Congreso Internacional de Análisis Institucional

ANÁLISIS INSTITUCIONAL. Entre haceres, saberes y territorios

Compilación de artículos y otros registros del
I Congreso Internacional de análisis institucional.

I Congreso Internacional de Análisis Institucional

«Análisis Institucional.
Entre haceres, saberes y territorios.»

Compilación de artículos y otros registros del I Congreso Internacional de Análisis Institucional «Un acto político».

Paraná, Entre Ríos, del 6 al 8 de junio de 2019

Cátedra Psicología Institucional de la Licenciatura en Psicología
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales
Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Facultad de Trabajo Social
Universidad Nacional de Entre Ríos.

UADER | FHAyCS
Universidad Autónoma de Entre Ríos
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales

UNER Facultad de Trabajo Social

1er CONGRESO INTERNACIONAL de ANÁLISIS INSTITUCIONAL

FHAyCS UADER
Análisis institucional : entre haceres, saberes y territorios : compilación de artículos y otros registros del I Congreso Internacional de Análisis Institucional. ; Compilación de Ana María Escurra ; Coordinación general de Ana María Escurra. - 1a ed. - Paraná: FHAyCS UADER, 2026.
Libro digital, PDF

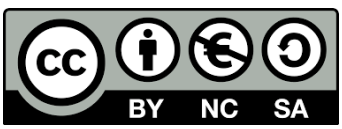
Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-631-91682-1-1

1. Vida Institucional. 2. Universidades. 3. Psicología. I. Escurra, Ana María, comp. II. Escurra, Ana María, coord.
CDD 378

Cita sugerida: Escurra, A. M. (Comp.) (2026) «Análisis Institucional. Entre haceres, saberes y territorios.» I Congreso Internacional de Análisis Institucional año 2019. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales - UADER. Paraná, E.R.
https://https://rida.fhaycs-uader.edu.ar/
FHAyCS UADER dirección postal: Urquiza y Corrientes - Paraná - E.R. - CP: 3100

Las y los autores son responsables por el contenido de sus artículos. Siguiendo la Normativa 1871/2019 CD FHAyCS sobre el uso del Lenguaje Inclusivo; los editores adhieren a la utilización del mismo en todas sus formas @ x e; respetando la elección de cada autor/a.

Organización General: Ana María Escurra.
Compiladora: Ana María Escurra.
Apoyo en la preparación de originales: Irina Teper, Lucas Roskopf, Ricardo J. Schmidt, Silvia Elena Blandi.
Colaboradora en organización general: Paola Caraballo.
Gestiones administrativas con FHAyCS - UADER y FTS - UNER : Ricardo J. Schmidt
Arte visual y diseño de tapa: Pablo Chiaramoni y Sol Falcón.
Maquetación editorial: Pablo Chiaramoni y Sol Falcón.
Supervisión Editorial: Laura Benetti - Secretaría de Investigación FHAyCS UADER



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional: permite a otros distribuir, adaptar, refundir y crear a partir de tu obra de modo no comercial, siempre y cuando te den crédito y licencien sus nuevas creaciones bajo condiciones idénticas.

A Marcelo Luis Dobry, coordinador de la Cátedra Psicología Institucional, que nos contagió de tantas «locas ideas», como la de este Congreso…

A todes que lo hicimos posible: organizadores, integrantes de comisiones, amigues y participantes.

Autoridades

Universidad Autónoma de Entre Ríos | 2019.

Aníbal Sattler, Rector

Juan Bozzolo, Vicerrector

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos | 2019.

María Gracia Benedetti, Decana

Alejandro Ruiz, Vicedecano

Daniel Richar, Secretario General

Marcela Cicarelli, Secretaria Académica

Florencia Cottonaro, Secretaria Administrativa

Lisandro Sotera, Subsecretario Administrativo

Manuel Gómez, Secretario de Extensión y Derechos Humanos

Javier Rios, Secretario de Investigación y Posgrado

Laura Benetti, Secretaria de Comunicación Institucional

Belén Pimentel, Secretaria de Bienestar Estudiantil

Jorge Muñoz, Secretario Económico Financiero.

Universidad Nacional de Entre Ríos | 2019.

Andrés Ernesto Sabella, Rector

Gabriela Virginia Andretich, Vicerrectora

Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos | 2019.

Sandra Marcela Arito, Decana

Carmen Inés Lera, Vicedecana

Alfredo Romero, Secretario Académico

Juan Rubén Zabinski, Secretario de Investigación y Posgrado

María Alejandra Blanc, Secretaria de Extensión y Cultura

Sergio Darío Dalibón, Secretario Económico Financiero

Estructura organizacional

I Congreso Internacional de Análisis Institucional «Un acto político»

Comité Organizador
Marcelo Dobry; Vanina Galarza; Francisco Leiva; Ana María Escurra; Pamela Elisabet Rajmil; Gabriela Widmer; Silvia Blandi; Paola Caraballo; Lucas Roskopf; Ricardo Schmidt; Danielle Da Cruz Rodriguez; Liliana Brandolin; Lucrecia Cerini; Analía Rígoli; Mariela Cordero; Cristian Alberti; Mariela Daneri; Ayelen Moleón Torres.

Comité Honorario
Andrés Ernesto Sabella (Rector UNER); Aníbal J. Sattler; María Gracia Benedetti (Decana FHAyCs-UADER); Sandra Marcela Arito (Decana FTS-UNER);

Comité Académico
Ana María del Cueto; Amalia Homar; Alejandro Ruiz; Ana María Fernández; Adriana Beade; Felix Bombarolo; Eduardo Spiaggi; Marcelo Dobry.

Comisión de registro y finanzas: Secretaría Financiera de UADER; Asociación Cooperadora de la FHAyCS; Liliana Brandolin; Lucrecia Cerini; Gabriela Widmer; Camila Díaz Pico; Danielle Da Cruz Rodriguez; Matías Nicolás Musuruana.

Comisión de comunicación: Ana María Escurra; Lucas Roskopf; Cristian Alberti; Ayelén Moleón Torres; Cecilia Caggiano; Fedra Venturini; Brenda Fael; Agustín Díaz Beltzer.

Comisión de relaciones interinstitucionales: Ricardo J. Schmidt; Lucía Diez; Rocío Billinger; Melina Martinez; Analía Rígoli; Nicole Belisan; Maia Fonseca.

Comisión de invitados: Francisco Leiva; Silvia Blandi; Irina Teper.

Comisión de intervenciones artísticas: Paula Drenkard.

ÍNDICE

Presentación..... 12
1. HACERES..... 16
1.1 CONVERSATORIOS..... 16
La Universidad Itinerante como experiencia de lucha instituyente..... 16
La implicación en las trayectorias formativas de los educadores/investigadores.. 18
De políticas transformistas en el Campo de la Salud Mental RISaM: Experiencias e Instituciones..... 23
Análisis Institucional y Organizacional en la formación profesional de Trabajo Social, herramientas necesarias más allá del campo específico de «lo grupal»- FTS-UNER.....31
El análisis institucional en la formación docente ¿analizar a otros o analizar/se con otros es el desafío?.....38
Niñez e Instituciones. Haceres institucionales que se re-crean: de la demanda al acto..... 45
Formación de Posgrado e Institución Universidad..... 53
Intervención profesional para la integración social de hogares con pobreza persistente en establecimientos de salud en instituciones de la política social.59
Fuera de Foco: la experiencia de un taller de fotografía como práctica en Salud Mental..... 66
Los Cuerpos Enlazados en el taller de Teatro..... 72
La experiencia en la Psicología Hospitalaria revela la falsedad de las propuestas laborales.....77
De clases, jornadas y experiencias… Psicología institucional y docencia universitaria.....85
Analistas frente a la Institución del Sinsentido: haceres de un equipo frente al pacto entre Instituciones.....88
Saberes en tránsito. Las prácticas profesionales en Psicología..... 95
Las clínicas en entredicho. La Psicología Institucional entre la identidad estratégica y la captura.....102
Inter-venirnos en las aulas: una práctica situada.....108
Contar las violencias: narraciones y producción de subjetividad en intervenciones comunitarias.....114
Prácticas de comunicación en territorio..... 121
Entre puertas cerradas y puertas abiertas: el riesgo..... 127
Diagnóstico en Instituciones: «Escollos e intervenciones»..... 135
Diálogos emergentes en el espacio de tutorías respecto a la educación en contexto de encierro..... 142
¿Dónde suena el análisis de la implicación?..... 148
Una intervención psicopedagógica institucional: el dispositivo de escritura colectiva..... 151

Pensar la inclusión de carreras afines al dictado de la materia Análisis Institucional: una experiencia en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín..... 159
Experiencias analíticas de prácticas Pre Profesionales: travesías del análisis institucional en la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Lanús..... 165
Construyendo un obrador: multiplicar es la tarea..... 172
La educación superior: sobre contextos y subjetividades..... 177
Construcción de grupalidad desde la investigación-intervención educativa. Línea del tiempo MEXESPARG. Entre crónica de los encuentros y cartografías in situ.....183
Trabajo Social en la escuela.....190
Supervisión Clínica-institucional. Política Pública en tiempos oscuros..... 194
Explorando Prácticas Colaborativas: De la controversia a la colaboración para el aprendizaje organizacional..... 201
¿Sala penal?: Un movimiento de la impotencia al hacer. La internación como medida de seguridad..... 206
Entre el imperativo institucional y el deseo: conversaciones acerca de un caso clínico.....213
Procesos de organización y solidaridad en contextos de transitoriedad en la implementación del paradigma de protección integral: el caso de lxs trabajadores de niñez en Entre Ríos. Dimensiones ético-políticas: resistir a pesar de todo.....219
La cultura policial en disputa. La institución interpelada por las problemáticas de género.....226
Instituciones estalladas y acompañamiento terapéutico. Prácticas de lo imposible en la escuela.....233
Especialización en Psicopedagogía Institucional, acerca de sus inicios en una Universidad del norte argentino.....240
Precarización institucional: entre la mortificación y la invención..... 247
Grupos, Sujetos e Instituciones; entre tiempos, espacios y temporalidades...256
Sobre qué tipologías de demandas podemos intervenir..... 262
Proyectos y experiencias de intervención educativa. Reflexiones conceptuales y metodológicas.....268
1.2 INTERVENCIONES.....275
Imaginarte el cielo desde el sur..... 275
1.3 TALLERES.....280
Cuerpo, Movimiento e Intervención Educativa..... 280
Reflexionando sobre nuestro haceres emocionales.....287
El feminismo y sus escenas (in)cómodas en la escuela: en clave de psicodrama 295
2. SABERES..... 298
2.1 CONVERSATORIOS.....299
Perspectiva de género(s): ¿escucha o interpretación?..... 299
Conociendo las instituciones educativas interpelamos nuestros saberes.....305
La investigación en el campo de las infancias y adolescencias en procesos de vulnerabilización social: preguntas y aportes desde un enfoque de derecho 312

