producción de significaciones*, el *imaginario social efectivo de las instituciones educativas* y la *constitución de sus espacios*? ¿Cómo responder a los desafíos que presenta la segmentación social, su circulación e inscripción en las organizaciones educativas y los efectos negativos que produce en la *calidad de vida institucional*?



Ámbitos educativos: Producción de significaciones e imaginario social efectivo

Montenegro, Roberto R.

rmontenegro@unq.edu.ar

Presentación

En este trabajo tomaremos en consideración algunas *líneas de significación* que enlazan elementos del *contexto ecológico-social* contemporáneo con ámbitos de los *dispositivos de educación*. En particular puntuaremos el juego de afectaciones que se genera entre la producción de significaciones, el imaginario social efectivo institucional y la constitución de los ámbitos educativos.

Nuestro marco de referencia institucional en esta instancia es el que nos ofrecen las observaciones realizadas en múltiples establecimientos educativos y cuya primera presentación hemos realizado en un evento académico anterior (Montenegro, R., 2013).

Los dispositivos de agenciamiento educativo se tornan visibles en virtud de la “función principal” que los estructura, en este caso la función principal es *educar*. Como nos muestra el análisis institucional (Lourau, 1975) esta función, que otorga identidad ostensible, también produce un efecto de velo e invisibilidad respecto a la multiplicidad de funciones y juegos de fuerza que allí se producen. En consecuencia nos interesa realizar puntuaciones en la red de significaciones que operan en *latencia* enlazadas a los contextos etnográficos locales, configurando el medio en que se realizan los procesos de producción de subjetividad.

Constitución de los ámbitos institucionales

A modo de introducción plantearemos un conjunto de preguntas de carácter ontológico, más precisamente sobre los *procesos de ontologización* de lo social. ¿Cuáles son las condiciones de existencia para la estructuración de los espacios institucionales? ¿En qué consiste el dominio de existencia de los contextos de acción que se institucionalizan y cuál es la fuerza que los constituye? ¿Cómo juega la potencia de las operaciones recursivas en la ecología de los contextos de acción?

Procuraremos responder a estas preguntas apelando a los aportes de Cornelius Castoriadis sobre la *institución de la sociedad* (Castoriadis, 1993). Particularmente puntuaremos aquellos conceptos que nos permiten aproximarnos a los contextos etnográficos más localizados. Aquellos que nos implican en este escrito son los contextos de las organizaciones educativas —escuelas e institutos— por lo tanto debemos aceptar que la función principal de esos *conjuntos prácticos*, como ha denominado J. P. Sartre a esas “totalizaciones en proceso” que son las que habitualmente denominamos “organizaciones”, es la *función de la educación*, la producción y transmisión de conocimientos. De modo que es el *imaginario social efectivo* de este orden, como lo precisaremos más abajo, el que es *constitutivo* de las expresiones singulares en que se manifiesta el *discurso de la pedagogía moderna*. Entendiendo la palabra “discurso” en un sentido cercano al que le otorga



Michel Foucault a los *dispositivos discursivos*, como articulaciones estratégicas de poder y de saber.

Puesto que como hemos dicho nos apoyaremos en los aportes de Castoriadis, consideramos que es adecuado esquematizar el concepto de *imaginario social* tal como lo desarrolla este autor. Como se sabe, Castoriadis asigna a esta potencia, al *imaginario radical*, a la fuerza creativa, *imaginante*, de los grandes colectivos humanos, un *estatuto ontológico fuerte*, una capacidad constituyente de todos los *mundos posibles*. Es pertinente recordar que en la concepción de Castoriadis distinguimos

"(...) lo imaginario radical de lo imaginario efectivo (o lo imaginado). El primero es aquella instancia por la cual el histórico-social inventa, imagina nuevos conjuntos de significaciones; constituye, por lo tanto, una potencialidad instituyente, transformadora, productora de utopías. Lo imaginario efectivo, por el contrario, tiende a la reproducción-consolidación de lo instituido; cuenta con ello con mitos, rituales y emblemas de gran eficacia simbólica y en el disciplinamiento de imágenes, anhelos e intereses de los integrantes de una sociedad."

También es conveniente señalar que para C. Castoriadis

"(...) las significaciones imaginarias sociales hacen a las cosas ser tales cosas, las coloca siendo aquello que son. De tal forma lo imaginario se vuelve 'más real que lo real'".

Debemos considerar que el caos, el abismo, lo "sin fondo", se ha perdido, pues los colectivos humanos "se dan" una realidad, la *inventan*, la *constituyen* y la sostienen mediante las fuerzas que repiten lo instituido. Pero también allí se producirán aquellas significaciones que, actuando de acuerdo a la potencia imaginante que no cesa, generarán nuevas realidades socio-históricas. Vale recordar que el *magma de significaciones* implica a la *lógica conjuntista-identitaria* y a la *dimensión imaginaria*.

Ante la pregunta: ¿Qué es aquello que mantendrá unida a la sociedad?, Castoriadis responde que es "la institución" lo que permite la cohesión, así dice:

"(...) lo que mantiene a una sociedad unida es evidentemente su institución, el complejo total de sus instituciones particulares, lo que yo llamo *la institución de la sociedad como un todo*; aquí la palabra institución está empleada en su sentido más amplio y radical pues significa normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas y, desde luego, el individuo mismo, tanto en general como en el tipo y la forma particulares que le da la sociedad considerada (y en sus diferenciaciones: hombre/mujer, por ejemplo)."

Y ante la siguiente indagación: ¿por qué cambian las sociedades, a qué obedecen sus mutaciones? Castoriadis nos señala que toda sociedad implica una compleja *urdimbre de significaciones*, es aquello que le otorga consistencia e identidad, posibilita su "clausura" y la realización de los procesos de *autorreferencia*. Pero la *capacidad instituyente* insiste, la potencia del imaginario radical finalmente desbordará la clausura desencadenando *procesos de metamorfosis* que instalarán



nuevas realidades, producirán nuevos individuos e instalarán un mundo situado y fechado, una nueva sociedad.

El imaginario social efectivo y las dimensiones simbólica y real-funcional

Los ámbitos en los que se realizan actividades de rutina se *institucionalizan* cotidianamente para existir, de modo que las tres dimensiones constitutivas del *imaginario social efectivo* —el imaginario instituido—, conforman el nudo que define a una formación institucional en su singularidad, y ellos se sostienen en las prácticas cotidianas de sus sujetos. El *imaginario efectivo* alude a la trama de significaciones simbólicas que, inscriptas en el imaginario social, son aceptadas como válidas en determinado momento socio-histórico. Para sus sujetos es la realidad ostensible, *dada-ahí*, los *pliegues* simbólicos e imaginarios que al instalar realidades, como hemos dicho, desplazan a los “realia” a lo sin fondo, al caos. La *dimensión real-funcional* alude a lo que, en esa construcción de realidades, ha sido estatuido como *funcional*. Lo “funcional” entonces alude a las consecuencias observables de actividades que apuntan a *objetivos determinados racionalmente*; en consecuencia la *dimensión real-funcional* posibilita los contextos de acción que se despliegan en las instituciones singulares concretas. En virtud de sus prácticas de rutina estas pueden realizar el fin para el que fueron diseñadas. Diseñadas racionalmente, siguiendo las líneas de fuerza instauradas por la modernidad temprana, para la cual el *principio de eficiencia* demanda planificación, cálculo y medida. En lo que es una génesis habitual, instituida, para la instalación de organizaciones, el anudamiento de las tres dimensiones —simbólica-imaginaria-real funcional—, se materializa en el orden simbólico. Primero en el plexo de una red simbólica ya sancionada por la sociedad, y luego en las coordenadas de tiempo-espacio institucional-organizacional que se entranan al *imaginario social efectivo*.

Nos interesa considerar aquí en particular el juego de afectaciones observables entre la producción de significaciones en el mundo de la vida cotidiana institucional y el imaginario social efectivo ¿Cuáles son aquellas significaciones que podemos puntuar como pertinentes en este caso? A nuestro juicio estas son *modos de ser-estar* en los espacios sociales; *pautas que guían la definición de situaciones*; formas de *relación con las normas* y de gestión de las reglas, *producción de clausuras* que instalan formas moleculares en el seno de las instituciones, y *procesos de diferenciación* que llevan a la estabilización de segmentos internos, lo que implica generación de pautas específicas en cada uno de ellos con sus orientaciones y temporalidades.

Segmentación, transducción y efectos

Una aproximación a la producción de segmentación en las instituciones educativas, como surge de los estudios sobre los atravesamientos socio-económicos, o en aquellas investigaciones que examinan los estándares de calidad que ofrecen los establecimientos, muestra que el ya detectado fenómeno de la segmentación del sistema escolar en términos generales se ha mantenido en la actualidad. En este punto queremos señalar los procesos de segmentación social e institucional como condición de posibilidad para su *transducción* en los contextos institucionales locales. Allí se especifican como *segmentos internos* componentes de la trama



organizacional e implica la presencia de nuevos agrupamientos y un número mayor de *grupos de pertenencia y de referencia* actuando en los establecimientos que se han creado a lo largo del tiempo. Las *desgarraduras* institucionales (pérdida de capital físico, disminución del capital cultural y social) producidas en la historia de la institución generan efectos expulsivos que se expresan en la disminución de la matrícula de modo sistemático.

Este campo posibilita la emergencia de una *significación simbólica-imaginaria* que se configura como *metáfora* productora de sentido institucional: la *metáfora del despoblamiento*. Dada nuestra línea interpretativa esta metáfora, como cualquiera otra que se entrama en los contextos de acción no es una mera figura retórica o expresiva, sino que en ella se articulan concepto, comportamiento y acción (Lackoff y Johnson, 1995). En ese sentido la metáfora del despoblamiento opera como *esquema interpretativo* y abre posibilidades de realización a la "profecía autocumplida", afectando la dimensión motivacional de los agentes institucionales y produciendo el desdibujado del horizonte institucional futuro. Se instala en la subjetividad institucional la percepción de que el espacio social en que se actúa se encuentra en peligro de disolución. En consecuencia la producción de la forma metafórica enlaza esta significación recursivamente a las prácticas, a la orientación de la acción de los actores, y a la *definición de la situación*. Se generan así algunas de las condiciones subjetivas para la inscripción de esa institución singular en determinado segmento del sistema educativo que ha sido codificado con signo negativo.

Uno de los rasgos esenciales de la segmentación social es que su conformación implica la producción-reproducción de la *diferencia*. La operación del diferenciar puede considerarse como *momento de llegada* de los complejos juegos de fuerza precedentes, la constitución de los criterios instituidos y emergentes de determinados campos de fuerza. Los puntos singulares de consistencia, como lo ha señalado Simondon (2009), siempre se encuentran en estado de inestabilidad e indeterminación.

Así, de acuerdo al interés que nos guía en este caso, podemos señalar que el *discurso de la pedagogía*, surgido en la modernidad temprana, implicó el despliegue de organizaciones matrizadas en la *forma racional-legal* de acuerdo al tipo descrito por Max Weber (1983). Funcionalmente diseñadas para la producción de sujetos de la pedagogía socializados en la educación formal, las instituciones educativas se articulan a los aparatos de producción de subjetividad, a las *maquinas abstractas* de que nos habla G. Deleuze. Las máquinas abstractas —los saberes, el saber de la pedagogía, de la psicología, el discurso moral, etc.— articulan la educación al *discurso de la filantropía* y a la institucionalización de sujetos morales y productivos, conformados en la *ética del deber*. Esta configuración, sus significaciones imaginarias, difuminan las segmentaciones de la institución de la educación formal y procuran suturar, en el dominio simbólico-imaginario, los efectos de las divisiones socio-culturales que se institucionalizan en el *socius*,⁷² en la trama social que emerge desde los contextos familiares, de amistad, de pareja, o de formaciones sociales más complejas.

⁷² Esta palabra designa a todas las formas de relaciones sociales, molares y moleculares (Guattari, 1995).



En numerosos casos hemos observado la incidencia que tienen las transformaciones en el entorno sobre el número de alumnos que asisten a los establecimientos educativos. El desplazamiento de la matrícula es el efecto observable de mutaciones en los esquemas de reconocimiento y de valoración que tiene la población.

Es plausible sostener que las instituciones singulares concretas en que se materializa el imaginario efectivo de la educación formal constituyen la red simbólica que se despliega en los distritos escolares, y que es en esos dominios en los que las transformaciones en el *socius* nos hablan de las profundas mutaciones que están aconteciendo en las formas de la *gubernamentalidad*, tal como las hemos recibido desde los albores de las sociedades disciplinarias.

Señalemos a modo de ilustración que establecimientos fundados por inmigrantes europeos en la posguerra tenían durante los primeros años alta valoración. Con el paso del tiempo la urbanización de nuevos asentamientos, los cambios en el servicio ferroviario, la creación de otras escuelas en el entorno, y las reformas en el sistema educativo, han hecho disminuir la matrícula a la mitad de la existente décadas atrás. Pero la narrativa institucional recoge esa historia fundacional y genera un *mito de origen* configurando la metáfora de una *Edad Dorada*, contra la cual se confronta permanentemente la realidad presente. Una derivación de esto es la existencia de *criterios de distinción* para indicar quienes responden en mayor o menor grado a esa forma virtual. Se instalan así las señales para producir segmentaciones incentivando las líneas de fuga.

En cualquier establecimiento en que se produce una caída constante de la matrícula se registran las siguientes tensiones: a) las disposiciones derivadas de normas nacionales o provinciales —con la temporalidad propia del orden jurídico y administrativo— quedan sometidas a sus tiempos lentos desfasándose respecto a los nuevos escenarios más dinámicos. Este ordenamiento simbólico se articula con la relación entre el número de docentes por alumnos y las exigencias ministeriales de que los establecimientos educativos tienen que mantener una cantidad determinada de matriculados. Por debajo de lo estipulado por norma y de lo tolerado como umbral mínimo de acuerdo a los márgenes de fluctuaciones reales en las inscripciones, las instituciones deben cerrar cursos, reasignar docentes, modificar las estructuras administrativas, etc. Los espacios y los tiempos distribuidos por la dimensión real-funcional enlazados a la simbólica institucional quedan así afectados. b) Las operaciones de la dimensión simbólica y sus derivaciones producen interferencias en la distribución de los cuerpos en el espacio —separación de agrupamientos funcionales en distintos edificios, convergencia de otros en un mismo espacio físico—.

A modo de cierre

El anudamiento de las dimensiones que conforman los espacios institucionales imposibilita todo tipo de reduccionismo, y la presencia-ausencia en el dominio simbólico de una multiplicidad de instituciones y vectores, que se hacen presentes mediante operaciones de transducción en los contextos locales de actuación, desafían a los enfoques que no se instalen en el *paradigma de la complejidad*. En particular el avance de la *indeterminación* produce que los espacios de prácticas, y



los lazos simbólicos entramados a ellas, se encuentren afectados por *tendencias disipativas* que circulan en el campo social y que son potenciadas por constantes modificaciones normativas y de procedimientos. Los agentes responsables toman en consideración las disposiciones estatuidas respecto a las cuestiones de matrícula, sopesan las situaciones del ámbito laboral, y deben dar respuestas puntuales, situacionales, para mantener los servicios institucionales básicos. Sin embargo, como hemos visto, las problemáticas y desafíos que se presentan exceden largamente las meras respuestas organizacionales o tecnológicas.

