

"Más de lo mismo..." Rupturas y descentramientos en torno a la formación de equipos territoriales de abordaje de situaciones con medidas de protección de derechos en Mendoza.

Vitaliti, José María, Leonangeli, Camila, Sese, Madrilena, Persich David, Serena, Penisse, Maria Angela y García Fiume, Martina.

Cita:

Vitaliti, José María, Leonangeli, Camila, Sese, Madrilena, Persich David, Serena, Penisse, Maria Angela y García Fiume, Martina (2024). "Más de lo mismo..." *Rupturas y descentramientos en torno a la formación de equipos territoriales de abordaje de situaciones con medidas de protección de derechos en Mendoza. 6tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/6jornadasinfancia/57>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ez2b/KoY>



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>.

"Más de lo mismo..." Rupturas y descentramientos en torno a la formación de equipos territoriales de abordaje de situaciones con medidas de protección de derechos en Mendoza.

Vitaliti, José María (FPsic - UDA) - jmvitaliti@uda.edu.ar.
Leonangeli, Camila (FPsic - UDA) - leonangeli.camila@gmail.com.
Sese, Madrilena (FPsic - UDA) - madrisese.8@gmail.com.
Persich David, Serena (FPsic - UDA) - serena.persich@gmail.com.
Penisse, Maria Angela (FPsic - UDA) - angela.penisse@gmail.com.
García Fiume, Martina (FPsic - UDA) - martinagarciafiume@uda.edu.ar.
Pucheta, Yanil Araceli (FPsic - UDA) - aracelipucheta0@gmail.com.

1. INTRODUCCIÓN

El enfoque de derechos para las infancias concibe a los/as niños/as como sujeto de derechos-ciudadanos y, por lo tanto, deben formularse políticas públicas que atiendan a la etapa del desarrollo en que se encuentra. Si bien el Estado es el garante de las acciones para/con la infancia, la responsabilidad por las acciones es compartida por la familia y la comunidad. En vista de ello, a partir del 2019 se crean los ECAF (Equipo Comunitario de Acompañamiento Familiar) que articulan acciones entre la Dirección de Protección y Restitución de Derechos del Gobierno de Mendoza y las organizaciones de la sociedad civil. Los ECAF reciben situaciones con medidas de protección (leve y moderada) de los ETI (Equipos Técnicos Interdisciplinarios) y construyen estrategias de abordaje entre la familia-comunidad-institución. Si bien, la función se delega a las OSC, el Estado provincial tiene la responsabilidad última y toma de decisión.

La tercerización de las funciones del proteger los derechos para las infancias en las organizaciones de la sociedad civil, a través del ECAF, nos plantean algunas preguntas: ¿Qué categorías sociohistóricas han servido de insumo para la construcción de la relación Estado-OSC en torno a protección de las infancias? ¿Cuáles son los factores socioeconómicos, culturales y estructurales que producen y reproducen los dispositivos en torno a la interrelación entre el Estado-OSC y entre la OSC-comunidad? ¿Cuáles son los puntos de divergencia y convergencia entre en puesta a punto temporal, en los criterios que definen las negociaciones y derivaciones de las situaciones? ¿Cuáles son las estrategias y acotamientos que se suceden en torno a la autonomía de las OSC y la tendencia a crear un criterio común? ¿Cuáles son las características de los elencos actorales en las OSC en torno a las trayectorias,

perfiles, las motivaciones, habilidades, y conocimientos, así como los obstáculos comunes, la necesidad de actualización y principales desafíos?

Estas perspectivas han contribuido con gran envergadura al campo de las infancias donde la invisibilidad daba lugar a estudios psico-biológicos cuya naturalización etapista velaba el control social hegemónico sin problematizarlo. Sin embargo, la visión fenomenológica que las caracteriza no favorece su hermenéutica. Si bien se problematiza la protección en los tópicos, su heurística no la discute, sino que favorece su reproducción potencial con la ayuda de cosméticos retoques críticos. Con esto no se cuestiona el salvaguardar, cuidar y coadyuvar con un sostén la vida infantil, pero sí recelar de la categoría de “protección” por la ambigüedad y vaguedad terminológica. Un ejemplo: la protección como término se utiliza tanto en la doctrina de la situación irregular como en la protección integral; por lo tanto, ¿qué protección se activa cuando se intenta proteger?

En vista de este nudo problemático que nos propone este estudio, nos situaremos en dos claves: 1. Los actores en relación a los perfiles y sus trayectorias, así como sus saberes y la circulación en torno a construcción de criterios; y 2. El abordaje con/hacia los agentes que trabajan con infancias a partir de su sentido práctico puesto en ejercicio a través de las situaciones derivadas, la construcción de la estrategia de abordaje y los modos de vinculación.