Infancias y adolescencias: el entrecruzamiento entre el enfoque de género y derechos humanos..... 318
Repensando formas de ser, estar y disputar en una institución deportiva: el caso del fútbol femenino.....326
El grito de aborto legal como analizador: Reflexiones sobre la construcción de un posicionamiento ético en la formación de futurxs profesionales de salud..331
Uma disciplina de análise institucional em articulação com a saúde coletiva: Experiência compartilhada entre professores e estudantes.....337
Las prácticas instituyentes en Salud Mental.....346
Relatos de una experiencia de construcción colectiva. Reconstrucción Crítica de experiencias de investigación, análisis y prácticas institucionales de la Patagonia sur.....353
Contribuciones a la comprensión del funcionamiento social en la Patagonia Sur..... 357
Historización e Identidad en la configuración Institucional de la Escuela Normal Superior Martiniano Leguizamón.....363
Infancias y Juventudes: dispositivos institucionales de subjetivación. Una propuesta para la reflexión en la formación de gestores educativos.....369
2.2 TALLERES..... 376
Taller Shock to the system. Socioanálisis y Cibernética.....376
3. TERRITORIOS..... 382
3.1 CONVERSATORIOS.....383
Inserción al hacer: repensar las instituciones con anclaje territorial, desde la óptica de las prácticas pre-profesionales de Trabajo Social.....383
Dispositivo de acompañamiento en las trayectorias de salud mental: Una experiencia singular de abordaje desde el hospital general.....389
Pesquisas para o sistema único de saúde (ppsus) e a análise institucional... 394
Nuevos territorios institucionales. El proceso de habitar “la casa de Thompson”. 400
Buffet Cultural “El Entrevero”.....406
Territorios invisibles: ciudadanos al margen..... 413
Los espacios sin distancia a partir de la web 2.0. La relación cliente/Hotel.... 420
Los relatos de organizaciones sociales como práctica de intervención política a los espacios de formación profesional de psicólogxs.....427
¿Sobre qué intervenimos? Implicación y acción en contextos actuales.....434
Institución e identidad: una mirada del análisis institucional, el caso de la UCASAL.....439
Psicología y Ruralidades. El proceso de surgimiento de una Escuela de la Familia Agrícola en el Chaco. Tensiones entre Comunidad, Territorio e Institución.....446
¿Instituciones todavía?.....454
ANEXO.....461
Jornadas Provinciales Pre-Congreso.....462
Análisis Institucional y Organizacional: Herramienta para la intervención profesional de Trabajo Social..... 462
De instituciones e implicaciones: Narrativa Profesional..... 468

Experiencia de trabajo institucional con situaciones de integración.
La asesoría pedagógica, lugar de encuentro..... 471
Prácticas Profesionales Supervisadas en Grupo, Organización, Institución y Comunidad.....479
Red de Museos Pedagógicos de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales - UADER.....485
Experiencias y vicisitudes de nuestras prácticas.....492
Ser ayudante de cátedra y sus efectos en la formación.....497

Presentación

El Primer Congreso Internacional de Análisis Institucional “Un acto político” fue realizado los días 6, 7 y 8 de junio de 2019 en la ciudad de Paraná, Entre Ríos, Argentina.

La idea de reunir en un Congreso a analistas institucionales provenientes de disciplinas, campos y geografías diversas fue impulsada por Marcelo Luis Dobry, coordinador de la Cátedra Psicología Institucional de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS) de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), y “amasada” y soñada por todo el equipo de Cátedra. En 2018 ese sueño ya era de muches: colegas y amigues fueron conectades y aportaron sus saberes y experiencias a la idea inicial, que fue tomando la forma de proyecto de Congreso Internacional. Así, embarcamos en el viaje para su realización junto a las gestiones de la FHAyCS (UADER) y la Facultad de Trabajo Social (FTS) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). El trabajo conjunto posibilitó dar vida al Primer Congreso Internacional de Análisis Institucional “Un acto político”.

En la Primera Circular del Congreso compartimos que “Entendemos al Análisis Institucional como condición de posibilidad de una práctica profesional; cualquiera sea ella, su naturaleza, el campo disciplinar del que provengan, o desde el que queramos intervenir: economía, salud, ingeniería, arquitectura, educación, política, administración pública, derecho, psicología, trabajo social, comunicación. No es una operación teorética ni patrimonio de una disciplina en particular; es una fuerte intervención en el “cuerpo” del profesional y en el de la institución convocante, aún en el campo de las investigaciones que encaramos... Imposible pensar al Análisis Institucional sin pensarse”.

A partir de esa concepción compartida, la convocatoria a participar se constituyó en una invitación “incómoda”, un convite a la pregunta, a interpelarnos: ¿Qué de nosotros en nuestros haceres, saberes y territorios? En las palabras de Marcelo Luis Dobry, coordinador general del Congreso, “esta

invitación tiene la potencia de un viaje en donde lo mejor, lo más apasionante y entusiasmante es el viaje en sí, por sí, para sí, para mí, para otro, para nosotrxs. Dejamos atrás nuestros puertos para empezar a navegar y encontrarnos. Deslizarnos por los propios "escritos" que son yo y todos mis otros; y cada uno de mis ocasionales compañeros de viaje, cada una de mis posibilidades, cada uno de los territorios que vamos trazando. Navegar es preciso, navegar es precioso… Claro que es siempre tormentoso, peligroso, apasionante, alegre, divertido y muchas veces doloroso".

El Congreso fue pensado como un acto político. No sólo había muchas razones para hacerlo, sino que no había ninguna razón para no hacerlo. La construcción colectiva de este acontecimiento quiso ser una forma de resistencia al individualismo, el desgarro del tejido social y el fortalecimiento de la lógica de las políticas de la depresión. En tiempos difíciles, en los que parece producirse un desfondamiento de las instituciones y un intento de dejar morir al análisis como práctica singular y colectiva, la invitación al encuentro, a agenciarnos colectivamente, es, en sí misma, una apuesta ética, estética y política.

Durante los días 6, 7 y 8 de junio de 2019 compartimos experiencias colectivas y abrimos un espacio de socialización y problematización de saberes, conocimientos, experiencias, prácticas y debates actuales acerca de lo institucional, del análisis institucional. También se propició la reflexión acerca de la formación en nuestras Universidades en relación al Análisis institucional, y se promovió la vinculación en redes y agrupamientos interinstitucionales, como es el caso de constitución de la Red de Análisis Institucional.

En estas memorias fueron compilados los artículos generados a partir de los trabajos presentados para los Conversatorios, Intervenciones y Talleres, que dieron vida al encuentro, organizados en torno a los ejes de la Convocatoria al Congreso: Pensar nuestros haceres; Pensar nuestros saberes y Pensar nuestros territorios.

Además, atraviesan este compendio las impresiones y resonancias de aquellos que durante el encuentro dejaron sus registros plasmados tanto en

carteles a lo largo del congreso: ¿De dónde vengo? ¿Qué traigo? ¿Qué me llevo?[1]; como en un Cadáver Exquisito[2] realizado de forma digital después del Congreso a partir de la siguiente consigna: “Sin darle tiempo a la razón, y expresando lo que sentís, escribí en una línea qué es lo que te”.

Por último, esta publicación consta de un apartado con las presentaciones realizadas en la Jornada pre- Congreso: “Análisis Institucional en Entre Ríos. Formación y experiencia”, realizada el 18 de octubre de 2018 en la ciudad de Paraná. La misma tuvo como objetivo cartografiar las prácticas de los profesionales que se desempeñan en la región que alojó al Congreso, promoviendo el rescate de experiencias colectivas en las instituciones y organizaciones locales.

¡Bienvenides a la lectura!.

[1] Presentes desde la página 523 en adelante.
[2] Presente en la portada.



HACERES

1. HACERES

1.1 CONVERSATORIOS

La Universidad Itinerante como experiencia de lucha instituyente

Autores: Ps. Aguirre, Guadalupe; Ps. Vera, Sebastián
Facultad de Psicología UNR.
Rosario, Santa Fe, Argentina.

A 100 años de la Reforma Universitaria nos propusimos retomar la experiencia de la Escuela Itinerante de Ctera y continuarla con la Universidad Itinerante como una forma de lucha instituyente frente al contexto neoliberal que atravesamos. Fue así como llevamos a cabo clases, charlas, acompañadas con eventos artísticos en espacios públicos (plazas, frente a los Tribunales Federales de Rosario donde se realizan los juicios contra los genocidas). Esto mismo fue posible gracias al trabajo mancomunado entre el gremio, distintas Cátedras de las Facultades de la Universidad Nacional de Rosario, estudiantes, comunidad y medios comunitarios. Uno de los objetivos fue saltar e intentar interrumpir el cerco mediático-corporativo para visibilizar la problemática situación que nos atraviesa en torno a la educación, salud y trabajo. Aunque también, sacar la Universidad a la calle, tal como lo planteó el Che al recibir el doctorado honoris causa en 1959 o cuando Fidel hizo lo suyo en 2003 en las escalinatas de la Facultad de Derecho de la UBA.

De ese modo, consideramos la experiencia de la Universidad Itinerante como un acto instituyente, es decir, un acto político que se forja con un colectivo de singularidades. Alemán (2016) lo designa con el nombre de Soledad: Común. Se trata tanto de singularidades como de lo común y constituye otro nombre de lo inapropiable. La singularidad no puede ser producida, por eso Alemán (2016) denomina lo político al instante donde el sujeto adviene, y llama política a las producciones de subjetividad del régimen dominante. La cuestión de la

singularidad y el advenimiento del sujeto requieren del atravesamiento de una experiencia común y compartida, por lo tanto, es un punto de llegada, no de partida, a diferencia de la individualidad que responde a los modos de producción de subjetividad del régimen neoliberal.

Un acto instituyente es lo político y se caracteriza por ser una creación que exige las tramas simbólicas, las constelaciones históricas, las herencias, es decir, no es una creación que viene de la nada. Sin embargo, en tanto acto instituyente, no es mero resultado de esas condiciones históricas, es más, exige la presencia de éstas y a su vez, constituye una ruptura con las mismas. A veces acontece que lo más singular que hay en cada quien, lo que no tiene ninguna posibilidad de ser intercambiado, porque no es intercambiable como la mercancía, de golpe, anónimamente, también participa de una experiencia colectiva. Eso mismo constituye la condición de posibilidad para promover una experiencia política transformadora. Desde esta perspectiva, la interrupción exige después la apuesta de una organización que la aloje (Alemán, 2016).
Entendemos que la dictadura, al intentar destruir la identidad de nuestra sociedad en relación a las características de los lazos de solidaridad, de compromiso con le otrx, dejó marcas que perduran hasta hoy.