Bibliografía

- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*, Buenos Aires, Lohlé-Lumen.
- Castel, R. (1991). “La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión”, en *El espacio institucional*, Buenos Aires, Ed. Lugar.
- Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona, Ed. Tusquets, Vol. 1.
- Deleuze, G. y Parnet, C. (1980). *Diálogos*, Valencia, Pre-Textos.
- Douglas, M. (1978). *Símbolos Naturales. Ensayos en Cosmología*, Madrid, Alianza.
- Guattari, F.
—(1990). *Las tres ecologías*, Valencia, Pre-Textos.
—(1995). *Cartografías del deseo*, Buenos Aires, La Marca.
- Lakoff, George y Mark Johnson (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Ed. Cátedra.
- Lourau, René (1975). *El Análisis Institucional*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Montenegro, R. (2013). “Transformaciones en la ecología social y procesos recursivos en las instituciones educativas”, En Quiroga V. F. y Cattaneo, M. R. (comps.) *Transformaciones en las organizaciones del Trabajo. Salud y ampliación de ciudadanía*. Red Iberoamericana de Psicología de las Organizaciones y el Trabajo, Tomo II, p. 13 a 18, UNR Ed., Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, ISBN 978-987-702-029-8, Rosario, Santa Fe, Argentina, agosto de 2013.
- Simondon, G. (2009). *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*. Buenos Aires, Ediciones La Cebra y Ed. Cactus.
- Weber, M. (1983). *Economía y Sociedad*, México, FCE.



Una reflexión crítica al interior de una institución geriátrica

Lic. Negro, Alejandra Beatriz

lic.alejandranegro@gmail.com

Resumen

El eje transversal del presente trabajo lo constituye el intercambio dinámico entre las significaciones instituidas referidas a LA VEJEZ y aquellos abordajes que facilitan u obstaculizan la emergencia de perspectivas divergentes en función del contexto socio-político-cultural que indefectiblemente impregna la temática.

En el marco de una reflexión acerca de la formación profesional y la intervención-acción en la práctica dentro de una institución nominada de “Asistencia para Adultos Mayores”, me propongo elucidar lo que surge de aquel intercambio y sus consecuencias, sean éstas en lo intervenido o en quien interviene.

A partir de la escritura y el relato compartido con otros, aspiro a construir nuevos conocimientos, dejando para ello plasmadas aquí las siguientes preguntas claves, que funcionaron de analizadores de dicha práctica y que facilitarán el debate respecto de ella: ¿Cómo llevar a cabo una intervención que dé lugar a la emergencia de “lo divergente”? ¿Cómo acompañar y alojar a “lo divergente”? ¿Cómo abrir un espacio para que aquello que se reproduce pueda ser pensado, debatido y entendido en el interior de esta Institución? ¿Cómo construir una perspectiva diferente respecto de la vejez que decante en cambios efectivos en la organización del trabajo?



Una reflexión crítica al interior de una institución geriátrica

Lic. Negro, Alejandra Beatriz

lic.alejandranegro@gmail.com

El presente constituye un trabajo que intentará conducir hacia un análisis reflexivo-crítico y desde allí dar lugar a la apertura de nuevos interrogantes que amplíen las perspectivas sobre lo que acontece en la práctica cotidiana, sus problemáticas, sus vaivenes, sus analizadores y sus sostenedores de existencia, permanencia, cambio y crisis.

La anteriormente citada “práctica cotidiana” se encuentra enmarcada y sostenida por imaginarios colectivos, por significaciones sociales instituidas que la impregnan, que no pueden ser ajenas a su discurrir acostumbrado.

Ampliar esos sentidos, formular otras alternativas, ponerlas a prueba, intentar por otras vías, cual redes neuronales buscando nuevas conexiones, es el trabajo que constituye mi práctica profesional, al menos una parte del mismo. En una institución en donde lo cristalizado es difícil de conmovir, constituye un desafío para mi accionar, incomodando la cotidianeidad allí vivenciada.

La institución a la que hago referencia se describe fácilmente como aquella en la que un grupo de personas son agrupadas según su rango etario, y debido generalmente, aunque no siempre, a la disminución en el grado de autonomía. ¿Autonomía para qué? Para poder vivir. Se ha nombrado hasta aquí a: personas-sujetos institucionalizadas, edad específica, baja independencia para las actividades de la vida diaria. Esas características hacen, a grandes rasgos, a lo que constituyen esas significaciones imaginarias colectivas. Cuando hablamos de un Adulto Mayor institucionalizado fácilmente florecen esas caracterizaciones. Y además es lo que hace crear una institución y sostenerla, en un contexto socio-cultural en donde la autonomía es un valor muypreciado, y donde la población tiende a ser cada vez más envejecida. Ahora bien, no sin intención nombré a un grupo de sujetos-personas de baja autonomía, reunidas según su rango etario. El problema está cuando esas personas-sujetos en la práctica cotidiana se transforman en objetos de cuidado, lo que redundando en mayor dependencia de otro, y sobretodo borra la subjetividad, la particularidad, la singularidad: y por ello nombré también con intención el agrupamiento según la edad. No importa esa singularidad, sino que solo por el hecho de ser viejos los homologan. Sin considerar que justamente a mayor edad, mayor heterogeneidad.

Hasta aquí un análisis a grandes rasgos. ¿Cómo influye la concepción, la significación social llevada a lo más singular, que se ha adquirido y se reproduce dentro de una institución creada para tales fines, en el abordaje integral para/con esas personas? No es lo mismo trabajar con personas singulares, sujetos de derecho y de deseo que intervenir pensando “en el abuelito”, en el enfermo que cualquier persona, sin importar su formación profesional ni especificidad de la misma, basta para cuidarlo, con sus “buenas intenciones”.



Una posible apertura

A raíz de una demanda de los directivos de la Institución, me convocan para realizar “reuniones de personal”, entendidas estas, como reuniones en donde poder hablar con quienes realizan el trabajo cotidiano en la Residencia para Adultos Mayores, a saber, enfermeras, asistentes geriátricas, personal de mantenimiento y cocineras; ya que se evidenciaban conflictos interpersonales y de organización en el trabajo. Tomo esto como una gran oportunidad. ¿Para qué? Para ser estratégica en la manera, en la forma sutil de intervenir, de trabajar con estas cuestiones y más aun, que puedan ser leídas como emergentes, como síntomas institucionales. El tema crucial fue que, como psicóloga de la institución, no era sin consecuencia para mí, ubicarme en dicho espacio. Siendo parte, podría decirse, del personal de la Residencia, mi posición debería ser cauta. Primero necesitaba tener la confianza del personal, y por otra parte la libertad de intervenir sin presiones de ningún tipo, y que de ello no se obtengan consecuencias negativas, ni para mí, ni para quienes realizan su oficio cotidiano. Avalada y sostenida por el Director Médico me decido en intervenir. Ese llano se iba perfilando en una posible grieta: propongo a todo el personal, (previo hablarlo con el Director de la Institución aclarando la importancia de la escucha respetuosa y sobretodo la importancia de preservar la integridad en todo aspecto de los trabajadores) realizar un escrito en donde pudieran dejar plasmadas todas las inquietudes referidas estrictamente a cuestiones laborales y las posibles sugerencias para mejorar su trabajo cotidiano. Dicho escrito iba a ser analizado, elevado a la instancia superior para que brinde una respuesta argumentada y fundamentada y luego debatida en el seno del grupo para poner en palabras y en funcionamiento las propuestas sugeridas.

Cabe aclarar que la intención previa era el diagnosticar que disposición para el cambio podía vislumbrar como posible en quienes conforman la gerencia de la institución, y poder poner en resguardo cualquier inconveniente que podría emerger. Por supuesto que los emergentes no pueden resguardarse, y que la intención era con cautela, poder iluminar lo que se silenciaba en lo cotidiano de la práctica. El otorgar valor a la palabra de quien realiza su oficio cotidiano, es fundamental para la motivación en su accionar, poder debatir en el seno de un grupo con quienes realizan y llevan a cabo todos los días su tarea, constituiría una experiencia que hasta el momento no se había logrado. Esto no era sin consecuencias, y tampoco quería que lo sea. Al principio muchas de las enfermeras y asistentes no confiaban en la propuesta, manifestaban que nunca cambiaba nada en la Residencia y lo veían sin sentido, yo lo leía como un quejido. La queja instalada hace muchas veces que aquello que se encuentra acomodado, vele la angustia de “la verdad”. Ese saber cada vez más profundo podía ser la llave que mueva ese síntoma ruidoso que estallaba en el seno de la institución. Solicitaron que los escritos fueran anónimos, tampoco confiaban en que no haya consecuencias directas sobre su puesto laboral o sobre su persona. Aquí me preguntaba cómo podía yo acompañar ese proceso, esa apuesta a que sí podía cambiar o contribuir a algo diferente de lo mismo de siempre. La intención era poder conformar un espacio donde aquello que estaba instituido, y que conforma la lógica que sostiene esa práctica particular pueda ponerse en escena y mínimamente ser debatida. Ello aconteció y la experiencia se repitió en varias oportunidades. Comenzaron a confiar al sentirse escuchados, tenidos en cuenta en la importancia



del rol que asumen día a día, y no ser solo una “maquina” que hace y no piensa, que trabaja y calla. Ello podría llegar a modificar esa concepción instituida sobre quienes se interviene. La motivación para el trabajo y la identidad profesional se iban incrementando.

Proyectar un futuro diferente no es tarea sencilla. Romper con lógicas instituidas mucho menos. Lograr cambios, y no solo eso, sino que esos cambios sean vislumbrado como “crisis positivas” que desorganizan para reorganizar o neo organizar el trabajo constituye un desafío, no es tarea fácil apostar, porque para ello hay que poder sostener la incertidumbre de lo desconocido.

Las significaciones sociales instituidas sobre la vejez permanecen en intercambio con el desarrollo de la práctica cotidiana en el seno de una institución que muchas veces tapa para no ver, y niega para no decir. En ese interjuego la estrategia que conduzca al cambio debe ser cautelosa, y mi experiencia me enseña que no hay ciego peor que el que no quiere ver. “en la investigación-acción, no solo se produce conocimiento sobre los imaginarios compartidos por los actores institucionales, se produce también conocimiento sobre nuestros propios imaginarios: cómo nosotros entendemos esas instituciones, cómo entendemos nuestras propias instituciones puestas en acto allí, quiénes somos nosotros en ese contexto. Aprendemos de ese hacer, además de que aprendemos a hacer”. Los interrogantes que a través y a partir de este análisis, dejo plasmados para su debate, son aquellos que dieron origen a este escrito:

- ¿Cómo llevar a cabo una intervención que de lugar a la emergencia de “lo divergente”?
- ¿Cómo acompañar y alojar a “lo divergente”?
- ¿Cómo abrir un espacio para que aquello que se reproduce pueda ser pensado, debatido y entendido en el interior de esta Institución?
- ¿Cómo construir una perspectiva diferente respecto de la vejez que decante en cambios efectivos en la organización del trabajo?

Bibliografía

- Mendel, G. y otros (1994). *Hacia la empresa democrática*. Introducción y Cap.: “El dispositivo hoy”. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Schejter, V. (2005). ¿Qué es la intervención institucional? La psicología institucional como una perspectiva de conocimiento. En: *Revista Clepios*. N° 38. *Una revista de residentes de Salud Mental*.



Escenas, imágenes, tangram: Construcción de facilitadores para la producción grupal

Lic. Orleans, Claudia; Lic. Lavarello, María Laura; Lic. Tuculet, Pilar; Lic. Degaudencio, Sofía
orleansclau@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo surge de la necesidad de compartir reflexiones acerca de un proceso de intervención institucional en curso. Éstas se generaron en los espacios de intercambio y supervisión del equipo interviniente.

La tarea, que ponemos a discusión, se inicia por una solicitud de intervención realizada a la Facultad de Psicología de la UNLP, por parte de médicos residentes de una institución pública. Ésta es la cuarta experiencia en ese servicio, habiendo una continuidad desde el año 2008.

En razón de ello surgen interrogantes por parte del equipo para el armado del encuadre y dispositivo de trabajo, en relación con las continuidades-discontinuidades, insistencias, emergentes nuevos, lo propio de cada agrupamiento, la producción de los equipos. En suma, lo que en cada acción, el dispositivo dispone.

En esta oportunidad hubo un importante proceso de construcción de facilitadores para la producción grupal a partir de la forma particular que iba adoptando la dinámica de esos grupos. Pensar la diferencia entre juego y recursos facilitadores, constituyó un desafío, a la hora de generar líneas de fuga frente a la mortificación.

El trabajo relatará lo producido y lo acontecido. El diseño del dispositivo de intervención, el impacto sobre el grupo intervenido y el proceso de construcción de recursos.

Preguntas clave: Recursos facilitadores para la producción grupal en modelos de intervención institucional, ¿una construcción a priori?



Escenas, imágenes, tangram: Construcción de facilitadores para la producción grupal

Lic. Orleans, Claudia; Lic. Lavarello, María Laura; Lic. Tuculet, Pilar; Lic. Degaudencio, Sofía
orleansclau@hotmail.com

Introducción

El presente trabajo da cuenta de un proceso de sistematización, reflexión, lecturas y teorizaciones, acerca de un proceso de intervención institucional en curso. El mismo se desarrolla en uno de los servicios de un hospital público que, por razones obvias, mantendremos en reserva. Este proceso de reflexión se dio en las instancias de supervisión que el equipo interviniente mantuvo durante el proceso de trabajo y en el armado de este producto, que suma a las lecturas y teorizaciones que queremos seguir sosteniendo en nuestra práctica.

La tarea de intervención relatada y analizada en este escrito, constituye un proyecto de extensión (en proceso de acreditación) que se inicia a partir de la solicitud que el jefe de residentes del servicio realizó a la Facultad de Psicología de la UNLP, en especial, a la cátedra de Psicología Institucional.

Este pedido se configura como el inicio de la cuarta experiencia consecutiva a ser realizada en el mismo servicio desde al año 2008.

Que el antecedente no clausure sentidos

El proceso de armado y organización del presente dispositivo de intervención, dio visibilidad a lo producido en años anteriores. Sin lugar a dudas lo allí acontecido, se imponía como texto previo al armado de la actual tarea. Algunos de los integrantes habían participado en años anteriores, y como trabajo para leer nuestras implicaciones, podemos señalar que en particular el intercambio con este servicio había sido siempre muy valorado por toda la cátedra. Incluso contamos con producciones escritas de esa experiencia, que solemos utilizar como material de lectura para el dictado de la materia.

El gran desafío constituyo poder leer la singularidad de lo “hoy acontecido”, sin dejar de plantearnos, sin embargo, hipótesis sobre las continuidades o no aparecidas en la formulación de la demanda, entre otros aspectos.