Los actores, dentro de los márgenes de discrecionalidad definidos por las reglas institucionales, delinear los caminos de los beneficiarios de las políticas sociales, creando un espectro en el cual se manifiesta la acción o la inacción (Lipsky, 1980, Fassin, 2015; Ortiz Bergia, 2018; Vitaliti, 2023). Estos mantienen relaciones que pueden ser íntimas, dialogadas, conflictivas o consensuadas, a través de las cuales se entrelazan diferentes percepciones de la realidad (Gonzalez-Leandri, 2006; Bacolla y Ortiz Bergia, 2022). En este proceso de ejercicio de poder, los agentes estatales, tanto profesionales como no profesionales, privilegian la comunicación, el acuerdo y la empatía (Ortiz Bergia, 2015; Graziano y Grinberg, 2021). De esta manera, las interacciones, microescenas y microprácticas modelan las intervenciones estatales, dando forma a diversas intervenciones que tienen un impacto variado en la población (Medina, 2021; Bacolla y Ortiz Bergia, 2022). El desafío reside en comprender la singularidad del objeto sin concebir las formas estatales como estáticas, sino más bien como dinámicas, donde los actores y los sujetos interactúan en el entramado burocrático del Estado. Estos estudios servirán como insumos para

explorar la discrecionalidad en la toma de decisiones de los actores (Murphy, 2022; Hill y Østergaard Møller, 2019), los mecanismos y artilugios (Llobet, 2015), que develan al actor estatal como un actor político (Grugel y Peruzzotti, 2010; Ortiz Bergia, 2018) en las acequias burocráticas y los modos en el que el sentido práctico reperfila y reconfigura la intervención sobre las infancias en el proceso de renovación y transición jurídico-administrativa.

Asimismo, la gestión de las niñeces construye sentidos que emergen en lo cotidiano, lo interaccional y lo situado territorialmente (Graziano y Grinberg, 2021; Biernat y Ramacciotti, 2008). De esta manera, la singularidad del poder en la protección de derechos es ejercido por la “técnica sutil, flexible y negociada” más que por “prohibición y uso de la fuerza y coerción” (p. 13). En este ejercicio de poder, los agentes estatales no profesionales y la vía técnica o experta (Ortiz Bergia, 2015) “privilegian la palabra, los acuerdos y las relaciones de empatía” (Graziano y Grinberg, 2021). Así, entre interacciones, microescenas y microprácticas (Medina, 2021) se “modelan las intervenciones estatales, gestan conocimientos y construyen intervenciones de impacto disímil sobre la población” (Bacolla y Ortiz Bergia 2022).

Esta presentación tiene el propósito las rupturas y descentramientos surgidos en un dispositivo de formación de equipos territoriales de abordaje de situaciones con medidas de protección de derechos en la provincia de Mendoza. Con este fin, este escrito se organizará en primer lugar con la descripción sintética de los encuentros junto a sus resonancias. Luego, nos enfocaremos en las categorías que surgieron y los descentramientos de lo planificado para anclarnos en la demanda de los integrantes de los ECAF. Por último, se presentaron tres instancias analíticas que permitieron articular entre lo planificado y lo emergente que son: el dispositivo como escuchatorio, el dispositivo como vínculo y el dispositivo como mediador entre los saberes del territorio y los saberes académicos.

2. LOS ENCUENTROS, LAS DEMANDAS Y LAS RESONANCIAS

Esta formación surge en el marco del proyecto de extensión denominado: “A.C.T.O. Acompañar, comprender, transformar y orientar. Caja de herramientas para equipos”, financiado por el Departamento de Extensión, Relaciones Institucionales y Graduados de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua. Se efectivizó la propuesta entre los meses de mayo a diciembre del año 2023. Constó de 8 encuentros de formación interna del equipo de formación conformado dos profesionales (Lic. en Niñez, Adolescencia y Familia y Lic. en Psicología) y cuatro

estudiantes avanzadas de diferentes carreras: Lic. en Psicología (3) y Lic. en Niñez, Adolescencia y Familia (1) de la Universidad del Aconcagua en la provincia de Mendoza. Luego de la formación interna se organizaron 4 encuentros mensuales con los ECAF. Para la convocatoria de los ECAF, colaboraron activamente el equipo técnico de la Dirección de Protección y Restitución de Derechos del Gobierno de Mendoza (DGP).

2.1. Evaluación inicial y planificación

La propuesta inicial de la formación estaba orientada a brindar ciclos de capacitaciones a personas que formen parte de ECAF (Equipos Comunitarios de Acompañamiento Familiar). La formación se tituló de la siguiente manera: “Caja de herramientas para equipos”. El encuadre de trabajo que se planificó tenía un formato de espacio de formación académica en base a los siguientes ejes: 1. “Acompañar para comprender (I): herramientas generales: contextos y subjetividades”, el segundo intitulado “Acompañar para comprender (II): problemáticas específicas”; y, por último, el tercero: “Acompañar para transformar y orientar: covisión de situaciones”.