Nos preguntamos: ¿Qué huellas hay del genocidio en la obstaculización de las luchas, en la desmoralización y el fatalismo (Freire), en la destrucción de posibilidades de unión, en la parálisis, etc.? ¿Qué otros instituyentes o inéditos viables (Freire) pueden subvertirlas?

La implicación en las trayectorias formativas de los educadores/investigadores

Autores: Argentín, Mariela Vanina; Ramirez, Mariano.
Instituto de Educación Superior “Gral. Toribio de Luzuriaga”.
Tunuyán, Mendoza, Argentina.

¿Qué hay de los otros en nosotros y de nosotros en los otros cuando investigamos? Es una pregunta de doble entrada con la que partimos para analizar la implicación de los educadores en instancias de investigación. A partir de esta pregunta, y basados en la experiencia llevada a cabo en el proyecto e investigación que venimos desarrollando en el IES 9-004 de Mendoza, es que elaboramos una propuesta de taller para compartir el Congreso Internacional de Análisis Institucional, en el eje de pensar nuestros saberes.

Consideramos que el conocimiento y la reflexión acerca de las trayectorias formativas de los educadores/investigadores es un saber sumamente necesario para llevar a cabo prácticas educativas y de investigación. Sustenta nuestra propuesta el concepto de implicación, tomado de los enfoques institucionales, que entiende la construcción del conocimiento con otros desde el análisis de las prácticas sociales de uno mismo en relación con el objeto de investigación.

Abordajes del concepto de implicación

Desde la mirada de distintos autores, ahondaremos en el concepto de implicación en relación a la investigación en ciencias sociales.

Desde la perspectiva de Ardoino, la implicación es una noción que posee diferentes acepciones de acuerdo al campo que lo utilice, en este contexto, utilizaremos el tercer sentido del término que proviene del ámbito de la psicología para “designar aquello por lo que estamos asidos, sujetados, agarrados a algo. Es decir, la implicación es aquello por lo que nos sentimos adheridos, arraigados a algo, a lo cual no queremos renunciar” (Ardoino, J., 1997).

El autor sostiene que en las prácticas sociales indefectiblemente el investigador/ educador interactúa con sus partenaires[3] de manera compleja donde se pone en juego la afectividad y mecanismos inconscientes.

Las implicaciones pueden ser libidinales, que tienen que ver con la forma que el sujeto tiene de ver el mundo a partir de su estructura psíquica y las implicaciones sociales que Ardoino mencionará para dar cuenta de las determinantes culturales, la clase social y el origen del sujeto. Determinantes por cierto que influirán en la manera que el sujeto percibe la realidad.

Ahora bien, si tanto unas como las otras son de naturaleza inconsciente, no nos podemos desprender de ellas sino es a través de un proceso de reflexión en el que, con la ayuda de un sujeto o un dispositivo que actúa como terceridad, será posible advertirlas y por ende analizarlas.

Sobre ello daremos cuenta en el próximo apartado al referirnos al análisis de nuestra propia implicación como sujetos investigadores en una zona rural del centro-oeste mendocino que despertó a partir del encuentro con nuestras instituciones de referencia y con nuestro objeto de investigación: la formación. En este caso intentamos, como sostiene Maria Jose Acevedo, “sacudir nuestras contradicciones, derrumbar los estereotipos y preguntarnos entonces por nuestra propia implicación”.

Acerca de nuestra experiencia de análisis de la implicación

¿En qué pensamos cuando pensamos en la formación de los pobladores de LP?

Con este interrogante dimos lugar al desarrollo de esta experiencia cuyo fin, pensado desde la perspectiva de Lourau, pretendía “develar las contradicciones encarnadas en los sujetos de investigación” a la hora de encontrarse con el objeto de investigación. (Acevedo, M. J., 2002).

La experiencia giró en torno a un conjunto de dispositivos que se desarrollaron en tres encuentros, en los que los miembros del equipo reflexionaron sobre:

- Sus trayectos formativos.

[3] El partenaire es alguien que ocupa un rol en el juego, que actúa, que reacciona junto con el otro.

- Sus prácticas como formadores.
- La vinculación de los investigadores con el objeto de estudio y la pregunta de investigación.

Para volver a pensar sobre estas cuestiones, y advertir lo instituido, utilizamos diferentes dispositivos:

En primer lugar, la producción de una memoria respecto de nuestros trayectos formativos (aquí reconocimos lugares, personas, vínculos, experiencias significativas de la formación). Luego construimos una línea de tiempo para poder expresar la formación del equipo detectando: las organizaciones por las que pasamos, las crisis que atravesamos, las instituciones en las que nos formamos, la historia que nos determinó en esos trayectos formativos.

A partir de ello nos volvimos a cuestionar como equipo nuestras expectativas, repasamos los vínculos que nos unían, previos a la conformación del grupo.

En el segundo encuentro, reflexionamos sobre nosotros como formadores, entonces desarrollamos un relato de vida respecto de nuestras prácticas como formadores; registrando la vinculación de esa profesión con nuestra pertenencias de género, clase social e ideología.

Con los resultados de ambos encuentros se generó documento escrito el cual está sujeto a las revisiones que sean necesarias en las próximas instancias de trabajo con la implicación.

En definitiva, en esta tarea de análisis de la implicación surgieron los instituidos del equipo de investigación, que dieron lugar a los “estereotipos” desde donde miramos, suponemos, interpretamos el objeto de investigación.

Nuestra historia como estudiantes de una carrera de grado ya sea en la universidad pública como en la privada.

La pertenencia a una clase social media cuya mirada de acceso a la universidad fue el legado del futuro mejor.

La participación de cada uno de nosotros en diferentes organizaciones sociales, partidarias, medios masivos de comunicación, etc.

La crisis del 2001 y su impacto en nuestras carreras.

El taller de implicación resultó ser un arduo trabajo para este nuestro equipo de investigación que dio lugar a que se “pusieran sobre la mesa” nuestras

ansiedades, y angustias al reconocernos hombres y mujeres que se piensan, se de -construyen día a día; hombres y mujeres con contradicciones que reproducen aquellas prácticas educativas, sociales que a menudo critican.

En definitiva, a través de esta tarea corroboramos tal como sostiene Marcela Ickowich que nuestro tema de investigación no es casual ya que nos interesamos por aquellos que nos es significativo.

La propuesta de taller de implicación

¿Por qué ofrecemos un taller de implicación en el marco del congreso de análisis institucional?

Convencidos como dijimos en el apartado anterior que "el análisis de nuestra implicación nos permitió comprender los lazos que unen las elecciones problemas de investigación con la propia trayectoria de vida." (Ickowich, M., 2011), este taller es una invitación a analizar las trayectorias formativas de quienes nos desempeñamos como educadores y a su vez como investigadores.

Pretendemos trabajar la implicación de los investigadores y analistas institucionales a través de dos dispositivos centrales para esta tarea: la redacción de memorias y la elaboración de líneas de tiempo.

En esta actividad proponemos reflexionar a partir de la evocación del recuerdo en relación a las prácticas de formación e investigación de los participantes. Estos datos, luego serán ubicados temporalmente en una línea de tiempo para poder interpretarlos en el contexto socio-histórico-político y afectivo-familiar en el que se produjeron.

Llegados a esta instancia se propondrá un trabajo en pequeños grupos en los cuales se comparten las líneas de tiempo individuales a fin de construir un dispositivo grupal en el que se expresen las resonancias que cada grupo ha experimentado al compartir las líneas de tiempo individuales.

Bibliografía.

Acevedo, M.J. (2002) *La implicación. Luces y sombras del concepto lourauniano.* Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Ardoino, J. (1997). *La implicación*. Conferencia presentada en el centro de Estudios sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Hatchuel, F y Mancovsky, V. (2003). Hacia una apertura del enfoque clínico en las ciencias sociales. *Presentación de algunas investigaciones en el campo de la educación* . Notas. Seminario de Doctorado, FFyL, UBA. Buenos Aires.

Ickowicz, M. (2011). Acerca del análisis de los fenómenos de implicación en el proceso de construcción del objeto. En M. Romo-Beltrán R - Rodríguez Batista, *Estudios socioinstitucionales. Trayectorias, implicación y métodos.* Guadalajara: Acento Editores, Universidad de Guadalajara.

De políticas transformistas en el Campo de la Salud Mental. RISaM: Experiencias e Instituciones

Autores: Lic. Arias, Anabel; Lic. Herrlein, María Lourdes;
Lic. Peltzer, Silvia Pamela de los Milagros; Med. Reyes, Lisandro Raúl.
Especialistas en Salud Mental. Instructores RISaM. HESM.
Paraná,Entre Ríos, Argentina.

Resumen

Desarrollaremos un recorrido desde el contexto de surgimiento de la Residencia Interdisciplinaria en Salud Mental [RISaM] hasta la actualidad intentando no reproducir una crónica lineal.

A ocho años de la sanción de Ley Nacional 26.657 y en estrecha articulación con las estrategias del Plan de Adecuación a la Ley, resulta oportuno problematizar algunos tópicos vinculados al posicionamiento ideológico y político de las producciones colectivas de este sistema de formación, enmarcado en los procesos de transformación institucional. Intentaremos transmitir los gestos cotidianos del transitar la RISaM, espesura que en un proceso de movimiento apuntala la formación de sujetos interpelados por la realidad social, al mismo tiempo que ofrece respuestas a gran parte de las demandas de la población. Acercaremos prácticas que reconocen a la clínica como soberana, poniéndola al servicio de la teoría para producir así nuevos saberes, orientadas a la transformación institucional.

Así, la estructura organizacional apuesta a la formación promoviendo un posicionamiento ético responsablemente comprometido con el destierro del manicomio como histórico lugar y tiempo de los excluidos.

Recuperando la historia de las Residencias Interdisciplinarias de Salud Mental

La Residencia es un reconocido sistema educativo de formación de postgrado para profesionales en el campo de la Salud Mental. Permite a los jóvenes profesionales -recién egresados de las universidades-, la construcción de una

experiencia progresiva y compleja que integra distintos aspectos que hacen a una práctica en el proceso de cuidado y atención en salud: actividades académicas y de servicio en instituciones de salud, programadas y supervisadas. A su vez, la extensa red de prestadores del Sistema de Salud, precisa contar con recurso humano capacitado y comprometido para brindar el acceso público y universal, teniendo los residentes un rol importante para alcanzar la cobertura en salud y la prestación de servicios. Esto implica un importante gasto público en salud.