Las primeras intervenciones realizadas (período 2008-2010), fueron enunciadas como inquietudes surgidas a problemáticas vinculadas a la relación médico-paciente, y más específicamente, las afectaciones de los residentes en el trabajo con pacientes terminales de su misma franja etaria. El trabajo de ese entonces constituyo una herramienta para esas afectaciones, entre otras surgidas en el desarrollo propio de la tarea.

Veíamos insistir en cada una de las oportunidades de encuentro, el impacto afectivo que tenía en los noveles médicos la complejidad de la realidad hospitalaria. Para la



mayoría de ellos, la residencia era su primera experiencia como trabajadores de la salud.

Entre otros emergentes que particularizaron a cada agrupamiento, se presentaban como dificultades: la transmisión de diagnósticos graves a los familiares; el tomar contacto con la población vulnerabilizada a la que el hospital público asiste y particularmente con la muerte de pacientes. También se reiteraba en ellos la impresión de imposibilidad de armar alianza con otros profesionales y servicios del hospital, y los obstáculos propios del no poder reconocer los atravesamientos sociales e institucionales de los que forman parte. Ligaban muchas veces lo posible o lo imposible a decisiones que otros debían tomar. Siendo esto último, una fuente de malestar en su ejercicio como médicos y afectando directamente en la calidad y el tipo de respuestas que podían dar frente a las urgencias.

Así como podíamos encontrar continuidades en la insistencia de dificultades y obstáculos, nos hemos preguntado también sobre el efecto que las sucesivas intervenciones institucionales, fueron imprimiendo a la residencia. En los plenarios finales, de las experiencias realizadas fueron apareciendo año a año, mayores posibilidades de pensar estrategias a la hora de resolver problemas de su labor cotidiana y la valoración del espacio grupal como espacio necesario para poder pensar su práctica y su propia subjetividad en juego. Cobraban valor sus afectaciones, en sus palabras “las relaciones humanas”, se iba de a poco pudiendo tener en consideración no solo a las personas que había en los pacientes, sino en ellos mismos. De allí los pedidos de continuidad de la experiencia, que nos preguntamos si podrán cada vez tomarla más a su cargo...

La demanda formulada por el jefe de residentes del corriente año expresa, sobre todo, la necesidad de trabajar estrategias grupales para reducir el malestar presente en los residentes en el ejercicio de su profesión en el ámbito institucional.

Conformación del dispositivo y encuadre de trabajo

El ingreso a la institución supone mucho encuentro previo del equipo interviniente, escritura previa formal de proyecto de extensión, y el armado del encuadre de trabajo. Si bien está la demanda enunciada, la Asamblea, primer espacio de encuentro que inaugura el trabajo propiamente dicho constituye un desafío en muchos sentidos. Es el encuentro de un grupo con un grupo, y esto dispone, despliega, enuncia, la singularidad de lo que “ahí acontece” en esa institución, que al decir de Deleuze hará máquina.... Institución hospital-institución universidad-salud —público-médico—.

Un grupo de nueve coordinadoras y co-coordinadoras, todas con distintos grados de experticia en el análisis institucional, llegamos a una primera asamblea con el propósito de vislumbrar un estado de la situación general y posibilitar el armado de los grupos con los que se iba a trabajar en una primera etapa.

El encuentro con aproximadamente cuarenta residentes dio pie a la instalación del dispositivo y a partir de una primera instancia lúdica se armaron tres grupos de entre 12 y 14 personas que continuarían con coordinaciones paralelas.

Teniendo en cuenta la necesidad de poder intervenir allí, con el tiempo acotado del que disponíamos para la experiencia, y queriendo poder operar lo mas



efectivamente posible sobre las insistencias mencionadas, es que el equipo se propuso un importante proceso de construcción de facilitadores para la producción grupal, a partir de la forma particular que iba adoptando la dinámica de esos grupos.

El dispositivo de trabajo se despliega en dos etapas de ejecución, producto de la rotación de residentes que se da a mitad de año. Comprende por ello dos asambleas iniciales, grupos de reflexión y dos plenarios de cierre, para cada etapa y los espacios de supervisión del equipo interviniente.

Vamos a tomar lo producido y acontecido en los sucesivos encuentros con uno de los grupos de reflexión para poder dar cuenta del desafío que constituyó la construcción de facilitadores, (devenidos analizadores artificiales) para la producción grupal, el proceso de construcción de recursos y el impacto sobre el grupo intervenido.

Es en este sentido que surgen los primeros relatos que queremos compartir, de ese análisis-recorte. Posterior a la Asamblea, acordamos encontrarnos la próxima semana, en el horario pautado (en esta etapa de la intervención contamos con dos encuentros plenarios y 4 encuentros en pequeños grupos, con sus coordinadores y co-coordinadores).

En ese primer encuentro del pequeño grupo, sus integrantes tomaron una actitud distante, no presentaban verbalizaciones espontáneas. Se mostraban intranquilos, podemos pensar que el espacio no resultaba confiable. Propusimos una actividad, para intercambiar, que habíamos pensado como alternativas posibles, situación a partir de la cual se optó por presentar una estrategia mediatizadora que pudiera favorecer la puesta en palabras. La técnica de frases incompletas sirvió en esa primera instancia para que pudieran relatar algo de lo que era ser médicos, residentes, el hospital, entre algunas otras cuestiones.

El análisis realizado en el espacio de supervisión, nos llevó a trabajar con otro recurso para el próximo encuentro buscando poder conmovir lúdicamente. El grupo coordinador estableció como estrategia el trabajo con diferentes escenas.

En la segunda reunión (éstas se desarrollaron con una secuencia semanal) se planteó la consigna de que cada cual debía pensar una escena deseada, temida u ocurrida, y entre todos debían seleccionar una de estas escenas a partir de la cual pudieran armar un relato, un guión, incluso, hasta un cuento.

Al momento de relatar la escena contaron una situación de carácter tanático, abrumador, con la inmediatez de la urgencia con la que ellos la habían vivido, no operaba distancia, era contar lo acontecido, vivido como horroroso por algunos de los residentes que se encontraban en la ronda. No era una escena, era la realidad. Atravesada por todos los imposibles que arman relatos en las instituciones públicas de salud. Falta de recursos, capacitación, coordinación.

La emergencia de la angustia colectiva ante lo relatado dio cuenta de la desorganización y la poca posibilidad de generar distancia ante una situación que evidentemente, no los había dejado pensar.

Fernando Ulloa (1995, pág. 251) señala “...es frecuente que una comunidad institucional, mortificada y acallada tras los muros de la resignación, surjan algunos momentos expresivos de las distintas formas de la tragedia y su efecto siniestro,



oprimiendo a quienes viven familiar y cotidianamente con esta intimidad hostil hecha remedo de cultura normalizada”.

El desafío para el próximo encuentro era doble, habíamos podido poner en palabras algo de lo que en el encuentro anterior había costado muchísimo, pero por otra parte, los soportes subjetivos en el grupo parecían endeble. Lo que les pasaba expresaba la tragedia, pero el grupo al cierre del encuentro pasó a naturalizarla.

La siguiente frase de uno de los integrantes lo expresa cabalmente:

“Yo creo que eso pasa por cómo funciona la residencia, la residencia se trata de hacer cosas, vos venís acá a hacer, porque no tenés la posibilidad de hacer antes, venimos acá a hacer, si la balanza esta desproporcionada, la residencia no se despega del hacer porque está para eso, lo que queremos todos es hacer cosas, lo que pasa es que nos vamos de mambo”

Un juego devino en analizador artificial

En el espacio de supervisión nos preguntábamos que propuesta podríamos llevar que permitiera sostener la apertura al trabajo de las afectaciones expresadas en el encuentro anterior. Y al mismo tiempo, que brindara condiciones para pensar su accionar ante situaciones críticas como la relatada, imaginar posibles estrategias o resoluciones, pudiendo sortear el efecto empobrecedor de lo tanático. Así fue como el próximo encuentro, nos puso frente a la tarea de armar un juego. Con este objetivo surge la idea de una de las coordinadoras de utilizar como facilitador una estrategia inventada a partir de un juego milenario chino, el Tangram. La característica esencial del mismo es que se deben armar, con siete fichas de diferentes tamaños una imagen que viene bocetada en un cartón.

Como nuestro objetivo era que pudiera pensar en términos de alguna estrategia de resolución colectiva se les dio un rol a cada uno de los residentes (negociadores, facilitadores y boicoteadores) y se le pidió a uno de ellos que se retire. A su vuelta cada uno tendría o no alguna ficha y debía actuar de acuerdo a su rol ante el “armador” de la imagen.

Lo interesante es que pocos de los integrantes sostuvieron sus roles y rápidamente todos se pusieron a intentar armar el perro (imagen que les había tocado y que se vuelve una metáfora sobre su modo de intervenir en todas las situaciones del hospital).

Contaban con un tiempo, para lograr el objetivo. Todo el juego se desarrolla sobre una mesa hospitalaria, que ocasionalmente se encontraba en el aula donde hacíamos los talleres. Todos permanecieron rodeando la mesa, y quietos en sus lugares. Lo que iba ocurriendo sistemáticamente, es que el armado de cada uno individualmente iba desarmando los avances que había realizado el compañero anterior, todos “metían mano” y costaba mucho organizarse y pensar en estrategias de acción colectiva.

El hecho de que al final no pudieron armar la figura dio pie a la reflexión sobre lo que había acontecido. La siguiente viñeta da cuenta de algo de todo esto:

Coordinadora: La tarea era más que en armar el perro, las estrategias para armarlo. Trajimos el juego para trabajar algo de lo que se había contado en los



encuentros anteriores, el tema de la comunicación, las problemáticas con los recursos, las estrategias.

Residente 1: Es difícil negociar, es un poco aplicable al día a día, en el rol que nos toca, tenemos que andar teniendo pequeñas negociaciones, lo que hacemos acá en la residencia tiene que ver con armar el perro.

Coordinadora: Al final todos fueron facilitadores, se deshicieron del rol y fueron todos a la ayuda.

Residente 2: Es lo que hacemos todo el tiempo, cuando hay un problema siempre salimos todos. Coordinadora: -lo que se vio es que se movían poco, estaban muy avocados al hacer.

Residente 3: Eso es lo que nos pasa acá, acá siempre es contra el tiempo, alejarse es muy difícil, no puedes alejarte.

Residente 3: Vas y haces, vas haciendo y vas pensando lo que puedes, lo que te sale

En el plenario de cierre, luego de otro encuentro en el que resonó mucho “el problema de querer armar todos el perro”, uno de los residentes hace la siguiente reflexión:

—Yo pienso que en realidad es básico, por eso cuesta, como médicos nos cuesta mucho darnos el espacio para pensar algunas cosas, es un ejercicio, no existe ese espacio en la residencia, no estamos acostumbrados, cosas que uno hace mecánicamente y que nunca pensó, una válvula de escape para que la olla no esté tan a presión.

En el último encuentro previo al plenario de cierre, volvimos a trabajar con otro recurso, las historietas de Quino sobre ser médico, paciente, relaciones de poder, lo naturalizado etc. Al igual que en las otras oportunidades, el uso de mediatizadores tuvo varios efectos, que pondremos bajo articulaciones posibles.

Articulaciones posibles

Con el objeto de poner en pregunta en esta intervención, el trabajo puesto en la construcción de facilitadores para la producción grupal, se hace necesario retomar algunas conceptualizaciones vinculadas a los caminos que el “análisis institucional” ha ido trazando.

Partimos de la idea que la intervención institucional se realiza en el ámbito mismo donde se produce la práctica social, con el propósito de poner en interrogación, en ese colectivo en particular, cuestiones vinculadas a ¿cómo se relacionan con el poder en el aquí y ahora? ¿Cómo se está produciendo, siempre en sus puntos móviles? Así también poner en pregunta las afectaciones y las potencialidades, silenciadas o invisibilizadas en todo agrupamiento.

El análisis institucional se nos presenta como la herramienta que permite entender el proceso institucional como inacabado, produciéndose en permanente tensión entre lo instituido, que pugna por hegemonizarse y las fuerzas instituyentes, que no siempre logran potencia y suelen quedar languidecidas frente a las maquinarias de lo mismo.



En los primeros encuentros llevados a cabo con los integrantes de este agrupamiento de las prácticas sociales, el staff interviniente detecta, descubre, intuye, una posición repetitiva, que cada acto de su práctica se muestra diluida en el sentido, se presenta fragmentada y fragilizada.

El desafío fue crear condiciones de posibilidad que habilitaran instancias de reflexión, pensamiento, preguntas.

Tal como señala Osvaldo Saidón (1997 pág. 49) “El goce o el sufrimiento de los sujetos en la institución son así producidos y percibidos en un contexto de desimplicación creciente, donde los agentes se van transformando en cuerpos reactivos que reciben las intensidades desde fuera de su propia producción”.

Los argumentos puestos desde los primeros encuentros nos reafirmaban esta manera de “estar en la institución”.

En sentido amplio podemos decir que “estar en las instituciones públicas” presenta una línea de insistencia en varias de las intervenciones que hemos realizado, y es material de análisis. Lo público se muestra imposibilitado de todo. “Acá lo que falta son recursos”, enunciado que suele expresarse como inaugural a todo encuentro, y que indefectiblemente provoca un efecto paralizante. Recurso es igual a económico.

Estas cristalizaciones, nos hizo pensar en la potencialidad que podía tener un dispositivo de trabajo con una caja de herramientas más flexible, que contemplara distintos recursos tácticos para la producción grupal. Estos recursos fueron pensados como analizadores artificiales, contruidos con el objetivo de poner a disposición, no con una línea pre fijada pero si manteniendo las condiciones para mover las afectaciones que comprobábamos en los integrantes de ese grupo.

Osvaldo Saidón (op cit pág. 40) “Los analizadores, contruidos o espontáneos, son acontecimientos, situaciones, crisis que producen espacios contradictorios y transversalizados, donde los grupos ven realizado el diagnóstico de situación y su práctica de intervención en un mismo acto”.

La complejidad de la institución hospitalaria, el ser médico residente, la salud pública, entre otras nociones puestas a reflexionar, fueron constituyendo texto de nuestro campo de análisis y del debate que pudo producirse al interior de los grupos. Los facilitadores, los distintos recursos puestos a trabajar en la particularidad de estos encuentros, permitieron desplegar lo allí naturalizado. Pero, no produjeron efectos en sí mismos, sino en la construcción de condiciones de posibilidad para. El equipo interviniente, tuvo que construirlos, inventarlos para poder ponerlos a disposición, pero sobre la base de lo que iba produciéndose. En la medida que, ese proceso de trabajo de ese grupo, también iba pudiendo tomar las propuestas. Es interesante señalar, como en el recurso pensado para que armaran una escena, no pudieron más que contar la realidad, en cambio sí pudieron jugar y producir, en la versión libre que propusiéramos del Tangram. Para nosotros, con los elementos que veníamos avizorando fue estratégico operar con un recurso que diera mayor distancia, que no se vieran allí más que como jugadores.