Junto a la difusión de la propuesta del ciclo de formación, se preparó un Formulario de Inscripción en el cual no solo se recabó información sobre los datos personales necesarios para la posterior certificación del curso, sino que, además, se indagó sobre intereses, inquietudes, ejemplificaciones sobre sus tareas trabajo.

El resultado de este primer diagnóstico observamos que la propuesta se había extendido más allá de los integrantes de los ECAF y se inscribieron directoras de CDlyF (Centro de Desarrollo Infantil y Familiar), profesionales de diferentes instituciones vinculadas a las infancias, entre otros; no obstante, la mayoría de inscriptos eran miembros de ECAF. Se inscribieron 40 profesionales (70%) y no profesionales (30%) en menos 3 de días. Las situaciones que frecuentemente atendían eran las siguientes: vinculadas a problemáticas de violencias (ASI, maltrato infantil, negligencia, violencia sexual, física, psicológica, intrafamiliar y de género), referidas a mater/paternidades (padres/madres en la adolescencia), problemáticas ligadas a la educación (deserción escolar, problemáticas en el aprendizaje, vínculo docente-familias, temáticas pedagógicas de salud,) y diversas problemáticas (problemáticas de consumo, ILE/IVE, salud mental). Por último y no menos importante, los inscriptos puntuaron que la modalidad de participación para el curso era la mitad para modalidad presencial sincrónica y la otra mitad virtual sincrónica.

En la planificación se dio prioridad a ciertas temáticas que surgieron con mayor frecuencia. Aunque la decisión fue priorizar las problemáticas ligadas a vulneración de derechos y problemáticas psicosociales. Además, al conocer las ocupaciones y responsabilidades de los participantes dentro de los ECAF, pudimos diseñar una dinámica de trabajo grupal que permitiera un intercambio rico y productivo, aprovechando la diversidad y la interdisciplinariedad identificadas en las respuestas del formulario de Inscripción. La modalidad que se priorizó fue la presencialidad sincrónica.

2.2. Encuentros, desencuentros y reencuentros.

El formato para los encuentros fue el de talleres reflexivos, siendo dispositivo de intervención para el abordaje de múltiples temáticas. Construir en conjunto no significa que estén todos de acuerdo, sino, poder escuchar otras alternativas. Según Muzlera et al. (2012):

“La denominación de “taller” da cuenta de una de sus características esenciales: el activo intercambio que se produce entre los miembros. “Taller” implica “participación”. Desde la perspectiva teórica y técnica que planteamos, el acento está puesto en la posibilidad de abrir un proceso de elaboración psíquica durante la experiencia. Se trata fundamentalmente, de comprender por qué se “hace lo que se hace” o “se dice lo que se dice” o “se piensa lo que se piensa” o “se siente lo que se siente”. Entonces, el “hacer” durante la experiencia del taller es “un medio” para la elaboración”. (pp. 121-122)

No se pretendía que los encuentros fueran una clase, una bajada de línea teórica. Se buscaba comenzar a introducir ciertos textos y autores que ayudaran a reflexionar sobre las temáticas, generaran movimiento para repensarse y desplazaran la mirada tradicional sobre las subjetividades para posibilitar otras voces, otras historias, y otras miradas que abran escenarios alternativos.

No obstante, la formación teórica no era una estrategia descartada en este formato. Donde la vinculación entre territorio y academia, no develaran los lugares tradicionalmente añadidos para ambos. Es decir, que la academia no dejara de detentar el saber de superioridad, mientras que el territorio aportara su saber para ser iluminado por el primero.

En el primer encuentro, se observó que los participantes comenzaron leyendo los resúmenes de los textos brindados como si se tratase de una capacitación

habitual, como si fuese “más de lo mismo”. Es decir, como si se tratara de algo ya sabido, teoría ya estudiada, en la que no se ofrecía nada nuevo. Sin embargo, la idea de los textos no era darles un marco teórico en donde los formadores internos “daban” información y ellos “recibían”, a la idea de una clase magistral. Aunque en la acción perviviera la actitud académica en sentido práctico.

La necesidad de formación teórica fue debilitada y en cierto sentido rechazada. En otras palabras, se observó cierta resistencia ante la propuesta de lectura y trabajo sobre recortes de textos seleccionados por el equipo. Asimismo, se tuvo conocimiento de que las personas asistentes concurrían a su vez a otros espacios de formación y capacitación similares. Incluso en la misma semana de los encuentros de la formación, se solapaba con una capacitación de la DGP, lo cual la sensación de repetitividad de espacios era lo que permeaba el clima en la formación.