En función al complejo campo de la Salud Mental, en el que las situaciones no se presentan como objetos estáticos, la característica fundamental e ineludible es la modalidad de trabajo interdisciplinario. Se busca que diferentes saberes disciplinares se complementen para la construcción e implementación de estrategias integrales de abordaje clínico-político-asistencial, dando lugar a prácticas sociales comprendidas en el contexto de las permanentes transformaciones y crisis.

Recuperando hilos de la historia, situamos como primer intento de formación en Salud Mental el “curso de becario rentado” que en 1958 se crea en el Hospital “J.T. Borda”, cambiando su nominación a “residencia” en la década siguiente. La primera RISaM nació ambicionando un proyecto de salud integral. Surge en 1985, luego de la devastación de la última dictadura militar, nutriéndose de experiencias alternativas producidas en diferentes países que tuvieron una impronta de ruptura del modelo asilar manicomial, histórico modo de abordaje de la locura.

En Entre Ríos, se crea en el año 1990, con el ingreso de psicólogos además de médicos, estando la Dirección de Salud Mental a cargo de María Mercedes De Giusto y siendo la sede el entonces “Hospital Neuropsiquiátrico “Dr. Antonio Roballos”. El proyecto no resistió el arrasamiento del neoliberalismo y sus trágicas secuelas en el sector salud, perdiendo progresivamente las becas. En 1998 fue el último año de ingreso de psicólogos, transformándose en una instancia sólo para médicos, obteniéndose la especialidad en psiquiatría. Diez años después, en 2008, la coyuntura política y los esfuerzos de diversos sectores, posibilitaron que la R.I.Sa.M volviera a ser interdisciplinaria, con la (re) incorporación de Psicología. Coincidiendo con el espíritu originario de su

creación, se sostuvo la necesidad de incorporación de otras disciplinas. En ese sentido, la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657, venía a legitimar gran parte de las prácticas que sostenemos hasta el momento, principalmente, la Interdisciplina. Así es que hoy, nuestra RISaM cuenta con residentes de Trabajo Social, Psicología, Medicina, Terapia Ocupacional y Comunicación Social.

Sobre los movimientos institucionales de la RISaM

En los últimos diez años, hemos transitado un profundo proceso de transformación, demostrando un notable crecimiento reflejado cuantitativamente en la progresiva conquista de becas anuales y a nivel provincial, en la apertura - en 2017- de dos nuevas sedes de formación en la Provincia[4], incorporando nuevas vacantes a concursar. De esta manera, se constituye como la especialidad con mayor número de residentes en Entre Ríos siendo un promedio de 75 residentes en las tres sedes, y 130 los especialistas (considerando las 8 renuncias o bajas en casi 25 años). A la vez que han ido aumentando el número de becas otorgadas, el equipo coordinador también ha crecido siendo 4 instructores y 3 jefes por Sede Paraná, 1 instructora por sede Gualeguaychú y 1 por sede de concordia.

En consonancia con el nivel de complejidad que una transformación institucional requiere se impulsó una revisión de la planificación académica[5] que cuenta con un significativo número de Colaboradores Docentes, Supervisores y Referentes Institucionales a disposición de la formación[6].

[4] En el Hospital “Felipe Heras” en Concordia y en el Hospital “Centenario” en Gualeguaychú.
[5] La Actividad Académica se organiza en tres grandes espacios: Los diversos espacios de Supervisión Clínica que convocan al residente a una revisión crítica sobre la práctica (disciplinares, de la guardia y las referentes a los equipos interdisciplinarios); los Ateneos Clínicos semanales, en los que cada profesional equipos interdisciplinarios es convocado a desplegar y problematizar un caso clínico o diferentes tópicos en relación a una temática que transversalmente nos interpela como cuerpo de residentes: el Campo de la Salud Mental, a partir de los cuales se da a conocer el trabajo realizado, repensando las intervenciones y abriendo el espacio al intercambio; y las Reuniones de Residentes semanales, de crucial importancia para el sostenimiento y organización de nuestras actividades, en la que también se intentan poner en discusión diferentes temas que ameritan ser debatidos en el grupo.
[6] En principio mencionar que los números son fluctuantes, variando de año a año en función de la programación académica. Tomando un relevamiento realizado en octubre de 2018, pueden situarse un total de 38 colaboradores docentes para el dictado de 25 módulos correspondiente a los 3 años. A esos colaboradores (que además algunos sostienen funciones de supervisión) se suma alrededor de 20 supervisores externos que sólo desempeñan esta tarea en los espacios de supervisión disciplinar y de guardia. Cabe situar que sólo 6 son reconocidos

Respecto a los contenidos académicos, se generó una apertura a temáticas de derechos como ser las Perspectivas de género, Discapacidad, y Contextos de encierro, trascendiendo en demasía el clásico estudio de las psicopatologías[7]. Fue preciso extender también el campo de acción, generando nuevos espacios de rotaciones y prestaciones de servicio fuera de la sede, entendiendo que la formación de un especialista debe poder contemplar en su práctica todos los niveles asistenciales que actualmente el sistema de salud ofrece. Así, se ha ramificado la presencia de residentes en Centros de Salud, Hospitales Generales, Centro de Atención de las Adicciones, ONG y otras instituciones dependientes de Educación, Acción Social, COPNAF y Justicia. Estas rotaciones y la prestación de servicios realizada en el 4to año, contemplan la dimensión territorial desde una perspectiva descentralizada, incidiendo en la disposición de profesionales formados en otras instituciones además de los monovalentes, de distintas regiones que evidencian la falta de recurso humano profesionalizado para abordar diversas y complejas necesidades presentes en la población. Buscando avanzar en la regionalización de la atención en salud mental, potenciando las prácticas del primer nivel y la accesibilidad dentro del derecho a la Salud, a través de una asistencia de calidad y desde una mirada constructiva con otros. Por su disposición geográfica forman puntos de referencias, una especie de “cordón sanitario”, que posibilita tanto la llegada para la asistencia de usuarios en el HESM, como las derivaciones a su zona de referencia, volviéndose puntos de acceso para la comunidad. Se prioriza la conformación de equipos interdisciplinarios para la llegada a éstos lugares, y la elaboración de un proyecto de trabajo con objetivos devenidos de la realización de un diagnóstico situacional. Esta disposición de los efectores de salud está enmarcada dentro de una estrategia política. Y si decimos política en el campo

ministerialmente (cobrando horas cátedras), armándose entre los mismos lazos cooperativos que permiten sostener tal tarea.

[7] La formación toma como basamento los lineamientos planteados por la Ley Provincial Nº 8.806 de Protección a las Personas con Trastornos Psíquicos (Entre Ríos) y la Ley Nacional de Salud Mental y Adicciones N° 26.657, así como otras declaraciones y convenciones entre las que se encuentran: la Declaración de Alma Ata, la Declaración de Caracas, el Pacto de San José de Costa Rica, la Convención Internacional de las Personas con Discapacidad. Intenta sistematizar la complejidad del campo de la salud mental y sus atravesamientos, formalizando en el programa académico las coyunturas disciplinares y transversales de dicho campo. De esta manera los egresados de la RISaM contarán con herramientas teórico, prácticas y competencias para desarrollarse profesionalmente como especialistas en el ámbito de la salud pública.

de la Salud Mental, también decimos clínica. Por lo tanto, nuestras estrategias e intervenciones siempre son clínico-políticas. Trabajar en la línea de la accesibilidad y los derechos se orienta a que los sujetos puedan posicionarse desde representaciones que nos igualan en función de un atravesamiento universal y no individual.

La participación de la RISaM en la adecuación del monovalente

La reestructuración y jerarquización de la residencia, se ha articulado con ciertos movimientos institucionales de nuestro establecimiento base que en el 2010 –acompasando a la ideología de la Ley Nacional 26.657- cambia su denominación Neuropsiquiátrico "Dr. Antonio Roballos" por el de "Hospital Escuela de Salud Mental", dando cuenta de un proceso de transformación institucional en el cual se privilegia la formación del recurso humano, apostando al mismo como posible potenciador de la transformación de prácticas en el Campo de la Salud Mental. Al constituirse como sede de la RISaM Paraná, la presencia de residentes en dispositivos interdisciplinarios y sustitutivos es significativa. En estos años, la decisión política, ha posibilitado que puedan abordarse servicios "tradicionales", como el Consultorio externo[8] y la Guardia[9]. En estos servicios, como en muchos otros, los residentes desarrollan prácticas que no solo se traducen en estadísticas. Pensamos que la presencia de la residencia allí, imprime y direcciona un abordaje en salud mental de calidad en tanto es enfocado en el trabajo interdisciplinario desde una perspectiva de derechos.

Sobre el ser residente

El ser residentes otorga una identidad particular que comienza a gestarse en el proceso mismo de entrar a la residencia. Se entra y se sale, es tiempo espacio que se transita. A la Residencia se le supone un saber y en congruencia con ciertas contingencias institucionales, moviliza

[8] Las estadísticas de las prestaciones semanales en el caso de psicólogos y quincenales para médicos, correspondientes a septiembre de 2018, tiene un total de 424, lo que representa un tercio (33.54%) de las prestaciones generales del servicio con profesionales no residentes.
[9] Los registros estadísticos del servicio de Guardia distinguido en su modalidad "médica" e "interdisciplinaria" muestran que, en el año 2013, la guardia interdisciplinaria recepciona el 53.92% de las demandas de urgencia, en 2014 el 52.51% y en 2015 el 44.52%.

posicionamientos particulares, los cuales –por momentos- caracterizan la dinámica colectiva, que oscila entre la inmovilización del desencanto por el encuentro con lo real y la expresión de la máxima potencia. Las expectativas puestas en “la resi”, el ideal de formación y las utopías de la salud mental, se sacuden vertiginosamente en el encuentro con las condiciones reales de existencia del sistema: de salud, de formación, de producción económica, social y cultural. En este sentido pensamos que la formación es la estación preparatoria de un Saber Hacer con lo que hay: fundamento de la ética de un profesional de la salud pública, en dónde la pregunta por el deber hacer determina inexorablemente la acción a realizar.