El analizador artificial o contruido al decir de Baremblytt (2005, pág. 144) es un “dispositivo inventado e implantado por los analistas institucionales para propiciar la explicitación de los conflictos y su resolución. Para tal fin puede valerse de cualquier recurso (procedimientos artísticos, políticos, dramáticos, científicos,



etc.)”. Se propuso dicha construcción a partir de la lectura que el equipo de coordinadores pudiera hacer del acontecer grupal: había un “compartir” el peso de las experiencias traumáticas, un portar el sufrimiento grupalmente y un hacer todos sin poder pensar ni intercambiar entre ellos o con otros; diferente al poder componer grupal.

El uso del juego del Tangram devino un procedimiento facilitador para la producción grupal en tanto permitió el desplazamiento y la proyección de la problemática de la situación real, creando condiciones para poder trabajar sobre ella de un modo indirecto. Si había dificultades para poder pensar colectivamente sobre el hacer propio de su práctica médica, desde el hacer del jugar se pudo arribar a la reflexión sobre los modos de funcionamiento grupal en sus prácticas.

En los sucesivos encuentros del grupo interviniente y el grupo de residentes médicos, en las propuestas que íbamos ofreciendo y en las respuestas que el grupo iba dando a ellas, tomando, dejando, resonando, podemos pensar que se iban creando otras formas de habitar el espacio grupal, donde este fuera constituyéndose cada vez en “un factor de aprendizaje colectivo a partir de los descubrimientos de cada uno en la escucha, la acción, el sentir, la palabra, los silencios, las similitudes y diferencias de los procesos individuales y el encadenamiento de los encuentros” (Pellegrini, J.L. 2011, pag.138).

Bibliografía

- Baremlitt, Gregorio. (2005) Compendio de Análisis Institucional. Ciudad de Buenos Aires. Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
- Pellegrini, Jorge Luis (2011) Los grupos institucionales, en Trabajando en y con grupos, Lucila Edelman, Diana Kordon (comps). Ciudad de Buenos Aires. Psicolibro ediciones,
- Saidón, Osvaldo (1997) La escena Institucional. Ciudad de Buenos Aires. Editorial Lugar.
- Ulloa, F. (1995) Novela Clínica Psicoanalítica. Ciudad de Buenos Aires. Libros del Zorzal
- Ulloa, F. (2012) Salud Ele-mental. Con toda la mar detrás. Ciudad de Buenos Aires. Libros del Zorzal
- Vega, D.; Taboada, G.; Trejo, L.; López, P.; Santarelli, M.; Straface, M. (2000) Travesías institucionales. Ciudad de Buenos Aires. Lugar Editorial.



Construyendo una mirada institucional

Pancani, Marilin; Varona, Luisina; Markwald, Diana

mpancani@hotmail.com, luisinavarona@yahoo.com.ar

Resumen

Cada cuatrimestre cuando recibimos a los alumnos que van a realizar la experiencia de transitar la práctica, les comentamos que uno de los objetivos es intentar construir una mirada institucional.

Este decir, en algún momento se nos hizo pregunta: ¿De qué se trata construir una mirada institucional? Y es sobre esta pregunta que queremos compartir con ustedes algunas reflexiones.

La idea de “ir construyendo”, ese gerundio que invita a pensar que no es algo que se logre de una vez y para siempre, ni que sea algo ya dado que hay que “descubrir” sino que incluya la idea de “proceso”.

¿Se tratará de una mirada que se va construyendo junto con la institución, en la que se investiga, se interviene? Si es así, se tratará de una mirada conjunta que una y otra vez más nos aleja del lugar de “expertos”.

A partir del texto “Una subjetividad heroica” de Elena de la Aldea e Ignacio Lewkowicz pudimos ir pensando que construir una mirada institucional es ir evitando jugar esa posición de experto, de *furor curandis* que intenta “salvar a la institución” que termina ubicando a los actores institucionales en un lugar de pasividad, de víctima.

Preguntas clave: ¿De qué se trata construir una mirada institucional?



Construyendo una mirada institucional

Pancani, Marilin; Varona, Luisina; Markwald, Diana

mpancani@hotmail.com, luisinavarona@yahoo.com.ar

Cada vez que una nueva tanda de alumnos comienzan su cursada es necesario ir trabajando la posición que van adoptando frente a la institución, que puede ir teniendo diferentes matices, desde aquella en la que se trata de salvar la institución, a otra donde se intenta cambiarla y convertirla en otra que no es, hasta aquella donde no se puede ver allí ninguna posibilidad de incidir, no hay cambio posible.

A partir del texto "Una subjetividad heroica" de Elena de la Aldea e Ignacio Lewkowicz nos fue interesando poder pensar aquella que intenta "salvar la institución" y que termina ubicando a los actores institucionales en un lugar de pasividad, de víctima.

Los héroes generan víctimas que no se pueden mover de su lugar ya que se ha avanzado sobre su potencia. Nuestro modo de mirar puede determinar la conducta de los otros. Tal como genuinamente nos dijeron en una de las instituciones a las que acudieron los alumnos: "Tuvimos que hacer el pasaje de la tragedia a la potencia". En este caso, se referían a la mirada que tenían como equipo de profesionales frente a las personas a las que se dirige su tarea, lo cual es frecuente cuando se trabaja con poblaciones cuyos derechos están vulnerados.

En palabras de los autores del trabajo mencionado: "La subjetividad es una modalidad de ser, de hacer, de estar, de pensar, de sentir, que puede cambiar. La subjetividad heroica es entonces un modo específico de situarse ante un problema. ...Esta subjetividad heroica define los problemas y las formas de intervención."

Es decir que también nosotros y nuestros estudiantes nos encontramos con el desafío de acompañar a estos equipos institucionales revisando nuestra propia forma de verlos. Se trata de evitar reproducir concepciones que tienden a dar soluciones o hacer lo que se supone que en la institución en cuestión no pueden lograr.

Dejar clavado al otro en la posición de víctima impide el crecimiento, la transformación; pero no sólo del otro sino de ambos. Héroes y víctimas son un par, se confirman mutuamente y a nuestro entender tanto el héroe como el salvado quedan anulados como sujetos, porque lo que se impide es la posibilidad de pensar y pensarse.

Parece necesario aquí incluir un concepto que es muy caro al análisis institucional como es el de la implicación o mejor dicho el análisis de la implicación. Cristian Varela en su trabajo "La entrada al terreno institucional" nos advierte que "La implicación no analizada puede llevar a una tendencia a pasar a la acción, caer preso del **furor curandis**, tratando de restañar rápidamente las imperfecciones de la institución"

En ocasiones esto se hace más evidente en los primeros momentos cuando plantean un pedido institucional o alguna preocupación que comparten con nosotros



y los estudiantes. Estas primeras ideas son muchas veces escuchadas por la comunidad de la práctica desde la tendencia a brindar una respuesta que rápidamente pueda calmar la inquietud que nos expresan.

Ya Bleger en *Psicohigiene y Psicología institucional* hablando del trabajo del psicólogo institucional dice: "*Descartamos todo lo que puede significar una obligación, existencia o premura en obtener resultados prácticos inmediato y descartamos igualmente toda contaminación mesiánica de instituir al psicólogo y a la psicología como 'salvadores' de cualquier especie*".

Hay formas solapadas de este posicionamiento que —hemos visto a lo largo de los cuatrimestres— insisten. Por ejemplo, colocarse como evaluadores de lo que estaría bien y lo que estaría mal, señalar a los actores institucionales los "pro y los contra" de sus modos de hacer frente a la situación que se presenta como problema. Es frecuente que la intención sea señalarles algo que "deberían cambiar" y, para compensar "el golpe", endulzarlos con algún halago.

Si no se trata de jugar este rol de "experto" que diagnostica desde saberes previos y evalúa qué es lo que en la institución podrían hacer de otro modo según nuestros propios ideales, ¿cómo será el trabajo que nos proponemos realizar?

Esbozamos aquí algunos elementos significativos en el proceso de ir conociendo a una institución que ayudan a la construcción de esa mirada. Nos parece que se trata de mirar los espacios, la distribución de los mismos, indagar acerca de la historia para ir viendo lo que insiste, lo que se repite, los saltos que dan cuenta de momentos instituyentes, ir "pescando" cuál es la cultura de esa institución a través de los discursos, los valores, las normas, los mitos, los rituales, ir viendo cuáles son las lógicas en juego, de qué modo atraviesa el contexto socio-histórico, ir logrando no quedarse pegado a los sujetos individuales, para poder entender desde qué posición institucional hablan. Pensamos que ir construyendo una mirada institucional es solidario de poder sostener preguntas.

Saber y no saber. Saber acerca del quehacer pero hacer sin saberes a priori. Pero si la institución tiene su saber sobre ellos, **¿qué le puede aportar una práctica, una intervención?** Pregunta que insiste en el decir de los alumnos, que en esta dificultad de ir encontrando ese lugar tan ambiguo de estudiantes-profesionales de la intervención, se realiza en ocasiones, con el tono de la crítica a la Práctica por elegir instituciones donde no aparece fácilmente visible, **¿qué problema tienen?** Pareciera que aquí ambos, intervinientes y actores institucionales, quedan impotenciados ya que no pareciera haber allí **nada para pensar**.

¿Se tratará de ir generando condiciones para que algo de la conversación se produzca? ¿Se tratará, como suele decir Virginia Schejter, de producir conocimiento conjuntamente con los actores institucionales involucrados?

Proponemos un pasaje de la idea de intervención institucional como un accionar sobre los actores y situaciones que se plantean, a una concepción de intervención como acompañamiento en un "pensar-hacer" conjunto, que nos ubique como protagonistas a ellos y nosotros. No se trata meramente de "devolverles la pelota" ni jugar por ellos. ¿Quizás se trata de alojar la posibilidad de jugar el juego? O incluso dar cuenta de que ya están jugando, por acción u omisión. Se trata de construir una mirada institucional sobre los modos de pensar y hacer



institucionales, construirla con ellos y no para ellos, en el encuentro que nos proponemos producir.

Por ejemplo, en una de las instituciones con las que trabajamos, se les ocurre pedirnos —durante el desarrollo de otras actividades— que revisemos la página web porque les parecía desactualizada. En un primer momento, nos preguntábamos por qué el pedido estaba dirigido a un grupo de estudiantes de psicología institucional y no a un diseñador o comunicador social. Es más, los propios miembros de la institución estaban confundidos con ese pedido que partía de la Dirección, de este modo el pedido quedó en suspenso. A lo largo de las entrevistas y encuentros con diferentes miembros de la institución, pudimos ubicar aquel pedido en relación con la preocupación que mostraban por la relación con la comunidad, el modo en que eran vistos y las características del ingreso de colaboradores voluntarios a la institución. Nos parece que este puede ser un ejemplo de cómo un pedido cualquiera puede tener una escucha particular a partir del cual construir una mirada institucional sobre el mismo.

Con nuestros estudiantes pudimos pensar sobre este ejemplo, cómo es que no se trata de “ir en busca del conflicto a resolver” pero en el desandar las inquietudes podemos encontrarnos con un sentido novedoso sobre lo que plantean, un impensado para ellos y nosotros.

En otra experiencia realizada en una escuela secundaria, una de las actividades de la Práctica consiste en realizar un espacio de taller con los alumnos de los últimos años para reflexionar acerca de su proyecto de vida. En el contexto de uno de esos encuentros, se produjo un intercambio acerca del presente en la escuela y los alumnos de esos cursos planteaban quejas con respecto a las pautas del trabajo escolar, haciéndose visibles algunas dificultades de comunicación entre distintos sectores del colegio y especialmente, los alumnos mencionaban lo difícil que les resultaba llegar a las autoridades de la institución. Esto generó la inquietud acerca de ¿qué hacer con aquello a lo que brindamos una escucha? En circunstancias como esta, lo primero que suele hacerse presente es la ilusión de resolución. En este caso, la iniciativa de los estudiantes de la Práctica era hacer llegar a las autoridades de la escuela el malestar del grupo de alumnos. Sin embargo, nos preguntábamos si acaso de esa manera, jugando el rol de portavoces, no estaríamos corriendo el riesgo paradójico de acallar las propias voces de los protagonistas. Y además, cómo evitar situarnos como aliados de una parte, desde la intención de dar una solución a través de la mera comunicación del malestar.

¿Cómo abordar, entonces, una situación de este tipo, teniendo como horizonte la construcción de una mirada institucional sobre la misma? Nos planteamos la posibilidad de ubicar diferentes puntos de vista sobre eso que escuchamos. De este modo, se trataba más bien de “poner en tono de interrogación” aquellas quejas y compartir algunas preguntas con los docentes y autoridades de la escuela. Por ejemplo, nos preguntábamos acerca de cómo se estaban aprovechando ciertos recursos o dispositivos con los que la institución contaba para hacer más fluido el intercambio entre la comunidad educativa, como podía ser la figura de las tutorías.

Estas preguntas que vamos planteando, vienen acompañadas de otra: **¿Cómo se transmiten conocimientos en una práctica? O dicho de otro modo ¿de qué**



se trata ser docente/tutor en una práctica que se propone una mirada que está en construcción?

La pregunta por la transmisión de conocimientos en una práctica no tiene respuesta unívoca y es objeto de construcción permanente con los grupos de estudiantes que realizan la experiencia con nosotros. Quizá deberíamos hablar de creación de situaciones de aprendizaje, espacios y tiempos de producción de conocimiento a través del diálogo y la investigación de campo como también bibliográfica. Notamos que es fundamentalmente en la misma experiencia de intercambio con las instituciones donde se producen conceptualizaciones novedosas sobre el quehacer de estas instituciones pero además sobre nuestro propio quehacer, como psicólogos, como docentes y como estudiantes. Son esos encuentros los que producen efectos analizadores de nuestras prácticas y que relanzan la producción de saberes.

Creemos que la transmisión tiene mucho que ver con ayudar al estudiante a soportar un tiempo de demora, una pausa, en ese intento impulsivo del “hacer” y así poder sostener preguntas, no cerrando rápidamente sentidos. Sabiendo que no hay recetas, pero confiando en que sí hay herramientas. En este sentido nos preguntamos cuáles son esas herramientas que nos permiten conceptualizar y entender nuestra práctica, y que nos permiten la construcción de esa mirada institucional. En primer lugar es la posibilidad de reconocer que en nuestro trabajo se pone en juego nuestra propia subjetividad, y es a partir de ese reconocimiento en que podemos tomar a nuestra propia subjetividad como herramienta de trabajo. En palabras de nuestros alumnos: “el trabajo con la institución nos devuelve una mirada sobre nuestros propios modos de hacer”, y es a partir de ese interjuego el que nos permite la construcción de un nuevo conocimiento a raíz de una realidad “exterior-interior” que nos interpela. Es a partir de este entrecruzamiento entre la intervención en la institución y el trabajo de análisis de aquellos saberes, supuestos e instituidos a partir del surgimiento de nuevos interrogantes. Quizás una de las tareas del tutor-docente sea acompañar en ese camino en el que muchas veces no hay respuestas inmediatas, y en el que el mayor trabajo es poder sostener ese estado de pregunta.