Figura N°
Cronogramas de capacitaciones de Formación ECAF y la DGP
Formación ECAF **Capacitación DGP**



CICLO DE CAPACITACIÓN:
“CAJA DE HERRAMIENTAS PARA EQUIPOS”

Destinado a los equipos pertenecientes a los ECAF que trabajan en la Dirección Provincial Protección de los Derechos. Actividad de participación voluntaria y no arancelada con inscripción previa en <https://forms.gle/qY32cyUnZrnKHEMG8>. Se entregarán certificados al finalizar el curso. Actividad perteneciente al Proyecto de Extensión “A.C.T.O.: Acompañar, comprender, transformar y orientar” (Resolución 183/23 FPSI)

- 1° encuentro:** miércoles 06 de septiembre de 2023 de 9 a 12 h, en la Facultad de Psicología – UDA (Catamarca 357, de Ciudad)
- 2° encuentro:** miércoles 18 de octubre de 2023 de 9 a 12 h, en Centro Integrador Comunitario – CIC N°1. (9 de Julio 3565, de Ciudad)
- 3° encuentro:** miércoles 15 de noviembre de 2023 de 9 a 12 h, en Centro integrador comunitario – CIC N°1.
- 4° encuentro:** miércoles 06 de diciembre de 2023 de 9 a 12 h, en Facultad de Psicología – UDA.



UDA.EDU.AR

EXCELENCIA ACREDITADA

UNIVERSIDAD DEL ACONCAGUA

La Dirección de Protección y Restitución de Derechos, invitan a Ud. a los talleres de Capacitación sobre "Intervenciones en el Sistema de Protección de derechos", a dictarse por la Lic. Romina Mendez, a través de plataforma meet.

Destinatarios: Profesionales de ECAF (de zonas alejadas que no hayan asistido a las instancias de capacitación presencial)
Lugar: Plataforma meet
Días: un viernes por mes, según calendario anexo
Horario: 9 a 11 hs.

Inscripciones: <https://forms.gle/EBZDnxjw6RbJQ9489>



- Viernes 11 de agosto de 9 a 11:** Principios de Intervención en ECAF- Protocolo ETI
- Viernes 8 de septiembre:** Aportes de la teoría del Apego a las intervenciones del sistema de protección
- Viernes 6 de octubre:** Trayectorias del desarrollo y psicopatología: ¿cómo intervenir desde el ECAF?
- Viernes 3 de noviembre:** Familias multiestresadas: abordajes posibles
- Viernes 1 de diciembre:** Abuso sexual y maltrato : implicancias en el desarrollo infantil

Esta situación inesperada llevó a que la propuesta de actividades se viera reformulada por el equipo, realizando un análisis sobre la demanda de los

participantes. Posteriormente, fueron organizadas reuniones internas para repensar de qué manera se podría continuar. Se buscaba generar un espacio que estimule la participación activa de las personas, su implicación y su apropiación. La frase que desarticuló lo planificado era que le precede el título de este trabajo: *“Sí... claro... Más de lo mismo...”*. Esta frase era acompañada por un lugar donde la queja junto a la catarsis, no solo se observaba verbalmente, sino en la lectura rápida de los textos propuestos. El texto no irrumpía su plexo de saberes previos. Se encontraban adheridos a un discurso circular sobre: las normas y los protocolos, al protagonismo de la acción frente a lo teórico, los saberes previos, a lo no hecho por el otro.

¿Qué hacer? ¿cómo hacer? Eran las preguntas que circularon en la reunión interna junto a la Psicóloga. En esta formación interna se trabajaron por un lado las resonancias de cada uno de los colaboradores del equipo luego de haber llevado a cabo el primer encuentro, y, por otro lado, se compartieron recortes de comentarios y discursos que representaban los pensamientos y sensaciones de los participantes. Se reconoció que la demanda de los/as participantes estaba relacionada con la posibilidad de tener un “espacio” y obtener un “saber distinto”. La reflexión grupal indicó que era necesario comprender que “ellos ya sabían” y necesario “producir algo propio”. Por esto, para el segundo encuentro el equipo planteó que los participantes realizaran una producción propia con el fin de evitar la repetición de conceptos teóricos, ajenos y, así, comenzar a posibilitar un espacio de creación propia sobre el trabajo que ellos llevan a cabo diariamente.

El segundo encuentro fue planeado en dos momentos, el de ver y el de comprender. En el primero de ellos se le dio la consigna a los participantes, quienes trabajaron en grupos y construir un collage a partir de las situaciones cotidianas vividas. En la exposición de la producción de cada grupo, se comenzó a germinar el objetivo de elaborar teoría a través de la experiencia, y cómo estas se unen, separan, superponen, una hace a la otra y viceversa. Algunos de los temas que atravesaron el discurso de todos los grupos estuvieron relacionados con los recursos necesarios en su labor.