Sin que se torne una práctica renegatoria de las condiciones adversas con las que trabajamos -y nos formamos-, el saber hacer con lo que hay implica reconocer los imposibles de las impotencias**.** Parafraseando a de la Aldea (s.f), no se trata de (re)producir prácticas heroicas de subjetividades omnipotentes que niegan la falta. Posición sostenida en la lógica de las buenas intenciones, la voluntad y el sacrificio, que idealiza lo que debería ser “para todos” sin reparos de lo posible para cada situación. Tampoco se trata de su reverso, es decir, la posición que hace culto a la falta enraizada en una queja perezosa, cronificada: “porque algo falta, nada es posible”. Ambas posiciones involucran un arrasamiento subjetivo, de los usuarios, de las instituciones, de la residencia, del propio residente. Se trata del estar haciendo. Entre lo irrealizable del todo y la nada, lo posible.

Conclusiones

Lo trabajado anteriormente permiten estimar que, desde el acto político de re-inauguración de la Interdisciplina en el año 2008, se fue construyendo intencionalmente un lugar incuestionable dentro de la Salud Pública, visibilizado en los esfuerzos, gestiones y estrategias conjuntas entre el Ministerio de Salud, el equipo coordinador de la R.I.Sa.M y a nivel institucional, en el trabajo articulado con el HESM. La formación en Salud Mental ocupa un lugar de relevancia y denota la imperiosa prioridad que se ha dado al recurso humano especializado para apremiar la transformación que nuestras instituciones requieren y aproximarnos a una real adecuación a la Ley Nacional

de Salud Mental. Las actuales condiciones de ajuste, los sufrimientos de nuestra época, las prioridades identificadas orientadas a la descentralización y ampliación de la red de cobertura territorial en las áreas programáticas de los centros de atención primaria y otras estrategias de adecuación, precisan contar con equipos capacitados y comprometidos. En este contexto, el lugar del Residente resulta complejo y crítico teniendo un lugar importante en el desarrollo de la misma.

Decíamos anteriormente que la RISaM se propone como un proceso en permanente movimiento. La idea de idas y vueltas, de yuxtaposiciones, de entramados que se van configurando, rompe con la noción de la formación como proceso lineal sujeto al tiempo cronológico y a la mera acumulación de saber. Lo entendemos como un continuo, donde la convergencia de práctica y teoría se singulariza en el cuerpo de cada residente en particular, configurando su posición ética, clínica y política.

Procuramos exponer una estructura organizacional dinámica, cuyo objetivo central apuesta a la formación orientada a la transformación institucional, promoviendo un posicionamiento ético comprometido con el destierro del manicomio.

En esta línea, las transformaciones mencionadas, no hubiesen sido posible sin el hacer de los residentes. No nos interesan los gestos heroicos, porque entendemos que, si bien las políticas públicas nos brindan continentes, y las gestiones y decisiones políticas son necesarias, es en los gestos pequeños y cotidianos en donde puede visibilizarse la potencia de la acción y desde donde se nutren y gestan estas políticas. La RISaM se justifica como política en cada profesional que devuelve al sistema público de salud algún acto que incida en el proceso de Salud-Enfermedad-Atención de la población. Devolver, resulta una potente noción y que resuena con nuestra noción del movimiento. Su etimología procede del latín *devolvĕre* y quiere decir “caer rodando”, “desenrollar”. Se presenta como expresión activa, verbo vivo. Hace referencia al regresar, al ir, al venir, al restituir, al entregar. Devolver, según la RAE, es “dar la vuelta a quien ha hecho un pago”. Pago que en éste caso asume el Estado quien realiza una inversión económica por medio de una beca para que un nivel profesional se forme, no sólo en una especificidad dentro de la salud

–Salud Mental en nuestro caso-, sino también en lo público. Dentro de esta lógica de devoluciones se enmarcan nuestros actos.

Para cerrar, retomamos una mención de la introducción del reciente libro publicado por la Residencia (Arias, A.; Herrlein, ML; Peltzer, P; Reyes, L. 2017):

> "Movilizados por la tendencia discursiva de algunos sectores que pujan por desprestigiar lo público, direccionando acciones que buscan su vaciamiento, desde aquí insistimos pasionalmente en ocupar y capitalizar el lugar de la Salud Pública, poniendo en circulación una versión que la reivindica y relanza la apuesta en su defensa" (p. 26).

Bibliografía

Arias, A; Herrlein, L; Peltzer, P; Reyes, L. (2017). Introducción. Los surcos de la RISaM: nuestra visión del hacer en salud pública (pp.21-26) En: *RISaM: La experiencia de (trans)formar (nos) con otros*. Bs. As 1ra edición. Ed Prosa.

Arias, A; Herrlein, L; Peltzer, P; Reyes, L. (2018) Relatos e historias. El desafío de la transmisión. En: *Clepios. Una revista para residentes de Salud Mental*. Volumen XIX. Nro 75. Ed Polemos.

De la aldea, E (s.f) La subjetividad heroica. Un obstáculo en las practicas comunitaria de la salud. Disponible en: https://lacasona.org.ar/media/uploads/la_subjetividad_heroica_escrito_por_elena_de_la_aldea.pdf

Vainer. A. (1999) Memorias para el futuro. En: *Clepios. Una revista para residentes de Salud Mental*. Volumen V. Nro 16. Ed. Polemos.

Análisis Institucional y Organizacional en la formación profesional de Trabajo Social, herramientas necesarias más allá del campo específico de «lo grupal»- FTS-UNER

Autores: Mgs. Arito, Sandra; Mgs. Cerini, Lucrecia;
Mgs. Cordero, Mariela; Lic. Rígoli, Analía .
Equipo de cátedra “Análisis institucional y organizacional”
de la Licenciatura en Trabajo Social, UNER.
Paraná, Entre Ríos, Argentina

Resumen

Este trabajo fue realizado desde el equipo de cátedra de la asignatura “Análisis Institucional y Organizacional” de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos, que se dicta en el cuarto año de la carrera. Es en ese año, acorde a lo dispuesto en el Plan de Estudios vigente, que los estudiantes transitan su último año de inserción en instituciones desde las que realizan su práctica pre-profesional desde la asignatura denominada: Intervención Profesional e Institucionalidad Social.

A cuarto año los estudiantes llegan habiendo cursado en tercero, dos asignaturas medulares: la de Intervención Profesional y Vida Cotidiana (práctica pre-profesional) y la asignatura “Problemática de lo grupal, organizacional e institucional”. Ésta última es correlativa con “Análisis institucional y organizacional” y ambas son, en el marco del Plan de Estudios de la carrera, absolutamente instrumentales en términos de la intervención, contribuyendo más precisamente a la enseñanza de la intervención por lo que resulta estratégica su ubicación paralela al cursado de las de las cátedras que abordan la práctica pre-profesional.

Cuando decimos instrumentales nos referimos a que se constituyen en espacios productores de herramientas de pensamiento y herramientas de intervención para el trabajador social.

Como equipo, nos proponemos compartir y reflexionar acerca de algunas certezas que tenemos en cuanto a la necesidad de comprender los procesos

institucionales y organizacionales para la intervención profesional en lo social desde una perspectiva analítica y como procesos ineludiblemente vinculados a la dimensión de lo grupal.

Artículo

Para compartir en este dia, nos centraremos en la asignatura de cuarto año: “Análisis institucional y organizacional”, intentamos promover el análisis de la dinámica interna-externa de las organizaciones —en la que los grupos cobran vital presencia— contextualizándolas en su actual momento, incluyendo procesos histórico-sociales y la propia historia organizacional.

El análisis institucional y el análisis organizacional configuran dos planos de referencia que se abrevan mutuamente. El Análisis Institucional realiza una crítica al orden instituido, se preocupa más por la salud y la alienación de los actores institucionales, que por el personaje. Existe una intención de hacer manifiesto lo latente, en el sentido del develamiento de aquello que la ideología oculta –nivel abstracción-. Trabaja con grupos y organizaciones para elucidar la transversalidad. Desde este punto de vista al análisis institucional lo sostiene la ética de lo social.

El Análisis Organizacional, toma como objeto a la organización; si bien se basa en el Análisis Institucional trabaja y analiza las contradicciones que se dan en las organizaciones con un propósito: favorecer su eficacia —nivel materialización—. En general trabaja más con lo manifiesto y lo consciente, que con lo latente y lo inconsciente y se dirige al personaje antes que al actor.

Para la intervención profesional es interesante considerar ambos planos, entre otras cuestiones, dado que el actor es siempre más que el personaje que desempeña. La organización puede prescribir las actividades de sus integrantes únicamente en relación consigo misma; puede indicar el desempeño de un rol, pero nunca puede moldear una persona, imponiéndole sus valores o determinando sus conductas más allá de los límites de la propia organización.

Desde la asignatura planteamos contenidos que permitan un acercamiento al análisis de lo institucional y organizacional, y posibiliten el abordaje de estrategias de intervención adecuadas reconociendo y considerando los

atravesamientos institucionales y el acontecer de los grupos propios de las organizaciones institucionales. Organizaciones en las que los vínculos son diversos y múltiples y las prácticas se encuentran atravesadas por los modelos e ideologías circundantes.

Es inherente al ejercicio profesional de Trabajo Social desarrollar la capacidad de leer procesos grupales, organizacionales e institucionales, posicionarse desde un lugar profesional que le permita observar, pensar/cuestionar lo obvio institucional. En este sentido como propuesta de cátedra, aspiramos a generar condiciones para reconocer y tender a desnaturalizar los movimientos que se producen en las instituciones, las organizaciones, los grupos. La intención es, a partir de allí, focalizar, hacer visible y tomar como objeto de estudio e intervención la trama de relaciones —a veces ocultas—, indagando sus múltiples determinaciones y relaciones contextuales.

Las organizaciones, además de cumplir un rol fundamental están presentes en la vida de las personas de manera permanente, como ciudadanos y profesionales somos parte de ellas, interactuamos diariamente en organizaciones sanitarias, políticas, empresariales, educativas, religiosas, profesionales, deportivas o gremiales, entre otras. Por lo tanto, también desde la asignatura, trabajamos fuertemente el concepto de implicación profesional-personal.

A los efectos tanto instrumentales como didácticos, resulta de interés diferenciar en el análisis la compleja realidad social; lo institucional, lo organizacional y lo grupal. Esto, con el fin de poder efectuar “operaciones de distinción” sin perder de vista la dialéctica y articulación de los ámbitos de abordaje de dicha realidad; y la relación de los mismos con una concepción de sujeto, que se concibe como emergente, producido y productor; con capacidad de desarrollar aptitudes y promover el cambio de actitudes.

El Análisis Organizacional e Institucional fortalecen la instrumentación profesional necesaria para operar con sentido transformador. Comprender y analizar los fenómenos grupales, contenidos en el análisis la lectura de las tensiones organizacionales-institucionales a través de la puesta en práctica de conceptualizaciones teóricas-epistemológicas y metodológicas adecuadas, genera mejores condiciones de aptitud y capacidad para la Intervención

profesional.