Bibliografía

- Bleger, J. Capítulo II, Psicología Institucional en “Psicohigiene y Psicología Institucional” Ed. Paidós.
- De la Aldea, E. y Lewkowicz, I. La subjetividad heroica. Un obstáculo en las prácticas comunitarias de salud.
- Mancosky, V. El enfoque clínico en Ciencias Sociales: la sutil diferencia entre la búsqueda y el hallazgo.
- Schejter, V. ¿Qué es la intervención institucional? En Clepios, Nro.38.
- Varela, C. La entrada al terreno institucional en la Revista Tramas, México, 2003.



Cuerpo a cuerpo. El cuerpo de lxs adolescentes en la escuela secundaria

Pérez del Cerro, Ana

apdelcerro@yahoo.com.ar

Resumen

En lo relativo al cuerpo, aún perdura la representación biológica en muchas esferas de la actividad humana.

Es así como en las escuelas secundarias, donde el cuerpo del adolescente forma “parte del asunto”, se trata de un cuerpo naturalizado y, por lo tanto, habitualmente fuera de las discusiones sobre el proceso de “enseñaje”.

La escuela media actual, especialmente las que reciben adolescentes de sectores vulnerables, no está preparada para recibir a esxs chicxs cuyos movimientos, gestos, posturas y tonos suelen resultar “inconvenientes” para el statu quo escolar. Asimismo, por la misma concepción limitada sobre el cuerpo, las emociones suelen considerarse desbordes, indisciplina, irrespetuosidad desde ciertos parámetros de clase media.

Los cuerpos llevan escritas la historia social y personal. La escuela tiene que incorporar esa escritura a partir de una lectura más abarcativa.

Preguntas clave: ¿Qué es el cuerpo? ¿Qué pasa con los cuerpos adolescentes en la escuela? ¿Cómo tramitan su corporalidad los adolescentes de sectores populares?



Cuerpo a cuerpo. El cuerpo de lxs adolescentes en la escuela secundaria

Pérez del Cerro, Ana

apdelcerro@yahoo.com.ar

"Poblado de silencios, oculto en una proliferación de discursos, inaprensible, omnipresente, el cuerpo está siendo paulatinamente alejado, reducido mediante todo tipo de procedimientos. Entre ellos, el más evidente, el de dar por supuesto lo que es y el de referirnos a él con una familiaridad y una confianza de convivencia..."

Jean Luc Nancy

Qué es el cuerpo

*"¿Qué ves?
¿Qué ves cuando me ves?"
Divididos*

A los veinte años me detectaron miopía y me recetaron anteojos permanentes. Cuando salí de la óptica con las flamantes gafas, me las puse y descubrí que el mundo era distinto a cómo yo lo había visto hasta entonces: ya había oscurecido y las luces del centro refulgían como en las postales. Lo que yo imaginaba "efecto postal" configuraba una realidad ante mis ojos. Sin embargo, cuando fui a cruzar, el cordón ya no estaba adonde mi pie lo buscaba y esa distorsión me llevó a decidir que no iba a usar anteojos. Y así es hasta hoy. Muchos años después, un oculista me dijo que había hecho muy bien porque con el tiempo hubiera visto mucho menos por pereza del músculo, acostumbrado a no trabajar. Así que "Yo adivino el parpadeo...". Efectivamente, es un buen camino no acostumbrarse, aceptar que cuando vemos, sólo tenemos una percepción del mundo interrumpida por el parpadeo; cuando oímos, no necesariamente escuchamos y hay sonidos que escapan a nuestra percepción; no todos olemos lo mismo ni el gusto de los alimentos es un hecho natural, sino aprendido.

Hablar sobre el cuerpo, es, de algún modo, hablar de una ausencia, aunque su materialidad parezca la presencia más contundente que podríamos imaginar.

"La iglesia dice: el cuerpo es una culpa.

La ciencia dice: el cuerpo es una máquina.

La publicidad dice: el cuerpo es un negocio.

¿Y el cuerpo? ¿Qué dice el cuerpo?

Yo soy una fiesta."

El **cuerpo** se ha percibido desde diversas perspectivas. Josefa Lora Risco establece tres dimensiones: a) **biológica** (la estructura orgánico-funcional asociada a la salud del cuerpo); b) **psicológica** (en la vertiente intelectual (el aspecto cognitivo y la capacidad de abstracción); c) **emocional** (sentido propio perceptivo: tono muscular, postura, actitud para la comunicación con el otro). Al mismo tiempo el término **soma** alude al **cuerpo celular**, centro metabólico de las neuronas; pero



también a la droga que usan los deprimidos para sentirse bien en *Un mundo feliz* de Aldous Huxley.

En la tradición occidental ha prevalecido la división entre cuerpo-mente. Un anónimo proveniente de la tradición aborigen, citado por Denisse Najmanovich, afirma: "*Los blancos deben estar locos: creen que se piensa con la cabeza*".

En esta concepción se entiende el cuerpo, por un lado, como una entidad concreta, palpable y al sujeto como un conglomerado de órganos a tratar por especialistas, entre ellos, por ejemplo, el cerebro como sede de la razón, será tratado por un neurólogo y/o un psiquiatra; por otro lado, el cuerpo como entidad visible que debe responder a mandatos de belleza, fuerza y eficacia, remite a los cirujanos estéticos, entrenadores personales y aparatos. Entre ambos, al decir de David Le Breton, el cuerpo de hoy aparece como prescindible, "*casi como si debiera estar suspendido*". Es también, el cuerpo sentado ante una computadora. En todos los casos, como manifiesta dicho autor, "la mirada sobre el cuerpo va en correlación con el ascenso del individualismo".

Será Deleuze el que desarrolle el sintagma de Artaud "cuerpo sin órganos" en oposición a la categoría "organismo" que entiende al cuerpo como un sistema de órganos. "...es un cuerpo intenso, intensivo. Está recorrido por una onda que traza en el cuerpo niveles o umbrales, según la variación de su amplitud."

Moshe Feldenkrais introduce el concepto de acción desde una perspectiva interesante: atribuye a la acción cuatro componentes que actúan en simultáneo: movimiento, sensaciones, sentimientos, pensamientos.

Vale preguntarse a esta altura, qué pasa con el **cuerpo de los adolescentes** ante el **cuerpo docente** en la **institución escolar**. Resuena la imagen de "las corazas caracteriales sobre el cuerpo" (Foucault).

Los adolescentes, afirma Cao, fluctúan entre "la impertinencia de lo biológico" y las "maquinarias de la alegría".

"Se siente que el cerebro es una máquina. Las experiencias se fijan en él como un fichero. El cuerpo es sólo un receptáculo, mezquino pero inevitablemente necesario. O quizás una herramienta de trabajo a la que es necesario cuidar. No es posible pensar claramente con las piernas flojas, el brazo cansado, los párpados que se cierran solos o los dedos que se niegan a sostener el lápiz. [...] . Lo ideal: un cerebro solo, sin cabeza, sin cuerpo." (Abelardo Castillo.)

Antes de acuñar el término **habitus**, Bourdieu consideró tres aspectos: *eidós* (ideas), *ethos* (valores), *hexis* (cuerpo, gesto, posturas). En este sentido, Bourdieu habla de **cuerpo legítimo** y **cuerpo alienado**, siendo el primero, la representación instalada en la doxa por el pensamiento hegemónico.

Cuando se habla de cuerpo, se piensa en una imagen que, paradójicamente, está descorporeizada. Entra un adolescente a la escuela: entra un chico/a delgado, gordo, alto, bajo, "negro", rubio, guachiturro, cheto.

El sistema imprime un cuerpo a partir de rasgos físicos, peso, altura y marcas de vestimenta.

La ubicación de los "bancos" deja pocas posibilidades para esos cuerpos que necesitan desperezarse, moverse, mirarse, encapsulados durante dos horas con la exigencia de atención, silencio y quietud.



El ser nombrado también atañe a un constructo social y un precepto corporal.

Cuando un adolescente entra en la escuela, entra un cuerpo en acción, pero no se reconocen sus sensaciones y sentimientos, no se estimula el pensamiento creativo y crítico y se limita —aunque casi siempre sin “éxito”— el movimiento.

Es así como el proceso cognitivo y el aprendizaje quedan atrapados en una red de normativas sobre la apariencia física y sanciones para los que se rebelan y revelan las operaciones de configuración discursiva sobre los cuerpos.

Los “chicos”

Desde que entran a la escuela, esos estudiantes a los que se denominan los “chicos” son adolescentes de distinto género que cargan la pesada mochila de carpetas, libros, sensaciones y sentimientos. Se mueven y quizá piensan que tienen que pensar, aunque no es el mejor lugar ni el momento más propicio.

Es muy temprano: sienten frío o desgano o miedo o bronca o tristeza o hambre o sueño o todo eso junto. Si se trata del turno tarde, es probable que se hayan levantado hace una hora, que no hayan almorzado, que tengan una “prueba” para la que no estudiaron, que hayan atravesado el día anterior algún episodio inquietante, que se hayan quedado con la play o con la compu hasta la madrugada o todo eso junto.

Claro que algunos vienen con viento a favor y estudiaron y comieron y viven con sus padres en armonía y... hay películas diversas.

Pero, una vez instalados en el patio, alguien los saluda: “¡Buen día alumnos!” y, más o menos enfilados marchan hacia las aulas.

Y ahí comienza la performance en la que todos son iguales: un uniforme (o guardapolvo) crea esa ilusión y suele diluir —porque a la escuela se va a estudiar— cualquier variable.

La preceptora o preceptor les toma lista. Hace ya bastantes años decían “Presente”, pero en la década del 90 empezaron a decir “Acá”. Un estar-estando que se transformó, en consonancia con la liquidez de la época, en el acto de ocupar un pupitre. Sin embargo, la expresión perduró y actualmente también dicen “acá”. Desde la perspectiva actual, se me ocurre leerlo como una manera de pedir otro tipo de atención, “mírame, estoy acá”.

Va transcurriendo la jornada: tuvieron necesidad de desperezarse, pero no está bien visto; dos horas sentadxs es mucho, excepto que alguien haya decidido dormirse en el banco, no importa de qué turno estemos hablando.

Hasta aquí he descripto una escena que no contempla si la escuela es pública o privada, la clase social, la representación que la escuela tiene sobre el ser alumno (no es lo mismo que ser estudiante), sobre el ser docente y sobre el ser directivo.

Y en esa trama, ¿qué pasa con el cuerpo? ¿De qué cuerpo se trata? ¿Alguien deja de naturalizar la noción de cuerpo biológico?

Los sectores populares en la escuela pública Cuerpo, vestimenta, género, clases sociales



Mientras las chicas que asisten a escuelas privadas laicas usan mini con medias tres cuartos, en muchas escuelas públicas se exige a las mujeres pantalones debajo del guardapolvo para que no muestren más de "lo debido" y a los varones se les prohíbe el uso de gorritas (ellos no las llaman así porque gorra remite a la policía; le dicen "visera").

Así mismo, se demarca lo femenino y lo masculino con patrones propios de lo políticamente correcto: los varones no deben con-moverse y las niñas no deben excederse. De este modo, se refuerzan estereotipos de género y los prejuicios que acarrearán.

También circulan patrones de belleza que dejan fuera de juego a muchos y, sobre todo, a muchas.

El pelo largo, los tatuajes, la ropa, las zapatillas, la gorrita, son marca de clase y frecuentemente los profesores las leen, por lo menos, como inapropiadas. El fundamento: "hay que prepararlos para las condiciones que el mundo del trabajo les plantea en cuanto a su aspecto", como si esos futuros jóvenes no supieran discernir entre lo que hace a su "identidad" y lo que el sistema puede llegar a exigirles.

Cuerpo, espacio y tiempo en el afuera y en el adentro

Los espacios suelen ser desangelados, reducidos, poco confortables.

No ha variado mucho de un siglo a otro. El "orden" está asociado a "mantenerse en el lugar", no "darse vuelta", "callarse la boca", en síntesis, encapsular el deseo.

Hay que cumplir dos horas. El tiempo no se mide de acuerdo con cada grupo porque toda la estructura y la infraestructura están dispuestas para la homogeneidad. Se ignoran las diferencias, todo apunta a la uniformidad. Mientras tanto, en los cuerpos de "los chicos" navegan pulsiones que no encuentran cauce y derivan en manifestaciones diversas para "poner el cuerpo" negado.

Un capítulo aparte son las **horas libres**. En principio, los alumnos las consideran horas sustraídas al estudio, horas para no hacer nada. Sin embargo, por acción o por omisión, suelen conformar un tiempo en el que los cuerpos se relacionan de otra manera: por un lado, salen de los lugares habituales, sea porque dentro del aula se agrupan para hablar, jugar a las cartas, escuchar música o conectarse virtualmente; sea porque para que "no hagan quilombo", las preceptoras/es los sacan al patio: allí los varones juegan a la pelota y las chicas ocupan pequeños espacios laterales para charlar. El espacio del afuera jerarquiza el cuerpo de los varones que se desplazan y se tocan mientras las chicas se quedan conversando a los costados.

La sensación de "libertad" está dada por la denominación; sin embargo, esa libertad es la libertad del preso: un desahogo para un cuerpo retenido.

Allí se ponen en juego actitudes que se vuelven signo para quien sabe observar: liderazgos, soledades, solidaridades, temores y amores.

"El cuerpo, entonces, demuestra ser un espacio, un territorio privilegiado donde los adolescentes muestran, inscriben, escriben, dan a ver su proceso singular en el trayecto de convertirse en mayores". (Silvia Martorell)



Cuerpo, valores y ley

Tanto en el aula como en el recreo podemos observar a los que intentan subvertir el orden establecido, a quienes están sobre adaptados (“Nunca molesta”) y a aquellos que por estar viviendo situaciones de violencia, carencia o abandono, eligen una u otra forma de “estar”. En el mejor de los casos, intervendrá el EOE desde el que se suele ejercer, también, formas de control que siguen dejando a los cuerpos en el casillero.

La torpeza en los movimientos de lxs adolescentes se vuelve más visible en estas escuelas porque los chicxs tienen una relación menos contenida con su cuerpo. Esto suele traer aparejados juicios morales que devienen en sanciones pretendidamente formativas; sin embargo no funcionan como el límite necesario, sino como imposición: donde tendría que haber palabras, escucha y ley, se instaura una violencia simbólica para “normalizar” los cuerpos.

Ser nombrado

Tomar lista suele ser un acto cuasi mecánico donde una voz nombra apellidos y otra voz da cuenta de su estancia en el aula. Si así no fuera y el alumno/a está, la voz que nombra levanta el tono, a veces grita hasta que logra un “Acá” de mala gana.

Los nombres de pila en general no son usados por profesoras/es, preceptoras/es o autoridades. Se nombra por apellidos.

Muchos chicxs tienen el apellido de un padre que nunca vieron o ven esporádicamente; algunxs, el apellido de la madre, especialmente en los sectores de clase “baja”.