También, surgió el tema de “reducción de daños” es decir, se trajo a colación que las personas con las que trabajan ya han sufrido algún tipo de vulneración de sus derechos, por lo que su trabajo es intentar buscar causar el menor daño posible. Esto se suma a que dichas familias no los conocen y no han pedido su ayuda. Frente a esto surge un tema crucial de los encuentros: las intervenciones. Aquí un participante

hizo mención a la "Alegoría de la Caverna" de Platón, que es una metáfora sobre el proceso de conocimiento y comprensión. En la alegoría, personas están encadenadas dentro de una caverna, viendo únicamente sombras proyectadas en una pared, y creyendo que es la realidad completa. Uno de los prisioneros logra liberarse y salir de la caverna, descubriendo un mundo exterior mucho más vasto y complejo. Sin embargo, al intentar regresar a la caverna para liberar a los demás, se enfrenta a la dificultad de hacerles comprender la verdad fuera de su realidad limitada.

Cuando un participante expresa "A veces creemos estar fuera, pero seguimos adentro", se está haciendo referencia a la idea de que, aunque a veces creen haber alcanzado un nivel de comprensión superior o de liberación de las limitaciones impuestas por el entorno o circunstancias, todavía están siendo influenciados o atrapados por esas mismas limitaciones sin ser plenamente conscientes de ello. Aquí se menciona la siguiente frase "hay algo que desentramar" pero se preguntaron "¿desde dónde y hacia dónde?". Los/as participantes daban cuenta que algo había que cambiar, que a partir de esa formación ellos no serían los mismo que habían sido al ingresar, no importa el qué. Algo cambió, o algo había que cambiar, ser deconstruido, desarmado, para luego volver a armarlo.

Comienza a gestarse el diálogo desde la experiencia y a partir de la experiencia compartida con otros. Otros similares a ellos, otros que pasan por las mismas situaciones y que ni siquiera conocían. Cuando se encuentran en estos espacios, la conexión que se establece es debido a que las vivencias individuales se transforman en experiencias compartidas. Esta interacción crea una sensación de compañía, ya que lo vivido en soledad comienza a abrirse a otros sentires similares.

A partir de este encuentro, la sensación en el grupo de formación era de reencuentro con una nueva propuesta aún inefable. Era inefable porque lo conocido era la clase, el texto, la persona en frente dictando. No obstante, empezar por su experiencia producía un efecto de prioridad de la empiria para producir problematizaciones de la acción. El objetivo del próximo encuentro era que las resonancias debían ser el nuevo horizonte.

Para el tercer encuentro, se solicitó a los/as participantes que eligieran frases dichas por ellos en encuentros anteriores. Para ello, se colocaron en la mesa dichas palabras que debían elegir dos palabras: una para explicar y la otra para comprender grupalmente. Con cada una de estas palabras significativas, que hicieron eco en las personas presentes, se llevó a cabo un debate y reflexión en vías de construir en

conjunto. Se sorprendieron al leerlas y pensar: “¿Cuándo dijimos esto?” o “¿Por qué lo habremos dicho?” Este ejercicio permitió co-construir nuevos significados y habitar espacios de pausa para repensar ciertas palabras. Al finalizar, se invitó nuevamente a que cada quién proponga nuevas palabras para describir el encuentro. Las mismas fueron: apalabrar, romper paradigmas, interpelarnos, problematizar.

Resonó la palabra “salvación”, y esto es destacable porque individualmente a cada uno en sus palabras le “pesaba”. Al principio, se sorprendieron y se preguntaron: “¿Qué hace esta palabra?” o “¿Qué significa esta palabra?” Con el tiempo y al poder construir juntos un significado, permitieron desentramar ese “algo”. La palabra estaba allí, había sido mencionada antes. La palabra tenía un peso, que permitió que, desde su experiencia individual, les produjera algo diferente a cada uno, pero que juntos pudieron desentramar y luego intentar construir un nuevo significado.

Para el último encuentro, era necesario que produjeran a partir de una situación familiar que traerían desde sus lugares de trabajo. Se observó personas que, a la hora de compartir sus experiencias individuales esperaban “recibir algo”. Incluso a la hora de exponer conjuntamente lo trabajado al final, ninguno quería pasar. En el día del último encuentro, había una participación activa y la palabra circulaba, generando el espacio para que las/os participantes puedan comentar su percepción y experiencia a lo largo de los encuentros. Algunos de sus comentarios se relacionaban con poner de manifiesto la construcción de redes de apoyo entre distintos ECAF como herramienta útil y necesaria que permitiría sentirse acompañados.

En esta ocasión, surgió algo importante de la experiencia individual que se transformó en herramienta compartida, que era la presentación el ECAF a la familia cuando derivada por la DGP: *¿Cómo me presente al otro?* Un participante compartió cómo se presenta y destacó que no da igual cómo se hace.

Se mencionó la importancia de reforzar estrategias de cuidado incorporando al rol paterno, haciendo hincapié en la necesidad de hacer intervenciones que involucren a toda la familia y no únicamente a un miembro “las madres”. Si bien conocían la importancia de ambos padres, no habían llegado a problematizar que no se conocían los datos del padre sino eran proporcionados por la madre.