El espacio de la asignatura

El Análisis Institucional y Organizacional carecería de sentido en la formación del Trabajador Social, sin la presencia estructurante de las asignaturas medulares de Trabajo Social y de intervención que obran de la formación como organizadores[10] profesionales.

Buscamos que los estudiantes puedan evaluar posibilidades, alternativas y límites del profesional de Trabajo Social en el ámbito organizacional, grupal. Lo hacemos intentando promover el desarrollo de una lectura analítica, entendiendo lo instituido y lo instituyente como procesos de determinación recíproca.

Por ello, promovemos un trabajo reflexivo que integre –y a la vez diferencie- tanto los aportes del Análisis Institucional y como del Análisis Organizacional, ambos necesarios para la intervención profesional situada, crítica y reflexiva.

Para poder asumir la responsabilidad de la intervención, es necesario contar con herramientas lo más idóneas posibles, que le permitan –como estudiante y futuro profesional— reconocer lo que personalmente vivencia en el contexto de intervención y, también acceder a la lectura crítica y reflexiva de procesos grupales y organizacionales.

Los grupos, los equipos de trabajo no son islas en las organizaciones institucionales, el llamado "contexto" institucional y/o social es en rigor el "texto" del grupo. Es decir, lo institucional y lo organizacional no es externo a lo grupal, son parte del propio texto grupal. La relación entre institución y organización no es unidireccional sino de determinación recíproca, las organizaciones materializan el orden que se establece en las instituciones y están sujetas a las tensiones propias de lo instituido —aquello establecido— y lo instituyente —fuerza que se opone a lo instituido— y posibilitan cambios y transformaciones. En este sentido, se trabajan nociones y conceptos claves como: la comunicación, la entrada a terreno institucional, el rol y desempeño

[10] El concepto de ORGANIZADOR: alude a un hecho o conjunción de hechos que operan como un polo de atracción y provocan el ordenamiento de acciones y de relaciones dentro de una pauta en la que adquieren sentido y significación. Cumplen funciones como integradores, obran como ejes estructurantes; en este caso, en la formación profesional.

profesional, los cuerpos normativos, la implicación. Otros temas centrales tienen que ver con cultura organizacional, estilos de gestión; malestar, conflicto y crisis en las organizaciones, entre otros conceptos.

Desde la intervención profesional de Trabajo Social es necesario poder leer procesos e interpretar realidades institucionales y organizacionales en las que los sujetos son sus principales actores. Son quienes encarnan las acciones, producen reacciones y abordan su tarea situada en un tiempo y espacio determinados.

Se trabaja desde este espacio de formación la tensión que involucra la propia intervención profesional en la trama de las instituciones que la atraviesan.

Esa intervención se despliega en escenarios que son organizacionales y allí es necesario reconocer lo organizante, lo organizado y el proceso de organización. Existe una fuerza incesantemente crítica, lo organizante, tendiente a la fundación y a la posible mejora de las organizaciones, y otra, lo organizado, que se puede ilustrar con el estatuto, el organigrama y el flujograma de las organizaciones. Si bien éstos son necesarios, muestran una fuerte tendencia a permanecer inmóviles, a cristalizarse y a caer en procesos no del todo saludables entre los cuales, el más conocido es el de burocratización.

Desde el punto de vista de lo organizacional, la asignatura provee algunas herramientas que, comprendiendo situacionalmente el contexto de intervención intentan también promover el mejoramiento de la calidad de gestión en la organización, lo que redunda en una mejor interacción entre la organización y la comunidad.

Asimismo, junto a otras asignaturas reafirmamos la posibilidad–necesidad de trabajo en equipos interdisciplinarios para el abordaje de las actuales situaciones problemáticas de intervención, que sabemos, por su complejidad, lo requieren. En este sentido el propio equipo está conformado por una Trabajadora Social, dos Licenciadas en Psicología y una Psicopedagoga; todas con trayectoria en procesos institucionales. Trabajamos con aportes teórico-conceptuales y metodológicos del análisis institucional francés, la psicología social y diferentes disciplinas de las ciencias sociales y humanas:

sociología, psicología, el psicoanálisis, entre otras. En muchos casos los aportes de algunas han sido complementados o utilizados por otras originando conocimientos que conforman contenidos fundamentales de los estudios organizacionales e institucionales.

La intervención en Trabajo Social, elementalmente se realiza para transformar algo acerca de la realidad que vive una persona, grupo, organización o comunidad, es eminentemente una intervención política y ética. Se realiza con sujetos que encarnan derechos y necesidades, que padecen situaciones límites entre el inevitable interjuego de la vida y la muerte, la libertad y el encierro, lo que debería ser y lo que es.

Los profesionales que realizan la intervención, al igual que los sujetos destinatarios de la misma, portan sus propias convicciones, creencias, contradicciones, valores, posicionamientos políticos, ideológicos y éticos;- que requieren ser revisados permanentemente- reciben presiones, y son, entre muchos otros, parte de la configuración institucional y organizacional que le da sustento a su intervención.

Tanto el Análisis Institucional como el Análisis Organizacional: constituyen procesos que se extienden en un tiempo, constan de diversos momentos y uno de sus requisitos esenciales es la intencionalidad que persigue. La intencionalidad es de transformación, de cambio y se basa en el convencimiento de que los procesos sociales, político-organizacionales e institucionales pueden ser mejorados, pueden ser generadores de condiciones más saludables de trabajo, de una mejor calidad de gestión, de la prestación de servicios más eficientes, de una fluida relación con la comunidad en la que la organización se encuentra inserta. El conocer y poder interpretar los procesos institucionales y organizacionales propios de cualquier organización institucional nos permite pensar estratégicamente, redefinir modos de intervención y contribuir a hacer más saludables los grupos y el espacio laboral.

Bibliografía y material de consulta

Arito, Sandra (2001): El análisis organizacional e institucional como herramienta para la formación académica y la intervención profesional. Ponencia presentada en el XII Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social.

Perú. Octubre.

Arito, Cerini, Cordero, Rigoli (2019): Cuadernillo Número 1 y Número 2. Análisis Institucional y Organizacional. FTS-UNER.

Arito, Cerini, Cordero, Rigoli(2019): Programa De Cátedra: “Análisis institucional y Organizacional” Carrera: Licenciatura en Trabajo Social. FTS-UNER. Baremblitt, Gregorio (2005): Compendio de análisis institucional. Ediciones Madres de Plaza de Mayo.

Fernández, Lidia (1998) Instituciones educativas. Paidós. Buenos Aires. Facultad De Trabajo Social –UNER:

Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social. http://www.fts.uner.edu.ar/carreras/plan_ts_m.html

Fundamentos de la reforma curricular del Plan de Estudios. Documento de trabajo para los equipos de cátedra de la FTS-UNER. 2001.

Proyecto de “Evaluación del Plan de Estudios 2001” Carrera: Licenciatura en Trabajo Social. FTS-UNER 2005. http://www.fts.uner.edu.ar/eval_plan_estudios_ts/archivos/10_Proyecto_evaluacion_plan_estudios.pdf

El análisis institucional en la formación docente ¿analizar a otros o analizar/se con otros es el desafío?

Autor: Esp. Arzamendia, Federico.
Facultad de Humanidades, UNaF.
Formosa, Formosa, Argentina.

Resumen

Este trabajo resume la idea de cómo se concibe el Análisis Institucional llevado al campo de las instituciones educativas. Instala su preocupación en la formación de futuros profesores, en cuyo proceso de formación de nivel universitario, se realizan trabajos de campo en Escuelas de Nivel Medio asociadas a la Cátedra Análisis de las Instituciones Educativas de la UNaF.

En estas instituciones, los estudiantes intervienen en carácter de mediador y es aquí donde se tensan los roles de cada actor de estas escuelas y los estudiantes, por la necesidad de que cada cual tiene la potestad de preservar su autonomía, sin que nadie decida por nadie, que se considera un riesgo de la tecnocracia.

Dado que el Análisis Institucional es una herramienta del actor, la herramienta del mediador, pasa a ser la problematización. Este proceso, se justifica en la necesidad de conseguir que todo aquello que se da por evidente, todo aquello que se da por seguro, todo aquello que se presenta como incuestionable, que no suscita dudas, se torne precisamente como problemático, y necesite ser cuestionado, repensado, interrogado; como paso fundamental para que los actores puedan transformar su propia práctica.

1- El análisis institucional en la formación docente. Entre la mediación y la praxis

El Análisis de las instituciones educativas, aparece como espacio curricular en los planes de estudios de las carreras de profesorado, que se dictan en la

Facultad de Humanidades de la UNaF; reemplazando a la clásica Organización y Administración Escolar, que tenía sustento disciplinar dentro de los modelos epistemológicos de las Ciencias de la Educación. Este cambio paradigmático, que la pedagogía crítica instaló como alternativa en este campo, demanda la voluntad de los actores sociales para abordar la problemática que los aqueja y; por lo tanto, la formación de los futuros profesores se ve condicionada fuertemente en sus propósitos.

Hay que decir por ello que, en el ámbito educativo, concebimos el análisis institucional como "una herramienta del actor" (Ara y otras, 2015) "… para entender presentes y bosquejar futuros…" (Frigerio y Poggi, 1996); por lo tanto, importa mucho la enseñanza y el aprendizaje del saber ser y hacerse docentes críticos y reflexivos, como capacidades básicas para la praxis (Freire, 1985).

Con estos enfoques y estos propósitos, esta cátedra viene interactuando con algunas escuelas asociadas de Formosa, donde los estudiantes se encuentran "cara a cara" con las realidades complejas y críticas de los escenarios institucionales. En estos casos, la tarea de los estudiantes es de mediación, en términos de dispositivos inteligentes y estratégicos, de oportunidad y servicio recíproco. Y es aquí, donde entra en tensión los roles del actor con el de mediador, obligándonos a plantear los siguientes interrogantes:

- ¿Es posible mediar para que los actores se analicen, eludiendo la tentación de "analizar a los actores"?
- ¿Se puede preservar la autonomía de las partes, sin que nadie decida por nadie tecnocráticamente?

Veamos cómo opera la cátedra en esos escenarios, de donde surgirán muchas más preguntas que esperan ser formuladas.

1) Ante una situación crítica y/o conflictiva, los actores de estas escuelas plantean su demanda; que es el deseo y la decisión autónoma de los actores, de encarar el abordaje de los malestares; asumiendo la necesidad de poner en cuestión esa realidad, como desafío epistemológico para saber qué pasa y qué nos pasa, y así estar en condiciones de asumir compromisos de acción mediante proyectos de gestión transformador.
2) Con los mediadores como soporte, esa demanda se vuelve intención y

decisión de los actores que pasan en blanco las preocupaciones y las quejas o malestares, en términos de síntomas o descripción de la situación.