La mirada y el ser nombrados por el nombre de pila los hace sentirse sujetos singulares y el cuerpo vibra de otra manera en lo emocional. Los vuelve reconocibles en el aquí y ahora y si el adulto “aprende” su nombre, le da al adolescente una presencia en el tiempo.

Apertura a nuevos caminos

“Un poco de sabor, algo de saber y nada de poder.”
Barthes

De eso se trataría aprender: involucrar los cuerpos en los aprendizajes, los cuerpos en sus diferentes dimensiones.

Información no es lo mismo que conocimiento.

Una pedagogía que pretenda acercar a los adolescentes al mundo del conocimiento, tendrá que plantearse deconstruir una subjetividad tendiente a domesticar el cuerpo; resignificar el cuerpo desde una matriz creativa y aceptar las sanas rebeldías, las desobediencias de vidas.

Bibliografía

Barthes, R: Lección inaugural (En “El placer del texto”, Sigloveintiuno, México, 1986).



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

- Bourdieu, P. y Wacquant, Loic, *Respuestas por una antropología reflexiva*, Méjico, Grijalbo, 1995.
- Cao, *Planeta adolescente*, Ed. De autor, Bs. As., 1997.
- Corea – Lewcovicz, *Pedagogía del aburrido*, Méjico, Paidós, 2008.
- Castillo, A., *Diarios*, Taurus – Alfaguara, Bs. As., 2014.
- Deleuze, G., *Lógica de la sensación*, Arena Libros, Madrid, 2002.
- Dutchatsky, S.- Corea, C., *Chicos en banda*, Bs. As., Paidós, 2006.
- Feldenkrais, M., *Autoconciencia por el movimiento*, Paidós, Barcelona, 1984.
- Foucault, P., *Vigilar y castigar*, Sigloveintiuno, Bs. As., 2002.
- Galeano, E., *El libro de los abrazos*, Sigloveintiuno, Bs. As., 1989.
- Le Breton, D., *Antropología del cuerpo*, Nueva Visión, Bs. As., 1995.
- Sociología del cuerpo*, Nueva Visión, Bs. As., 2011.
- Najmanovich, D., *Del “cuerpo-máquina” al “cuerpo entramado”*, Campo grupal Nº 30, Bs. As, 2001.
- Nancy, J. Luc, *Ser singular plural*, Arena, 2006.
- Risco Lora, J. *Educación corporal*, Paidotribo, Barcelona, 1991.



Institución alienada, alienación en la infancia

Pérez Sucunza, Daniel

pesucunza@hotmail.com

Resumen

El trabajo relata una experiencia de trabajo sobre instituciones y análisis de la práctica de profesionales dedicados a población en situación vulnerable de una escuela especial de la provincia del Neuquén.

En él se relata el proceso de transformación de un espacio de formación teórica y supervisión clínica, en la posibilidad de incidir desde una perspectiva institucional y el diseño de un dispositivo que apunta a introducir la propia interrogación, poniendo el acento en dicho proceso.

Introduce otra dimensión de la mencionada experiencia, donde se analiza la posibilidad de procesamiento de una demanda, que no puede expresarse por las condiciones de mortificación en el cual se lleva adelante la tarea.

Además intenta articular la posición del animador de los encuentros con las dificultades que se encuentran en el proceso de análisis de prácticas, por el alto impacto en la subjetividad de quienes la llevan adelante.

Preguntas clave: ¿Cómo construir dimensiones institucionales desde el lugar que ocupamos aunque no sea la posición demandada? ¿Cómo organizar dispositivos de análisis que hagan hablar a las organizaciones? ¿Cómo crear condiciones de análisis de las prácticas cuando el grupo cliente desconoce el efecto beneficioso de ello?



Institución alienada, alienación en la infancia

Pérez Sucunza, Daniel

pesucunza@hotmail.com

El presente trabajo intenta comentar una experiencia realizada en el marco de un programa de extensión universitaria en la universidad del Comahue, que se proponía recibir demandas institucionales.

Para comenzar a desarrollar aspectos sobre las instituciones hay necesidad de plantear desde donde uno se aproxima y desde que perspectiva.

Mi formación profesional es centralmente instituciones asistenciales inspiradas en desarrollos psicoanalíticos, y la cátedra psicología institucional de la universidad de buenos aires.

Mi pasaje por esta cátedra reafirmo mi interés particular por los grupos humanos, la intervención sobre las instituciones pero fundamentalmente una mirada interrogativa sobre la posición que uno ocupa en las mismas.

Además incorporo mi particular interés por la infancia y el desarrollo de las instituciones que se ocupan de ella, con diversos enfoques que tienen las mismas ya sea instituciones de salud, educativas o acción social.

En occidente uno de los nombres de la infancia es la escuela, podríamos ubicar que, además de la familia, es el núcleo duro para pensar la institución de la infancia.

Esto define un campo complejo de implicaciones que definen la propia posición. Definir la intervención institucional desde este lugar es cuestionar la neutralidad del interventor, la posición de experto y propone como análisis fundamentalmente la implicación como lugar de enunciación que modela sistemas de legitimación y creencias que operan la mayor de las veces de forma inconsciente.

En esta dirección resulta pertinente como intervención la creación de dispositivos que permitan desplegar las significaciones instituidas en juego y producir el análisis con los participantes de su propia posición.

Esta es la dificultad central en cualquier intento de análisis institucional.

Generalmente los pedidos de análisis están vinculados con demandas articuladas a dificultades, lo que no funciona bien y definidos desde la posición del que enuncia.

El problema está en algún sector en particular, como expresión sintomática en el mejor de los casos, cuando no se expresa como queja mortificada. Si el primer trabajo es justamente interrogar el síntoma y desplegar dispositivos a tal fin.

Esta dimensión solo es posible si se puede ir analizando con los consultantes las demandas y muchas veces lleva a redefinirla a partir de mencionado análisis.

Esto también implica transformar la queja mortificada en pregunta acerca de las determinaciones y permita acciones tendientes a actuar sobre las mismas.

Consulta atípica o el camino posible para construcción de acercamiento a las instituciones



La recepción de la consulta esta vehiculizada por el pedido de dos colegas que participan del dispositivo creado en una escuela especial de severos trastornos de la personalidad, orientado a supervisar la tarea que realizaban.

El comienzo del trabajo era como una supervisión de la tarea estrictamente vinculado a la patología, siempre muy seria, de afectación de la constitución psíquica.

Considero que se orientaron a esa consulta debido a que dentro de mi recorrido profesional trabajé en la asistencia y dicté seminarios diversos acerca del trabajo con niños englobados en esa categoría nosográfica.

El comienzo está teñido por el lugar supuesto de experto atribuido y orientada al asesoramiento en aspectos específicos de la patología. Esta orientación también era acompañada por recomendación de bibliografía que ayudaría a pensar los casos que atendían.

En este trabajo inicial, comienza a desplegarse aspectos vinculados con el malestar presente en ellos, que entendíamos excedían lo esforzado del trabajo con niños severamente afectados. Se visualizan dimensiones institucionales a trabajar que exigía cierto descentramiento de ese lugar y plantear un encuadre de trabajo que incorporara dichas dimensiones al análisis.

A grandes rasgos aparecían conflictos entre estos profesionales con el resto de los integrantes de la escuela, el efecto central era cierta segregación del servicio y la particularidad de un progresivo aislamiento en los intercambios con otros que podían potenciar la intervención educativa. Claro está que esta es la característica central de los niños que asisten.

Otro aspecto es el carácter confrontativo con otros estamentos de la institución, con los directivos, el equipo de asesoramiento de los cuales sería esperable que fueran integrantes activos del proceso educativo.

El análisis condujo a vehicular aspectos que incluyeran las otras miradas, y no acentuar aspectos segregativos. Estos aspectos estaban reforzados por diversas concepciones de la locura que actúan de manera eficaz.

Aparecen propuestas acerca de cómo convencer e incluir al otro de cierta dirección educativa pero finalmente priorizando la posibilidad de hacerlo participar.

Caracterización del aspecto segregativo “los niños especiales de la especial” como los bauticé de forma provocativa y lo que se fue circunscribiendo en el análisis como efecto de significaciones que condenaban a esos niños y a sus docentes al aislamiento. Al decir de ellos condenados a su sala de trabajo y quedando tomadas por propuestas repetitivas que los emparentaban a las conductas estereotipadas características de sus alumnos.

También viene al recuerdo la afirmación de Bleger: “las instituciones reproducen la problemática que atienden”.

Una pregunta sobre de quiénes eran los niños, si de la escuela o del servicio, o de las personas que acompañaban.

Se ponía de relieve el alto impacto afectivo con que relataban las vicisitudes por las que atravesaban tanto ellos como estos niños. Quedaba subyacente cierto supuesto de básico de ataque y fuga, que impedía el desarrollo menos exigido del trabajo,



con el efecto central en la afectación en el desarrollo de la tarea específica. “Son nuestros niños” decían.

El análisis llevó a replantear cómo se formulaban esas afirmaciones. “los niños son de ellos mismos” deslicé con humor. En este sentido permitió replantear la pregunta sobre quiénes podrían o tendrían que trabajar con ellos y esto ocupó el centro de la escena.

Fue a partir de estas preguntas que progresivamente se fueron incorporando integrantes nuevos al espacio de trabajo.

Al comienzo se incorpora un psicólogo del gabinete, nuevo en el establecimiento pero con años de experiencia profesional que movilizó el análisis hacia reconducir ciertos nexos del servicio con el resto de los actores institucionales, incorporando además fuertemente el trabajo con las familias y otras instituciones favoreciendo contribuciones contar con recursos para una temática tan compleja.

Fue así que progresivamente se fueron incorporando al espacio de trabajo el gabinete de la escuela, los directivos e incluso una maestra que se ocupaba de otro grupo escolar, interesada en el trabajo que allí se llevaba adelante.

Si bien el tipo de tarea conlleva aspectos sumamente complejos, fueron encontrando formas de procesamiento para adecuar la posibilidad del trabajo con potenciar los recursos existentes.

Cabe destacar que también tuvo efectos sobre los niños.

- Inclusión en otras actividades con otros docentes.
- Mayor cercanía en relación con las familias de los niños.
- Creación de espacios compartidos con otros niños de la escuela.
- Sostenimiento de espacios comunes con la comunidad educativa, como el uso del comedor y participación en actos escolares.

Reflexiones sobre aspectos típicos en este tipo de organizaciones

Algunas escuelas especiales se organizan de acuerdo al déficit es decir, hay escuela de sordos, de ciegos, de parálíticos cerebrales, de autistas, separadas como campos de pastoreo que no se permeabilizan. Además aparece como problemática central entre las escuelas, con esa forma de organización, la determinación de la escuela pertinente para cada niño. Por ejemplo si el niño además de ciego es autista comienza todo una serie de conflictos, siempre irresueltos sobre cuál es la institución de recepción.

Evalúo la posibilidad de ayudar a construir, en la mínima dimensión de mi aporte, escuelas para niños. En este sentido movilizar un proceso de análisis de un sistema de creencias y valores que dan sustento y definen las organizaciones en relación con significaciones que se articulan en relación con el déficit.

Alguno de los impedimentos recurrentes en estas intervenciones son:

- 1) El temor de ser juzgado negativamente por los testimonios de la propia práctica, cercano a la posibilidad de ser considerado como profesionales poco capacitados para llevar adelante esa actividad.



- 2) Dificultades más específicas vinculados a la mayor facilidad de posición crítica hacia otros integrantes de la institución, pero dificultades en interrogarse sobre las propias, vale decir siempre el responsable de la disfunción es otro.

A modo de reseña, circunscribo los ejes que fueron tomando como preguntas a desplegar y podemos pensar que operan con cierta regularidad en estos espacios escolares.

A) Procesamiento de las relaciones entre integrantes de diversos niveles de la institución: docentes-directivos, directivos-equipos técnicos y equipos técnico-docentes donde se fueron trabajando cuestiones de reproches históricos que no permiten establecer saberes diferenciales ni complementariedad en función del desarrollo de la tarea primaria.

B) Trabajo sobre las significaciones de las escuelas especiales, muy diferentes a otras instituciones educativas y en el contexto social actual que implica una modificación de la demanda a la que estaban habituadas. Esta dimensión conlleva cierta necesidad de transformación de la modalidad de atención del niño con un alto impacto en quienes se ocupan de ellos.

C) Trabajo sobre el impacto emocional y subjetivo que implica el trabajo diario con niños con dificultades muy severas.

Hasta aquí fue la descripción de cuál fue el proceso de construcción de una demanda de análisis de la práctica, como incidió la implicación del animador de las reuniones y significa presentar cierta modalidad de trabajo sin esperar que la demanda sea formulada sino ir al encuentro de ella.

Sirve pensarlo en términos acuñados por Ulloa que vincula la mortificación con la imposibilidad de buscar resoluciones a un sufrimiento acallado en los márgenes de la queja. A su vez es frecuente el desconcierto de los integrantes de las instituciones frente a no encontrar dónde y con quién trabajar sus dificultades, acostumbamiento mortificado del circuito que se repite.

Para concluir es necesario situar algunos aspectos interesantes en este particular trabajo de varios años, ya que se vincula con la preocupación que manifestaba al comienzo del trabajo de ayudar a construir escuela para niños.

Retomando este tramo pequeño de trabajo queda replanteada la reflexión en términos de definir el perfil de la escuela, y cómo construir a partir de lo que cuentan. Vale decir imaginar la creación de dispositivos de atención que hagan posible atención de los niños, aunque sean de problemáticas tan heterogéneas, que restituyan a dichos niños la significación central que los define: la infancia.

Concluyo aquí con una reflexión que se anuda a mi propia implicación: si uno de los nombres de la infancia es la escuela, ¿no será necesario construir escuelas hacedoras de niños?

Bibliografía

- Loureau, R. El análisis institucional, Amorrortu editores, 1991.
Ulloa, F. Novela clínica psicoanalítica, Paidós, 1995.



“La Lechuza hace shhh...” Generando espacios de diálogo en una escuela

Pérez, Analía; Villar, Federico

analianoemipere@gmail.com, federicovillar@gmail.com

Resumen

En el presente escrito nos proponemos reflexionar acerca de un trabajo de intervención que venimos realizando en un colegio de la localidad de Avellaneda desde el año 2012. Presentaremos 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”. Buscaremos analizar desde la perspectiva institucional esta experiencia de trabajo, contando tanto sus aciertos como sus dificultades. Aportaremos también nuestras inquietudes en relación con un proceso en plena construcción no solo de un espacio de reflexión en el colegio, sino también de nosotros como equipo. La idea será poder pensar esta experiencia a partir de los interrogantes que nos convocaron.

Preguntas clave: ¿Cuál es nuestro rol en la escuela? ¿Cómo se construye una demanda? ¿Cómo se generan espacios de diálogo en la escuela? ¿Cómo se trabaja en aquellos momentos donde pareciera verse obstaculizada la capacidad de intervenir?