3. UN DISPOSITIVO DE FORMACIÓN

El dispositivo, según Agambem (2011) se puede resumir en tres puntos:

- “1. se trata de un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa, sea discursiva o no: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas

policíacas, proposiciones filosóficas. El dispositivo, tomado en sí mismo, es la red que se tiende entre estos elementos; 2) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta, que siempre está inscrita en una relación de poder; 3) el dispositivo resulta del cruzamiento de relaciones de poder y de saber” (p.250).

A partir de esta definición podemos retomar algunos núcleos significativos: lo heterogéneo en red; estrategia-poder, y poder-saber. El dispositivo de formación incluía elementos heterogéneos con fines y trayectorias conflictivas/conflictuadas: saber académico y saber del territorio, formación de grado y formación de actores territoriales, lo privado-lo público, formación interna-externa, diversas condiciones laborales, políticas, institucionales y sociales. Se puede destacar cómo la formación continúa siendo un elemento de atracción, cuya estrategia es compartir saberes.

No obstante, los saberes de la academia y del territorio constituyen instancias diferenciadas que si no están bien enfocadas pueden generar instancia de desencuentro. Ante ello, la estrategia era poder generar un dispositivo de escucha y constituir un espacio para que se gestara un tipo de relación específica o vínculo educativo.

A partir de lo expuesto profundizaremos en la escucha y en el vínculo a partir de lo descrito anteriormente.

3.1. El dispositivo como escuchatorio,

La escucha resultó ser una herramienta fundamental para el trabajo en territorio y posibilitó reconfigurar la planificación inicial. En la formación interna del equipo se trabajó el método de política de la escucha planteado por Duschatzky (2017), quien señala que éste busca preservar algo del orden de la palabra oral y escrita. Asimismo, la autora distingue el lenguaje desafectado, cargado de premisas de sentido, del lenguaje sentido, que más que significar, activa la relación con las cosas engendrando nuevas preguntas y situaciones. El lenguaje desafectado es aquel que es repetitivo, reiterativo, es el sentido coagulado que no da lugar a la interrogación.

Esta modalidad de lenguaje se observó que estuvo presente en el grupo en el primer encuentro de formación externa, donde se escucha algo de esa reiteración, de un “más de lo mismo”, es decir que era otra formación más que recibían, en donde no cabía la posibilidad de abrirse a algo nuevo. A partir de una lectura de esa escucha, en los encuentros de formación interna posteriores a ese primer encuentro en territorio, se resignifica la demanda. Por lo que desde el equipo interno, se empieza a

plantear como pasar de lo repetitivo a un lenguaje sentido, que permita generar una pregunta, algo propio que posibilite el trabajo.

Lo esbozado anteriormente, pone de manifiesto que la escucha permitió reconfigurar el dispositivo a partir del análisis de la demanda. Para ello, era necesario plantear algo que les permita conmover su propia posición de saberes preconcebidos. Ellos “ya sabían”, habían recibido muchas capacitaciones y esta era “solo una más”.

Como equipo, en la formación interna se planteó que para los y las profesionales no se tenía que volver un “consultorio”, pero sí un espacio en donde se sientan escuchados por otros profesionales y nosotros mismos también. A raíz de esto, podíamos replantear problemáticas, reflexionar sobre algunas situaciones que les sucedieron y algo muy interesante que pasaba a través de la escucha era “desenredar nudos” de las diferentes situaciones planteadas por ellos mismos.

3.2. El dispositivo como vínculo

Retomando palabras que surgieron en el encuentro de formación interna *“Había mucha queja, sobre lo que hay que hacer, sobre lo que no hace el otro” “Mucha descarga de angustia” “¿Qué hacemos si el encuentro se vuelve una catarsis de angustia?”*

Es en este punto, donde emerge el interrogante ¿Se trata de un dispositivo catártico? ¿Cómo realizar un pasaje de la queja a una operación que deje algún saldo de saber? ¿Cómo pasar de la catarsis a la elaboración?

Pensamos el encuentro con los ECAF, como un espacio y tiempo susceptible de que se construyera un lazo, un vínculo. ¿Qué tipo de vínculo? ¿A qué vínculo apostaríamos? Advertidos, de que, donde se pone en juego la circulación de un saber y a su vez de un no saber, entra en juego el fenómeno de la transferencia, que como Freud describe es a la vez “motor” de una cura analítica y “palanca de la resistencia”. Si bien, en este caso, no hablamos de una “cura analítica”, sí nos servimos de la experiencia interviniente en la formación donde se presentan ciertos fenómenos transferenciales. Se trata de un vínculo específico que constata en la formación, en el aprendizaje.