3) Queda en marcha así, el proceso analítico y; se pasa a la problematización, que es la acción crítica y reflexiva que los actores construyen alrededor de esa realidad, buscando establecer brechas entre la realidad no deseada y la realidad a la que se aspira llegar colectivamente que, al decir de Blejmar (2005) es la visión compartida.

En esta instancia se actúa desde posiciones diversas y divergentes, de cada actor que ve a su manera la realidad, abriéndose así la oportunidad y la posibilidad de construir los consensos necesarios que viabilicen proyectos de gestión hacia la transformación de la realidad no deseada.

2- ¿Y del dicho al hecho, cuánto es el trecho?

El siguiente tramo, es un apretado resumen de un trabajo realizado por un grupo de estudiantes del Profesorado en Letras, a partir de entrevistas efectuadas a docentes y directivos de una escuela de Nivel Medio, ubicada en la periferia de la Ciudad de Formosa. De este modo pretendemos compartir la idea de cómo es que se lleva al campo práctico, lo planteado más arriba.

2.1. Recorte de la demanda planteada por la escuela

"Lo que más nos preocupa este año es que, tenemos una gran diversidad en el aula. Tenemos varios chicos con discapacidad; chicos con ritmos que van bien (que son los menos) y chicos que tienen terribles problemas en la lectura, en la escritura y en la interpretación de texto; lo cual hace que vos tengas que ver si realmente podés desarrollar capacidades entre tus alumnos. Y la verdad, mucho no se puede…"

"Las circunstancias llevan a que uno se adapte a lo que se tiene. Muchas estrategias no podemos tener (…) simplificamos al máximo los contenidos a enseñar; apuntamos a lo lúdico, a lo recreativo porque justamente no tenemos materiales, infraestructura, todo eso, así que no nos queda otra que apuntar a esa parte…"

2.2. Problematización

1) ¿Los docentes, creen en las posibilidades de los estudiantes o están aferrados a la idea del "hasta acá nomás van a poder"? 2) La dificultad en el aprendizaje ¿estará relacionada con la situación de los estudiantes o por la concepción dominante acerca de la diversidad de los docentes? 3) Al priorizar las actividades lúdicas de los chicos, ¿intentan adecuar la enseñanza a las necesidades de dichos alumnos o ésta es una forma de renunciar a la especificidad de la escuela? 4) Centrarse en lo lúdico ¿es una manera de respetar las diferencias o sólo es soportar el presente? 5) ¿Debería, la escuela sentirse víctima de esta situación o considerarla como un desafío, para generar los mecanismos que les permita actuar eficazmente en ese contexto?

Para pensar sobre algunas de esas preguntas, es importante tener presente que, "al estar condicionadas las prácticas educativas, es necesario que dichas prácticas sufran modificaciones…" (Blanca Ara y otros). Cabe entonces puntualizar algunos aspectos que tienen que ver con las prácticas de los actores de esta escuela.

Respecto a la focalización en lo lúdico o recreativo, Guillermina Tiramonti plantea que "[Algunas] escuelas que tienen como propuesta, generar un espacio para habitar el derrumbe (…) y de marcar un ámbito de "comprensión" y de "convivencia entre pares" para aquellos que participan activamente de la cultura del margen. Estas instituciones no tienen voluntad "civilizatoria", no pretenden cambiar la vida de sus alumnos, sino que se proponen ayudar a soportar el presente. (…) La escuela es sólo un anclaje transitorio y el espacio que permite la construcción de la identidad juvenil en diálogo con los pares".

La EPES N° 46, ¿Se puede ver reflejado en este tipo de escuela? ¿Están centradas sus prácticas, en la instauración de un espacio que busca la construcción de la identidad juvenil basándose en la convivencia entre pares; relegando en un segundo plano la función educativa? ¿Ya no se aspira al cambio de vida de los alumnos, sino a ayudar a soportar el presente?

Esa práctica "educativa" reducida a lo lúdico ¿Contribuye a la inclusión de esos estudiantes o es más bien un modo solapado de exclusión? ¿No se estarán convirtiendo las diferencias en deficiencias? ¿Es el único modo de abordar la situación?

El Dr. Olmedo, M. (2000) explica que, los modos educativos de abordaje de la diversidad cultural, desde la consideración del "otro" son: 1) La asimilación, donde "aquel que es distinto no tiene derecho a diferir o a ser "otro", por lo tanto se debe hacer semejante para ser". 2) La compensación que "transforma la diferencia en deficiencia y por lo tanto relaciona la diversidad con carencias: se concibe a la sociedad como polarizada entre un sector moderno y un sector obsoleto". 3) La educación multicultural que asume la heterogeneidad cultural de la sociedad, pero niega la posibilidad de interacción positiva entre los diversos grupos". Y, 4) La educación intercultural que responde a la idea de una sociedad multicultural con "integración pluralista".

Todo indica que los paradigmas dominantes en esta escuela son la asimilación y compensación, puesto que los docentes apuntan a la parte lúdica estableciendo criterios didácticos "compensatorios" al disminuir los contenidos disciplinares y establecer menores exigencias para la promoción, priorizando las actividades de "socialización" sobre las de adquisición de conocimiento científico.

Estos criterios didácticos compensatorios se reflejan en resultados evidentes, según Olmedo: repitencia reiterada y deserción de los alumnos de las escuelas urbana-marginales. Lo dicho por la Directora da créditos a los planteos de este autor. Veamos: "Esta situación se da en primer año, ya que el chico que sufre esta dificultad nunca pasa de primer año (…) es que, se debe evaluar al chico como uno más y ahí es cuando se presentan los problemas". O sea, tal como dice Olmedo, si todos los alumnos son tratados como iguales, los que no lo son, terminan fracasando.

A partir de lo dicho, se podría arriesgar un tímido diagnóstico acerca de lo que sucede en esta escuela, con relación a la diversidad, puntualizando que hay cierto grado de resignación ante el complejo escenario; está formando a estos alumnos en la mera idea de habitar el derrumbe y; concibe el abordaje de estos estudiantes desde los paradigmas de la asimilación y de la compensación. Queda abierta, entonces, la necesidad de asumir un abordaje distinto de la problemática en cuestión, desde el paradigma de la interculturalidad, como instancia superadora de las anteriores; desde donde se podrá apostar a la creación de alternativas novedosas.

Por supuesto que sobre estas cuestiones, la última palabra la tienen los actores de esta escuela. ¿Coincidirán con nuestras apreciaciones? ¿Se verán interpelados a partir de los planteos teóricos a los que hacemos referencia? ¿Revisarán sus propias prácticas a partir de estos aportes? Es que, a fin de cuentas, revisar las propias prácticas es el propósito fundamental del análisis institucional.

Y si adoptamos esta última definición del análisis institucional, cabe que, nosotros como futuros profesores nos preguntemos, también, ¿seremos capaces de afrontar este tipo de situaciones y no rendirnos ante la adversidad? ¿Agotaremos todas las instancias para sacar adelante a nuestros estudiantes o nos ampararemos en la cómoda idea del 'no se puede'? ¿Podremos generar las estrategias apropiadas para promover la educación intercultural?

Por ahora, nos resta decir que, la realización de este trabajo, resultó un espacio de reflexión enriquecedor para nuestras futuras prácticas docentes, ya que, entre otras tantas experiencias, logramos entender la necesidad de transformar las quejas en apropiación y deseo de abordarlas, crítica y reflexivamente, como camino de transformación hacia el bienestar del colectivo institucional y el logro de los objetivos propuestos.

Bibliografía

Ara, Blanca y otras (2005). Análisis de Centros Educativos. Editorial Horsori. Barcelona (España)

Blejmar, Bernardo: Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas. Ediciones Novedades Educativas. Noveduc. Bs As.2005

Díaz Barriga, Frida. (3003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. En Revista electrónica de investigación educativa, vol. 5, Nº 2. http://redie.uabc.mx.2

Freire, Paulo (1985) Pedagogía del Oprimido. Siglo veintiuno, 32ª Ed. Argentina.

Follari, Roberto A.: La selva académica. Los silenciados laberintos de los intelectuales en la universidad. Homo sapiens Ediciones. 2008.

Frigerio, Graciela y Poggi, Margarita: El análisis de la institución educativa.

Hilos para tejer proyectos. Para pensar y hacer la vida escolar. Aula XXI. Santillana.1996.

Olmedo, Mario Antonio (2000) Escuela Pública: Diversidad y Exclusión en Formosa. Editorial Rincón del Arandú. Formosa

Pioti, Leticia y Lupiañez, Susana: Análisis Institucional y Vínculos de Convivencia Escolar. El desafío de construir el 'nosotros' en las instituciones educativas. Comunic – arte Editorial. Córdoba (Argentina) 2002.

Sousa Santos, Boaventura de: La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Laboratorio de Políticas Públicas. Miño y Dávila Editores. Bs As. 2005.

Tiramonti, Guillermina (Comp.) (2004) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Editorial Manantial. Bs As.

Niñez e Instituciones. Haceres institucionales que se re-crean: de la demanda al acto

Autora: Ayza, Carmen

Resumen

Este artículo propone repensar las prácticas profesionales de los adultos con referencia a la niñez, de los colectivos que hacen tramas sostenedoras de su producción subjetiva y cuidado.

Se trata de una experiencia en instituciones del área de Educación Inicial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, orientadas a salas de Jardines Maternales. Es una intervención-docencia con una mirada y escucha clínica, con un trazo singular en el hacer con otros, donde la psicología institucional viene a funcionar de eslabón para teorizar sobre la producción y creación que se produce en ese espacio entre-los-haceres, es decir, para analizar las propias prácticas. En este trabajo intento delimitar un campo temático entre la niñez, las instituciones, el malestar, lo social y el acto.

¿Es posible pensar modos de intervención en instituciones que abran los senderos hacia la producción subjetiva de los diferentes actores, con primacía de la niñez? La trama que construyen los adultos, en propuestas de expresión artísticas, sensibles y lúdicas sostenidas en el “superior interés de la niñez”, funcionan como ambiente facilitador re-creando salidas al malestar propio del ser humano y de las instituciones.

Atravesando diferentes tiempos, de de-construcción de sentidos de las propias prácticas se encuentra la propia singularidad en su hacer y su pensar que redundará en el estilo y en la perspectiva desde dónde se conciba la niñez.

El ir por los bordes y no por el centro introduce algo del orden de intervención. Es ir más allá de lo imaginario de una institución.