“La Lechuza hace shhh...” Generando espacios de diálogo en una escuela

Pérez, Analía; Villar, Federico

analianoemipere@gmail.com, federicovillar@gmail.com

Introducción

El presente escrito busca la reflexión acerca de un trabajo de intervención que se realiza en un colegio de la localidad de Avellaneda desde el año 2012 por parte de un equipo conformado por dos profesionales psicólogos. Como se verá en el desarrollo, primero fue uno de nosotros quien comenzó la labor, y ya iniciado el proceso se sumó el otro a la experiencia. Creemos significativo (y nos proponemos reflexionar el porqué) destacar que el colegio corresponde al ámbito privado. Se trata de un colegio con una matrícula medianamente chica, que contempla niveles inicial, primario y secundario. Reconocida en el barrio, muestra desde el primer acercamiento un clima distendido, cálido, con un aire claramente “familiar”.

El pedido: que la vereda entre a la escuela. Los talleres de reflexión para padres

El modo de contacto con el colegio fue efecto del azar. En un ámbito institucional hospitalario en el que trabajaba una de nosotros, se encuentra con una colega psicóloga que la reconoce como ex-alumna del colegio. Comenta que en el colegio están buscando una psicóloga para llevar a cabo unos talleres. A la semana siguiente, la directora de primaria de dicha institución se contacta para tener una entrevista. El encuentro es con la directora y la vice directora de primaria y luego de una pequeña charla, plantean el problema, y como va a ser costumbre luego, una suerte de solución.

El planteo central hacía referencia a la aparición de situaciones nuevas para la institución, en palabras de la directora “hay cosas que antes no pasaban en este colegio y ahora están empezando a pasar. Los alumnos vienen con los cuadernos descuidados, el uniforme sucio, no traen las servilletas para el almuerzo en el comedor. Sabíamos que en otras escuelas esto era así, pero acá nunca pasó”. También hacían referencia a la falta de pautas de comportamiento, a la desobediencia de los alumnos y a la ausencia de criterio de los padres, o a ausencia de los padres directamente. Por último, un tema que preocupaba muchísimo, eran las conversaciones que ocurrían en la vereda del colegio entre los padres. En ese diálogo, los padres hablaban sobre el comportamiento de los chicos, los vínculos entre ellos, sobre cuestiones del colegio (en su mayoría críticas nada constructivas), pero todo quedaba allí en la vereda, ese diálogo nunca era llevado al interior de la escuela. El pedido de la dirección, entonces, apuntaba a hacer algo para resolver estas situaciones. Desde la dirección siempre hay una suerte de imperativo –interesante en un punto- de planear acciones concretas para abordar situaciones concretas. Nuestro aporte, desde el principio, fue intentar detener este apurado intento de resolución y poder pensar por qué están pasando estas cosas, y en todo caso, si se trata de “evitarlas” o de trabajar en función esta nueva realidad.



Entonces aparece por un lado un diálogo que no se “formaliza” y que queda “por fuera” de la escuela, y, por otro lado, un diálogo difícil de entablar por momentos de nuestra parte con la dirección. No escucharse. Acallar cuestiones. Shhh.

En ese primer encuentro sigue adelante ese pedido, a través de la idea de hacer talleres para “educar a los padres”. Se soslayaba una intención de abordar estas situaciones, para que “no vuelvan a pasar o no sigan pasando”. De alguna forma, pedían mediatizar ese vínculo y ese diálogo con los papás.

Resultó interesante acceder a este pedido, intentando hacer alguna diferencia en cuanto a lo que solicitaban que era trabajar temáticas concretas seleccionadas con anterioridad al encuentro con los padres. La propuesta fue abrir el espacio, con un primer taller que busque relevar aquellas inquietudes, dificultades, que plantearan los padres, para luego poder profundizar el trabajo con ellos en base a sus intereses. Armamos una planificación de tres talleres en el año, fuera del horario escolar. El balance general de estos encuentros, podemos pensar que fue positivo en el punto en que eran realmente ricos los encuentros y lo que podíamos ir pensando juntos, con padres que muchas veces manifestaban un no saber qué hacer frente a sus hijos. Cuantitativamente hablando, la concurrencia fue escasa, siendo muy complejo sostener la actividad con la cantidad de personas que concurrían. De todas maneras, se llevaron a cabo todos los encuentros, pero nunca se dejó de reflexionar acerca de la inasistencia a los mismos. Las notas de convocatoria eran enviadas una semana antes “porque si no se olvidan”, al principio pedían confirmación y llamaban telefónicamente a quienes habían confirmado para recordarles, pero para los segundos y terceros encuentros, no se pidió más, cuestión que dificultaba la previsión de los talleres. Otra de las cuestiones llamativas era la no preparación del colegio para el taller, ya que muchas veces las luces no estaban prendidas, y una vez que lográbamos que atiendan la puerta, la portera desconocía de la actividad y debía preparar el salón para la misma. Hay que destacar que la directora asistía cada día de taller y renegaba de la situación de improvisación ya que ella había avisado de la realización de la actividad a la gente de limpieza. Es así como uno empieza a pensar cuáles son las condiciones para escuchar a esos otros, abrirles las puertas e invitarlos a dialogar al interior de la escuela. Preguntas que fueron apareciendo a lo largo del recorrido. ¿Qué padres querían hablar? ¿De qué? ¿Quién quería escucharlos?

Paralelamente a esta actividad, se propone una reunión con los docentes, ya que si se trataba de articular familia y escuela, parecía importante contarle a los docentes qué hacía la figura del psicólogo en la escuela, qué estaba haciendo. Surgieron cuestiones interesantes relacionadas a la falta de acompañamiento de los padres a sus hijos y a los docentes. Algunos docentes que trabajaban en otras escuelas, introducían la cuestión de que había que redefinir el rol de la escuela, que definitivamente ya no era el mismo de antes. Participaron las directoras también de la reunión y ocurría que muchas de las citas, charlas, entrevistas que la dirección tenía con los padres, los docentes las desconocían. Y apareció así la pregunta por el diálogo entre docentes y directivos. La directora en esa reunión dijo que ella aceptaba los cambios, pero lo que no iba a tolerar era la falta de respeto y la pérdida de valores. Esto fue celebrado por la mayoría de los docentes.



Construyendo la demanda: entrando a 2do B. Los talleres de reflexión con los docentes

Así, surge otro pedido de la dirección: frente a la problemática enorme que había en un 2do grado, solicitan que la psicóloga ingrese “al aula”, para pensar un poco la situación que allí sucedía. Este era un pedido desde el inicio, entrar al aula, hacer diagnóstico, circular por los cursos, parecía que necesitaban alguien “experto” para que vea el “desperfecto” y lo solucione. Pero en este caso, la situación planteaba cierta urgencia porque relataban que un chico propiciaba constantemente situaciones de violencia y no querían que pase más tiempo sin que el colegio actuara. El pedido fue de ir a ver al aula, y nuestra propuesta fue ir a realizar un taller de juegos que apuntase a la convivencia grupal. Es allí donde nuestro equipo comienza a formarse, ya que la convocatoria fue hacer estos encuentros juntos. El día que llegamos, preparados para realizar el taller, nos comentan que el grupo se había desdoblado en dos, y que trabajaban con dos maestras por separado, ya que esta fue la única solución (aunque no fue tal) para los problemas de convivencia que aparecían. La decisión de trabajar con los chicos (dos encuentros lúdicos con la temática “Convivencia”) no desconocía igual las ganas de seguir trabajando con padres y docentes. De hecho, la primera propuesta de nuestro equipo fue trabajar con las maestras, repensar su lugar y las estrategias que estaba desplegando para trabajar con estos chicos. Resultó llamativo como una de ellas no pudo hablar nunca en los encuentros que tuvimos, ni transmitirnos sus intenciones, forma de trabajo, etc. El discurso de la dirección “estigmatizaba” a uno o dos alumnos y no buscaba otra que cosa que “confirmar a los chicos problema”. Decidimos realizar estos encuentros con la idea de trabajar a posteriori con directivos y maestras, y así lo hicimos. Por supuesto que en estos encuentros nos encontramos con chicos revoltosos, situaciones complejas, pero hay algo que nos sorprende. Ante una situación que emerge en uno de los talleres donde una niña le pega a un compañero redoblamos la apuesta y proponemos hablar: sorpresa. Los chicos pueden hablar de lo que les pasa, de lo que ven, de lo que acaba de pasar. Se angustian y lo ponen en palabras. Nosotros nos sorprendemos. La canción de la lechuza que silencia a los niños, en este caso, no aplica para ellos. Algo sucede.

La realización de estos talleres y nuestra devolución a las maestras y al equipo directivo claramente modifica algo en nuestra posición. Ahora hemos estado en las aulas, hemos presenciado, entre otras cosas, lo que sí podían hacer estos alumnos. A raíz de la intervención se toman ciertas decisiones (se reubican estudiantes en el desdoble del grado, se trabaja con una docente para incrementar sus estrategias y recursos en el aula). En nuestro caso, creemos que fue nodal para el establecimiento de un vínculo más sólido con la dirección. Es allí donde proponemos, nuevamente como “segundo paso”, hacer una reunión con los docentes. La misma quedará relegada para el inicio del año lectivo 2013.

Comenzado el año lectivo, nuevamente aparece un diálogo confuso que nos descoloca. El dueño de la escuela nos pide trabajar con jardín “para prevenir”, pero la directora nos pide volver a primaria a trabajar con ellos, en las reuniones de padres. Nos comienza a sorprender en este momento y a confundir, esta figura de “El Dueño”. Acostumbrados a años de trabajo en instituciones públicas, encontrarnos con alguien que nos dice qué hacer, digitando un camino en el cual no confiamos plenamente, o proponiéndonos pensar un proyecto, pero nunca



reuniéndose con nosotros para luego tomar sus decisiones sin consultarlo, nos confunde, por momentos nos enoja. Además se suman muchos desencuentros, donde no nos responde, los pagos se atrasan y comenzamos a sentir que algo va mal. El silencio ahora aparece en el dueño, y nosotros no sabemos muy bien qué hacer. También comienza a evidenciarse no sólo el desencuentro con nosotros, sino del dueño con la directora, ya que ambos nos dicen y piden cosas diferentes. ¿A quién hacemos caso? ¿Por qué tenemos que hacer caso? ¿Qué nos piden? ¿Qué demanda estamos construyendo nosotros?

Allí, en este nudo de preguntas y desencuentros, aparece una figura que nos ayudará a poder trabajar. El Contrato de Convivencia. Es algo nuevo en la escuela y la directora no sabe bien qué hacer con eso, ante el pedido de ayuda que nos realiza, lo tomamos como excusa para genera un diálogo entre docentes y padres. Funciona. En una semana, estamos con todos los docentes trabajando sobre este contrato, y otros emergentes que nos interesan como relanzar la propuesta: ¿qué necesitan de nosotros? Queremos corrernos claramente de un lugar donde constantemente quieren llevarnos: apagar incendios.

Lo llamativo de todo esto, es que el pedido inicial de esta escuela se relacionaba con la participación de los padres. Aquí, en el contrato, se supone que el mismo ha sido creado por todos los actores de la escuela. Sorpresivamente, los padres no han colaborado en nada. Son ellos, docentes y directivos, los que ni han pensado en ellos. Nuestra propuesta es pedirles de incluir a los padres en este proceso. Y allí, surgen resistencias múltiples de la mano de frases como: “Esto es un colegio privado, si algo no les gusta lo pueden sacar”. Entonces nos preguntamos genuinamente si quieren escuchar a estos padres, si la escuela está dispuesta a ese diálogo. Sabemos que no es sencillo, estamos seguros que muchos padres tienen quejas, pero ¿por qué no escucharlos? De nuevo hacemos eco de esta canción donde la lechuza silencia y te tiende la cama. “Hace shhh. Hace shhh. Todos calladitos...”.

Construyendo ¿desde adentro o desde afuera? El lugar del Psicólogo en una intervención

A la par de la primera reunión con los docentes, ingresamos al nivel inicial a trabajar con la directora del mismo. La directora de jardín nos vuelve a sorprender, evidenciando sus ganas de hablar, de juntarse: con nosotros, con docentes, con la directora de primaria, con el dueño. Reconocemos en nosotros cierto alivio de alguien que nos cuenta, nos pide, nos dice, nos escucha. Sin embargo, los caminos se siguen volviendo confusos y parecen alejarnos de ella. Combinamos ciertas reuniones, planificamos pasos a seguir, pero luego será el dueño quien nos diga por mail que “las directoras ya se juntaron”, tomando decisiones de cuestiones donde la directora del nivel inicial quería que formemos parte. Y ahí volvemos a sentir el silencio de mails no respondidos, propuestas rebotadas, intentos fallidos. Nos damos cuenta que si nuestra propuesta involucra a más de uno de los siguientes roles: directoras de primaria, directora de nivel inicial y/o dueño, falla. El trabajo siempre se realiza entre nosotros y uno de ellos, nunca podemos presenciar un diálogo con más de uno.



Avanzando en este proceso, logramos sumarnos a las primeras reuniones que las maestras, tanto de nivel inicial como de primaria, tienen con los padres. En jardín también logramos una previa reunión nuestra con las docentes que nos resulta muy fructífera.

Los talleres con los padres también tienen condiciones llamativas: el tiempo que se nos da para generar ese diálogo es muy escaso. ¿Cómo es entonces el diálogo que se quiere generar? Otras escenas de nivel inicial nos llaman la atención: muchos de los grupos de padres son catalogados con anterioridad: “los papás de estos grados son hinchas”, y nos damos cuenta que “hincha” es sinónimo de “hablan”. Parece que el silencio es una cualidad muy valorada si uno quiere matricular a su hijo en esta escuela. Shhh.

Y allí surgen muchas preguntas. Hay algo que se repite y tiene que ver con estos diálogos que no se pueden generar, con esta tensión entre querer escuchar y no querer escuchar. Nos encontramos construyendo un diálogo en una intervención que nos cuesta mucho. ¿Dónde estamos parados? Por momentos evidenciamos estar generando espacios de diálogo muy fructíferos; y, por otros, se hace difícil pensar la continuidad o un proyecto que nos incluya porque no hay lugar para ese armado que implicaría pensar al colegio como comunidad, y no como una fragmentación de niveles en el que cada nivel intenta coordinar al otro. Volvemos a destacar allí cómo nos resulta complejo de entender la figura del “dueño”. Sus decisiones condicionan nuestra práctica constantemente.

Empezamos a pensar la lógica de lo privado: qué se deja adentro y qué afuera. Los docentes sobre el contrato de convivencia dicen: “Si a alguien no le gusta, puede mandar a su hijo a otro colegio”. Los directivos, dicen: “Ya le dije que se vaya consiguiendo otra vacante”. En una reunión un papá argumenta: “Si hasta un bar tiene derecho de admisión, ¿este colegio no puede usarlo?”. Nos movemos en un terreno difícil en este intento de generar espacios de diálogo con el riesgo que a veces se nos presentifica de quedar por fuera de esta comunidad educativa, bajo el riesgo de ser “desadmitidos”, como en un bar donde no cumplimos con las reglas de etiqueta.