En el libro “Reinventar el vínculo educativo, aportaciones de la pedagogía social y el Psicoanálisis”, Hebe Tizio (2013), plantea el “triángulo herbatiano” para pensar el “vínculo educativo”. Este triángulo consiste en pensar la relación entre tres elementos y sus funciones: el agente de la educación, los contenidos culturales y el sujeto de la

educación. Sin vínculo, sin transferencia, sin confianza en otro que puede ofrecerme algún saber, no hay transmisión. Sin contenidos culturales no hay vínculo educativo.

A cada quién en este vínculo toca su parte. No se trata de algo ya dado, sino de algo a construir. Un vínculo transferencial, con impasses, con dificultades, con rispideces que a veces oscilan entre la agresividad, el enojo, la tristeza, ponerse en espejo con el otro, desafiarlo, intentar cuidarlo, sobreprotegerlo, hablar por él, obstaculizarlo. No es un vínculo exento de síntomas. Pensar el vínculo educativo, posibilita prestar palabras a estas dificultades, para dar lugar a una invención, para pensar qué hacer con ellas, qué posiciones están en juego en dicho impasse. Es un modo de hacer algo con el malestar.

Y entonces, a cada quién su parte. Al agente: trabajar en torno a su propia posición en relación al saber, a su propio deseo de saber. Al sujeto de la educación: brindar su consentimiento, o no, para dejarse implicar en esos saberes, consiente (o no) a los saberes ofrecidos, para armar entonces su propia relación al saber, su propio y singular deseo de saber. Por último, los bienes culturales: son los que dan su especificidad a este vínculo. Es el lugar que articula, que media entre el sujeto y el agente.

El vínculo educativo, según explica Tizio (2013), no es una relación de tú a tú, en espejo. Si no, que opera la transmisión de un deseo, a través de una mediación por la cual se vinculan, se enlazan sujetos y agentes.

CONSIDERACIONES FINALES

Este texto se propuso indagar en las rupturas y descentramientos surgidos en un dispositivo de formación de equipos territoriales de abordaje de situaciones con medidas de protección de derechos en la provincia de Mendoza. A partir de ello, nos preguntamos lo siguiente: ¿cómo reconfigurar el dispositivo de formación donde lo teórico es visto como discurso inerte? ¿cómo alojar las experiencias de los/as participantes y generar aportes significativos desde el ámbito académico? ¿Cómo establecer un vínculo legitimado entre los/as actores institucionales con anclaje territorial y los actores formados o en formación académica?

En vista de ello, fue central retomar las demandas y necesidades de los actores estatales más allá de la queja previa. Su necesidad de reconocer en el espacio, “su espacio” fue un modo de introducir a los/as participantes en un encuadre en el que ellos/as y nosotros/as pudiéramos habitar. Para ello fue necesario, distanciarnos del saber académico o la necesidad de enseñar algo y proponer reubicarnos en un lugar

de problematización y desnaturalización de los saberes de los/as participantes. Unas de las frases de los/as participantes al momento de cierre fue: “Ustedes se animaron a trabajar de una manera como más de reflexión y de diálogo. Mucho más íntimo o intenso...” Esta frase indica la característica de un formato, que, si bien deviene como actividad de Extensión académica, recupera de modo inductivo formas de teorizar la acción. Este objetivo más allá que fue el emergente del trabajo grupal, cumple con lo propuesto por equipo.

La escucha fue un desafío, ya que en el primer surgió una anécdota que resultó interesante para repensar la escucha. Uno de los participantes comenta a partir de repensar la voz de las infancias: “en la organización de unas jornadas de infancias y adolescencias que organizamos, convocamos a adolescencias que comenzaron a venir hasta que dejaron de hacerlos. Cuando les preguntamos porque habían dejado de venir, nos comentaron que era porque en realidad no se sentían escuchados ya que ellos/as habían comentado lo que necesitaban, pero nosotros/as hacían nada con lo que escuchábamos”. Esta anécdota representó una alerta interesante, también para nosotros como formadores/as. ¿qué hacíamos con lo que escuchábamos?

Pero a todo lo escuchado no pudimos responder. Por ejemplo, en una de las indicaciones para el encuentro la idea era trabajar la palabra “salvación”, cuyo impacto para el grupo parecía ser significado con-movedor. No obstante, nos encontrábamos a final de año (2023) e involucrar a los participantes en su propia palabra representaba una instancia de difícil proyectividad, ya que finalizaba el proyecto. Si bien, representa una deuda pendiente frente a la carga significativa sobre la “salvación” en las temáticas ligadas a las infancias, nos quedaron muchos interrogantes: ¿el grupo estaba preparado para trabajar esta palabra? ¿Qué hubiera sucedido si se habría abierto las múltiples capas de la palabra salvación? ¿el tiempo del año, era o no un momento adecuado para abrirla?