Nos preguntamos por ese lugar mientras creemos seguir reflexionando y realizando el análisis de nuestra propia implicación en este trabajo. Aparecen preguntas por nuestro rol, aparecen también sensaciones relacionadas a la cultura de esta escuela. Recordemos que nosotros somos dos, siendo una ex alumna de esta escuela. El lugar del otro en nuestro grupo no dejar de ser sentido como “externo” constantemente. Y evidencia muchas veces sentirse “por fuera”; creemos que se relaciona seguramente con una cultura escolar que podríamos pensar como endogámica. ¿Lo de afuera no entra a la escuela? Las charlas de la vereda, la palabra de los padres, la diferencia de los chicos, nuestras propuestas. Todo esto nos hace pensar que nuestro trabajo no dejar de ser la construcción de un espacio donde aparezca el encuentro, genuino, con otro/s. Donde se busque escuchar o habilitar la palabra para construir un mejor vínculo en la comunidad educativa. Para que se dejen de chistar los “shhh” como hacía la lechuza, y comience a suceder otra cosa.



De la estructura de demora a la construcción de la demanda

Rivero, Néstor; Zappino, Alicia

nestorrivero@gmail.com, aliciazappino@hotmail.com

Cátedra I de Psicología Institucional. Facultad de Psicología, UBA.

Resumen

El presente trabajo tiene como intención compartir un proceso que comenzó con una intervención en una Institución de Salud del ámbito público y que, habiéndose llevado a cabo durante los años 2009 y 2010, nos sigue generando efectos. El hecho de haber compartido relecturas de este trabajo en otras jornadas o espacios de intercambio, nos llevó a volver a pensar algunas de las dimensiones presentes en esa consulta alimentando y relanzando el proceso y provocando nuevas sorpresas y preguntas. Este hecho nos convoca a seguir pensando juntos.

La primera pregunta que surge es: ¿seguimos escribiendo sobre lo mismo luego del tiempo transcurrido? La respuesta es que no. La realidad es que nos encontramos re-pensando y, en ese sentido, se trata hace tiempo (desde el inicio), de una intervención sobre nosotros mismos que sigue teniendo efectos en el cruce con otras experiencias que pueden ser leídas a la luz de esta o viceversa, pudiendo ser releída a la luz de nuevas experiencias.

En este escrito queremos compartir otra dimensión del análisis que, en el artículo anterior presentado en la Jornada de pensamiento y discusión - Dispositivos y Abordaje Institucional, organizadas por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, en noviembre de 2013 y luego publicado como material de cátedra a través de la Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Psicología de la UBA, quedaba imbricado en “el dispositivo como actitud y disposición”, y hoy nos encuentra preguntándonos sobre la construcción de la demanda y sobre el análisis de la implicación.

Preguntas clave: ¿La lectura de la demanda es a posteriori? Si consideramos que la demanda es del orden de la interpretación, ¿podríamos afirmar que siempre debe sus sentidos a la lectura de los efectos de la intervención? Entonces, ¿podríamos afirmar que la demora de respuesta funcionó como analizador, para quien demandó la consulta y para nosotros? ¿Podemos pensar que en la época actual se hace necesario para la vida institucional repensar los modelos de autoridad?



De la estructura de demora a la construcción de la demanda

Rivero, Néstor; Zappino, Alicia

nestorrivero@gmail.com, aliciazappino@hotmail.com

El presente trabajo tiene como intención compartir un proceso que comenzó con una intervención en una Institución de Salud del ámbito público y que, habiéndose llevado a cabo durante los años 2009 y 2010, nos sigue generando efectos. En este sentido, el hecho de haberlo tomado como tema para la presentación 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. Nos llevó a volver a pensar algunas de las dimensiones presentes en esa consulta haciendo hincapié en el dispositivo de intervención como punto de partida para algunas afirmaciones pero, sobre todo, para algunas preguntas que queríamos compartir con otros.

El encuentro a que hacemos referencia llevado a cabo en La Plata, alimentó y relanzó el proceso. Este año tomamos la decisión que ese artículo formara parte de la bibliografía de la Cátedra I de Psicología Institucional de la que somos integrantes y, como tales, tuvimos la oportunidad de intercambiar algunas ideas al respecto en una reunión de Cátedra lo que volvió a disparar nuevas sorpresas y preguntas.

Hoy nos encontramos re-pensando y, en ese sentido, se trata hace tiempo (desde el inicio), de una intervención sobre nosotros mismos que sigue teniendo efectos en el cruce con otras experiencias de intervención que pueden ser leídas a la luz de esta o viceversa, pudiendo ser releída a la luz de nuevas experiencias.

En este escrito queremos compartir otra dimensión del análisis que en el artículo anterior al que hacemos referencia quedaba imbricado en “el dispositivo como actitud y disposición” y hoy nos encuentra preguntándonos sobre la construcción de la demanda y sobre el análisis de la implicación.

La construcción de la demanda

El socioanálisis, a través de sus distintos autores (Lourau, Lapassade, Hess, Ardoino, entre otros) pueden asumir posiciones distintas en diferentes momentos en relación con el tiempo de una intervención, pasando de una intervención corta centrada en el impacto a afirmar la necesidad de un proceso con tiempos y etapas de acuerdo a la singularidad de cada agrupamiento (Ardoino, 1987) pero siempre está presente la necesidad de diferenciar el “encargo” o “encomienda” de la “demanda”.

Siguiendo esta misma posición podemos ubicar las formas que toma la “encomienda”. En este caso podemos situar distintos momentos:

- El pedido de consulta es realizado por el “nuevo jefe” del Centro solicitando ayuda para poder asumir su cargo en una institución que venía con una historia conflictiva y con algunos integrantes que podían obstaculizar su desempeño.



- En los primeros encuentros llevados a cabo en la institución se hicieron presente no solamente el nuevo Jefe sino también el Jefe saliente y otros dos integrantes de la institución quienes querían dar testimonio de la historia. Algunos elementos, por ejemplo documentos escritos, funcionaban como apoyatura para un relato “objetivo” de esa historia compartida que daba cuenta tanto de enemistades y traiciones como de “apoteóticos asados” liderados por un Jefe siempre presente.

Antes de avanzar se hace necesario dar cuenta de un salto cualitativo en este escrito y relato que tiene que ver con lógicas diferentes. Venimos realizando un recorte de la historia acaecida en la consulta, del mismo modo que ellos recortaban su propia historia, haciendo hincapié en algunos datos que nos permiten construir las formulaciones que procederemos a realizar. Por otro lado, hay algunas dimensiones que situaremos en esas formulaciones que visualizamos a posteriori de la intervención, incluso algunas de ellas recién ahora. Esto último se trata de cuestiones que fueron sucediendo más allá de las decisiones tomadas efectivamente por él, ellos o nosotros y que le fueron dando características propias a esta intervención, pero también se trata de dimensiones que nos son posibles conceptualizar recién ahora, tratándose fundamentalmente del análisis de la implicación.

De los dos momentos situados en principio para el “encargo”, podemos decir, luego de la aclaración previa, que el grupo que recibía al nuevo jefe era un claro portador de una de las versiones de la historia, transformándose ella misma en eje de su demanda apoyada en una interpretación de esa historia que no daba lugar a una reinterpretación y que asignaba un lugar a ese nuevo jefe, lugar donde este grupo podía alojarlo.

Por otro lado, el pedido inicial del jefe, también era resultado del encuentro con esa historia relatada como acogida de este grupo. Pero sólo después, en un tiempo posterior de la intervención, toma las singularidades que reflejan el encuentro de esta historia colectiva con su historia personal construida en la pertenencia a otras historias colectivas propias.

En estos términos podemos ahora sí, situar un tercer momento de la encomienda, que contiene las múltiples historias encontradas, ¿incluso las nuestras? Este tercer momento se hizo posible luego de la transición entre un jefe y otro que los mantuvo trabajando y compartiendo juntos el escritorio. Fue posible cuando uno se pudo ir y el otro se pudo apropiarse, momento que se actuó en uno de los encuentros con nosotros.

- Le ponemos nombre a este tercer momento de la encomienda, en palabras del jefe: “ni yanquis ni marxistas CESACsistas”. El nuevo jefe leía algunos modos de entender y llevar adelante la tarea como “falta de compromiso”. Esto iba acompañado, de una inquietud propia de construir su autoridad como jefe en un dispositivo de co-gestión, por supuesto conformado por aquellos a quienes se podía considerar “comprometidos”.

Fueron apareciendo en este marco diferentes situaciones que pusieron de manifiesto los imaginarios que sostenían las prácticas tanto de los “no comprometidos” como de los que supuestamente sí lo estaban, tomando un lugar relevante la ideología, construcción también imaginaria, que permite comprender



que ninguno de los sentidos puestos en juego ni de las prácticas resultantes son contruidos ingenuamente, o sea poniendo al des-cubierto la dimensión política del imaginario.

Fue así como se fue inscribiendo la demanda en el devenir de la intervención, que no reconocimos tan claramente hasta bastante avanzada la misma. La encomienda era suficientemente seductora como para poder entender en el momento lo que en la realidad se nos estaba jugando.

En el artículo ya mencionado “El dispositivo como actitud y disposición” decíamos:

“...nos interesa pensar en los efectos del análisis de la implicación que contribuyeron a no responder a la demanda formulada en los distintos momentos, demandas que seducían a la pareja interventora por correspondencia ideológica y porque ambos imaginábamos las mismas modalidades de intervención. Esto permitió, en esa demora de respuesta, advenir ese tercer momento de la intervención donde el jefe concursado comienza a construir un rol de jefe posible”.

Retomaremos algunas cuestiones de este párrafo con afirmaciones que podemos hoy re-afirmar pero en otros términos:

- Cuando decíamos que imaginábamos las mismas modalidades de intervención, articulábamos esto con el título mismo del artículo haciendo referencia a dispositivos individuales o colectivos, presentes en las representaciones correspondientes a distintos tipos de intervención. Agregamos ahora otra dimensión: frente a la no respuesta nuestra al pedido sistemático de ampliar la consulta al resto de la institución, comenzó a trabajar simultáneamente con ellos un equipo de sociólogos. Otras dimensiones de poder presentes en la consulta que remiten a luchas que nos exceden, en este caso al equipo que interviene.
- Cuando hablábamos de “demora de respuesta”, esto también quedaba ligado casi exclusivamente al dispositivo. Al final de cada reunión hasta un cierto momento de la intervención, el jefe nos preguntaba cuándo íbamos a convocar a toda la institución.
- Cuando decíamos “Esto permitió, en esa demora de respuesta, advenir ese tercer momento de la intervención donde el jefe concursado comienza a construir un rol de jefe posible”, estamos poniendo en palabras lo que hoy podemos leer como “demanda”, y que estuvo presente en los distintos momentos que tuvo la encomienda para este jefe que estaba asumiendo su nuevo cargo.

Pasamos entonces de “la estructura de demora” a la “construcción de la demanda”, en una lectura espiralada podríamos decir que en ese tiempo de demora simultáneamente se iba construyendo la demanda que no es otra cosa que la construcción del rol.

Si bien decimos que “hoy podemos leer como demanda”, la decisión que tomamos en la intervención de no aceptar la invitación a trabajar con el conjunto de la institución se comenzó claramente a sostener desde la convicción de que por el contrario, aceptar ese lugar, era obturar la posibilidad de que él se hiciera “cargo” de su “cargo”.



De todos modos, afirmamos que la lectura de la demanda fue a posteriori. ¿Siempre lo es? Si consideramos que la demanda es del orden de la interpretación podríamos afirmar que siempre debe sus sentidos a la lectura de los efectos de la intervención. Entonces, ¿podríamos afirmar que la demora de respuesta funcionó como analizador, para él y para nosotros?

La construcción de nuevos modelos de autoridad, ¿problema de época?

Deseamos poner en juego otra perspectiva para esta lectura de la intervención y de la demanda.

Como hemos dicho al inicio de este artículo, la reflexión sobre esta consulta se vuelve a hacer presente en nuestras reflexiones, permitiendo comprender otras situaciones que vamos viviendo en nuevas intervenciones o por el contrario, siendo re-pensada a partir de estas últimas.

En este sentido, nos encontramos con distintas consultas que surgen a partir del pedido de acompañamiento de un sujeto que se está haciendo cargo de un rol de conducción. En muchos casos se trata de organizaciones sociales que intentan poner en juego dispositivos de conducción colectivos y horizontales.

Consideremos en principio que la construcción de un rol de conducción no esta por fuera de determinaciones histórico-políticas, en el sentido de modelos de autoridad instituidos y los posibles de imaginar o construir

El caso de la consulta elegida como punto de partida se transforma en un disparador para preguntarnos sobre las dificultades para construir un rol de autoridad en este contexto socio-histórico, ya que ideológicamente lo que podría pensarse como un modelo de poder participativo no impide que deba construirse ese rol de autoridad y de responsable que ocupa el jefe en una estructura formal y legitimada bajo un modelo verticalista.

El análisis de la implicación

Creemos, sin intentar ser para nada originales, que las múltiples dimensiones del análisis, breve o extensa, como planteábamos al principio, la intervención se juega más allá del campo de intervención, que los efectos se multiplican si uno se encuentra en posición de estar a disposición para que ello suceda.

Esto nos permite compartir las réplicas de esa campana que comenzó a resonar quizás en ese encuentro en La Plata, o seguramente en otros previos que hicieron serie en las mismas preguntas que hoy podemos compartir.

La experiencia de los encuentros con otros que mencionábamos historizando de dónde viene este artículo, nos permite asegurar a dónde va: El encuentro con aquellos interlocutores con quienes nos vuelve a convocar la pasión del pensar juntos nos asegura que muchas de las afirmaciones que hoy podemos escribir se transformarán en nuevos interrogantes.

Algunas preguntas claves



En el artículo afirmamos que la lectura de la demanda fue a posteriori. ¿Siempre lo es?

Si consideramos que la demanda es del orden de la interpretación ¿podríamos afirmar que siempre debe sus sentidos a la lectura de los efectos de la intervención? Entonces, ¿podríamos afirmar que la demora de respuesta funcionó como analizador, para él y para nosotros?

¿La construcción de nuevos modelos de autoridad es un problema de época?

Bibliografía

- Ardoino, J. (1987). La intervención: ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario. En J. Ardoino, F. Guattari et al. *La intervención institucional* (pp. 13-42). México: Folios.
- Rivero, N. y Zappino, A. (2014). El dispositivo como actitud y disposición. Material de Cátedra, Materia Psicología Institucional Cátedra I. Ficha de Publicaciones Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.



*EDICIÓN: Cátedra I de Psicología Institucional y Secretaría de Extensión, Cultura y Bienestar Universitario.
Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires*

FECHA DE PUBLICACIÓN: Agosto de 2014

http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/144_psico_institu1/trabajos.php?a=14

*Universidad de Buenos Aires - Facultad de Psicología - Psicología Institucional Cát. I - V. H. Schejter
Hipólito Yrigoyen 3242, C1207ABQ, Ciudad de Buenos Aires, Argentina
Teléfono: 4931-6900, int. 145*