La escucha implica un reposicionamiento que estuvo de la mano de “alojar” en un espacio que ellos/as sentían como necesario. No obstante, este el desafío se presente para este año cuando en palabras de una de las entrevistadas sería necesario trabajar en “recursos para no hundirse, porque si esto es como en el 2001, teníamos que asistir a las personas que venían a las instituciones del Estado porque se descomponían por la situación”.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- . Agamben, Giorgio. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica* (México), 26(73), 249-264.
- . Bacolla, N., y Ortiz Bergia, M. J. (2022). Presentación al dossier. La Nación en las provincias. Saberes, agencias y políticas públicas nacionales en el interior del país en el siglo XX. *Revista Historia Regional*, XXXV(47), pp. 1-6
- . Biernat, C., y Ramacciotti, K. (2008). La tutela de la madre y el niño en la Argentina: estructuras administrativas, legislación y cuadros técnicos (1936-1955). *Historica, Ciencias e Saude*, 331-351.
- . Duschatzky, S. (2017) *Política de la escucha en la escuela*. Editorial Paidós.
- . Fassin, D. (2015). *At the heart of the State. The moral world of institutions*. Pluto Press.
- . Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Representaciones*, 7(1), Propósitos 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- . García Llorente, M. y Martínez-Mora Charlebois, L. (2002) Estudio sobre el proceso de desinternación de niños en España. En M. Ferrari, J. Couso, M. Cillero y N. Cantwell. *Internación de niños ¿el comienzo del fin?* UNICEF
- . González Leandri, R. (2006). "Campos e imaginarios profesionales en América Latina. Renovación y estudios de caso". *Anuario del IEHS* N°21. pp. 333-344.
- . Graziano, F., y Grinberg, J. (2021). La administración de la infancia y la adolescencia hoy. *Etnografiando acciones estatales orientadas a la protección y vigilancia de niñas, niños y adolescentes*. *Cuadernos de antropología social*, (53), 7-19.
- . Grinberg, J. (2020). Clase N°2 El sistema de protección integral de derechos en sus matices y complejidad. En F. Graziano y J. Grinberg *Curso 6 Administración de las Infancias en la Argentina hoy*. UBA
- . Grugel, J., y Peruzzotti, E. (2010). Grounding Global Norms in Domestic Politics: Advocacy Coalitions and the Convention on the Rights of the Child in Argentina. *Journal of Latin American Studies*, 42, 29-57.
- . Hill, M. y Østergaard Møller, J. (2019): An approach to the development of comparative cross-national studies of street-level bureaucracy. *Journal of International and Comparative Social Policy*.
- . Lipsky, M., 2010 [1980]. *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*. Russell Sage Foundation.

- . Medina, F. (2021). ¿Cuánto tiempo me llevará salir de todo esto? Cuadernos De antropología Social, (53), 137-152. <https://doi.org/10.34096/cas.i53.8480>
- . Murphy, C. (2022): A more 'child-centred' system? The discretionary spaces of the child protection social worker. Journal of Social Work Practice.
- . Muzlera, S. (2021) Lo Grupal. Tips, notas y textos. Universidad del Aconcagua
- . Ortiz Bergia, M. J. (2015). El Estado en el interior nacional. Aproximaciones historiográficas a un objeto en constante revisión. Estudios Sociales Del Estado, 1(1), 59-85. <https://doi.org/10.35305/ese.v1i1.24>
- . Ortiz Bergia, M.J. (2018) El oficio de hacer el Estado. Burocracia y políticas de minoridad, Córdoba 1936-1955. Anuario IEH, 33(1), 39-60.
- . Llobet, V. (2011). Un mapeo preliminar de investigaciones sobre infancia y adolescencia en las ciencias sociales en Argentina desde mediados de la década de 1990. Kairos. Revista de Temas Sociales, 1-20.
- . Llobet, V. (2013). La producción de la categoría "niño-sujeto-de-derechos" y el discurso psi en las políticas sociales en argentina. Una reflexión sobre el proceso de transición institucional. En Pensar la Infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión. (Argentina): CLACSO
- . Llobet, V. (2015). La infancia y su gobierno: una aproximación desde las trayectorias investigativas de Argentina. Política y Trabalho, 37-48.
- . Tizio, H. (2013) Reinventar el vínculo educativo, aportaciones de la pedagogía social y el Psicoanálisis. Gedisa.
- . Vitaliti, J. M. (2023) Continuidades y rupturas en la protección de derechos de niños y niñas en la provincia de Mendoza (1995-2008): redes, prácticas, instituciones y actores. (Tesis de doctorado Universidad Nacional de Quilmes).
- . Villalta, C. (2021). Antropología de las intervenciones estatales sobre la infancia, la adolescencia y la familia. Cuadernos de antropología social, (53), 21-37.
- . Villalta, C., y Llobet, V. (2014). Los heterogéneos significados de la "protección". Un análisis de los nuevos circuitos y dispositivos de. Revista de Derecho de Familia., 293-317.
- . Villalta, C., y Llobet, V. (2015). Resignificando la protección. Los sistemas de protección de derechos de niños y niñas en Argentina. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13(1),167-180.