Introducción

Este artículo relata una experiencia y permite reflexionar sobre cómo lo social produce subjetividad, cómo lo grupal o la experiencia de lo grupal se traducen

en una experiencia propia, y cómo la intervención, al poner el cuerpo estando ahí, pone en acto el hacer.

En este sentido podemos sumar elementos del teatro, al describir este proceso como ocurre con el actor. Es un hacer primero que luego se piensa, no al revés. Se piensa colectivamente, entre varios otros actores, desde sus diferentes miradas sobre lo que se hizo, la obra. Ese hacer primero libera porque se juega, porque se pone en acto una circunstancia, el cuerpo y la comunicación. Siguiendo esta lógica, así como en teatro, el actor es instrumento e instrumentador dentro de un colectivo, mi acto de intervención podría pensarse que también. En términos del hacer, mi función fue adecuándose a espacios y tiempos diversos en función de las instituciones, de sus proyectos y problemáticas de contextos diversos. Con lo cual se puede pensar en escenas y poner el foco de análisis allí. Finalmente fui construyendo un estilo de intervención que se despliega y enriquece en el hacer con otros.

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

Desarrollo

A partir de una demanda de formación en las prácticas educativas, el abordaje es pensado desde una mirada y escucha clínica, con análisis de la implicación, mediante revisión de las propias prácticas.

-"¡Por favor…dibújame un cordero! Cuando el misterio es demasiado impresionante, es imposible desobedecer. Por absurdo que aquello me pareciera, a mil millas de distancia de todo lugar habitado y en peligro de muerte, saqué de mi bolsillo una hoja de papel y una pluma fuente. Recordé

que yo había estudiado especialmente geografía, historia, cálculo y gramática y le dije al muchachito (ya un poco malhumorado), que no sabía dibujar.
-¡No importa -me respondió- dibújame un cordero! Como nunca había dibujado un cordero, rehíce para él uno de los dos únicos dibujos que yo era capaz de realizar: el de la serpiente boa cerrada. Y quedé estupefacto cuando oí decir al hombrecito: -¡No, no! Yo no quiero un elefante en una serpiente. La serpiente es muy peligrosa y el elefante ocupa mucho espacio. En mi casa es todo muy pequeño. Necesito un cordero. Dibújame un cordero. Dibujé un cordero. Lo miró y dijo:
-¡No! Este ya está muy enfermo. Haz otro. Volví a dibujar. Mi amigo sonrió dulcemente, con indulgencia.
-Ves? Esto no es un cordero, es un carnero. Tiene cuernos…Rehíce nuevamente mi dibujo: pero fue rechazado, como los anteriores.
-Este es demasiado viejo. Quiero un cordero que viva mucho tiempo. Falto de paciencia y deseoso de comenzar a desmontar el motor, garabateé rápidamente este dibujo, se lo enseñé, y le agregué: Ésta es la caja. El cordero que quieres está adentro. Con gran sorpresa mía el rostro de mi joven juez se iluminó:
-¡Así es como yo lo quería! ¿Crees que será necesaria mucha hierba para este cordero?
-¿Por qué?
-Porque en mi tierra es todo tan pequeño…
Se inclinó hacia el dibujo y exclamó:
-¡Bueno, no tan pequeño…! Está dormido…
Y así fue como conocí al principito

Este fragmento literario me ayudó a pensar cuestiones de la demanda y el deseo, de la producción subjetiva en el encuentro con el otro y de la re-creación de sentidos a partir de las diferencias de puntos de vista.

Lacan (1967), respecto al acto, sitúa un hacer implicando profundamente al sujeto, porque lo relaciona a una decisión y un compromiso. Un acto de inscripción en alguna parte, como un acta de nacimiento, dice. Hace referencia

al hecho de que alguien puede fundar una experiencia sobre presupuestos que él ignora profundamente.

Es un trabajo artesanal, que podría nombrar oficio. Al mismo tiempo que me pregunto sobre mi práctica, también la tarea es que otros se pregunten sobre la propia. Quiero detenerme en el posicionamiento que fui tomando, a partir de un lugar dado como “capacitadora”, nominación con la cual es reconocido un rol dentro de las escuelas del GCBA y que actualmente se nombra desde el Ministerio de Educación como “facilitadora”. Yo me siento más cómoda si me pienso como coordinadora de grupos, de reflexión, de teorización y de análisis de prácticas educativas a partir de una demanda, que se co-construye en el hacer mismo.

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

A esta altura es necesario aclarar porqué niñez y no infancias, aunque estén interrelacionadas. Me refiero a pensar la niñez teniendo en cuenta que para este trabajo en terreno incide una normativa y que se tiene como telón de fondo a la Convención de los Derechos de la Niñez de 1989. Al decir de Marre (2014), es frecuente la superposición –o la difícil diferenciación– entre la infancia en tanto que conjunto de ideas socioculturales y los niños/as en tanto que seres humanos. “La construcción de la infancia como objeto de estudio y como destino de intervenciones, planes e intervenciones profesionales y técnicas a menudo acaba eclipsando a los niños y niñas como sujetos de estudio, análisis y destino de esos planes e intervenciones”.

Voy a describir someramente una situación específica que sucede en los jardines maternales de un distrito dependiente del Ministerio de Educación del GCBA. No me enfocaré en el contenido, como resguardo de la confidencialidad.

El nivel inicial es una unidad pedagógica que comprende a los niños y a las niñas desde los 45 días de vida hasta los 5 años, etapa fundamental de aprendizajes iníciales. Los Jardines Maternales del GCBA, según consta en el Diseño Curricular (2016), mantiene el espíritu fundamental de la educación en los primeros años de vida, para el desarrollo integral de los niños en un espacio institucional que es cuna de posibilidades de aprender con y de otros niños, incorporando habilidades, valores, hábitos, normas y actitudes. Además, debido a las exigencias sociales actuales, existen cada vez más centros de atención a la primera infancia que dependen de otros programas y otros ministerios, con otros tipos de lineamientos.

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

El dispositivo grupal es un campo propicio para generar confianza, intercambio y disponibilidad. Se emplean diferentes intervenciones lúdicas y con humor para armar un tejido vincular y facilitar la participación al comienzo, segundo momento de intercambio y un cierre de síntesis de lo que se habló. Escuchar las diferentes voces, desde diferentes cargos y funciones enriquece la heterogeneidad y los distintos puntos de vista en el intercambio de experiencias, potenciando el interés de generar algo nuevo en cada uno. Enlazando anécdotas con teoría, introduciendo una pregunta o una afirmación

que conmueva, recordando el encuadre o subrayando algún comentario, realizando un chiste o cambiando el tono de voz, señalando alguna descripción, o introduciendo un silencio, una demora. La observación como herramienta y contenido, sirve para reflexionar en dónde cada uno pone el foco y para qué, propicia la transformación de una acción utilizada cotidianamente, sistematizándola y con un nuevo sentido, implicándose en ella. La utilización de observación cruzada habilita el deseo de compartir y de comunicar las intenciones pedagógicas. Realizando registros escritos, fotográficos y mini grabaciones, que se utilizan luego en el intercambio y en la escritura de viñetas en forma de documentación. El ejercicio de la escritura como un modo inédito dentro de este dispositivo, revaloriza un modo de registrar lo propio, motorizado por lo grupal y la producción con otros al momento de la reflexión. Es por la sorpresa ante el hallazgo de lo inesperado, parafraseando a Viviana Mancovsky (2011) al escuchar de colegas algo naturalizado en su práctica o invisibilizados por la rutinarizaciòn de prácticas institucionalizadas, que se convoca al registro escrito de lo observado y pensado. Por ejemplo, una docente de una sala de dos años, luego de visitar la sala de bebés de otra institución, en reunión comenta lo que le había llamado la atención y era que había vivido, sentido, la búsqueda de referencia que los bebés hacían de un adulto. Comprendió, dijo, aunque ya lo sabía, sobre la importancia de mirar, abrazar, y estar ahí, atento, al vivenciarlo y verlo desde afuera. Podríamos pensar que las prácticas de cuidado cobraron un sentido pedagógico en acto.

Conclusiones preliminares

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

Inaugurar un espacio grupal, donde se produzca colectivamente, necesita de un tiempo grupal. Es decir, de una secuencia de movimientos comenzando por la confianza como primer tiempo, donde se propicie un alojamiento, un amarre un lugar desde donde después partir. Estas prácticas de coordinación permiten que surjan las diferentes voces, revalorizando la producción con otros y la potencia que tiene un espacio intermedio ni tan interno ni tan externo, como dice Winnicott (1971). La posición desde dónde intervenir queda ilustrada en

esa caja que se le ofrece al Principito. Habilita la creación conjunta, siendo protagonista cada uno de su acto creador y productor de su trazo, en su oficio.

Bibliografía

Marre, Diana. (2013) “De Infancias, niños y niñas”. Prólogo de “Pensar la Infancia desde América Latina”, de Valeria Llobet (compiladora) pág. 9 -25 CLACSO

De Saint- Exupéry, Antoine. El Principito. (2000) La biblioteca de El Trauko. Chile

Ariel, Alejandro (1994) “El Estilo y el Acto”. Editorial Manantial.

Recalcati, Massimo (2011) “Las tres estéticas de Lacan” Ediciones Del Cifrado

Del Cueto, Ana María (1999) “Grupos, Instituciones y comunidades. Coordinación e intervención” Editorial Lugar

Deleuze, Gilles (1990) “¿Qué es un dispositivo? En Varios Autores: Michel Foucault filósofo. Editorial Gedisa

Freud, Sigmund (1930) “El Malestar en la Cultura” Amorrortu Editores Tomo XXI

Freud, Sigmund (1932-34)”Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones”34º Conferencia. AE Tomo XXII

Donzis, Liliana (2017)”Letra, Sonidos y Dibujos”. Edit. Lugar

Vegh, Isidoro. (2013) Senderos del análisis. Progresiones y Regresiones. Paidós Edit.

Winnicott, Donald (1971) “Realidad y Juego”. Editorial Gedisa

Lacan, Jaques. (1967-68) “Seminario XV: El Acto Psicoanalítico”

Diseño Curricular para la Educación Inicial (2016) Niños desde 45 días a 2 años. Ministerio de Educación GCBA

Diseño Curricular para la Educación Inicial (2000) Niños 2 y 3 años. Ministerio de Educación GCBA

Mancovsky, V. (2011) “El enfoque clínico en las ciencias sociales: la sutil diferencia entre la búsqueda y el hallazgo. Ponencia en VIII Congreso Internacional de Psico Sociologìa y Sociologìa Clínica. Montevideo Uruguay

Schejter, Virginia; Cocha Trinidad; Furlan, Gabriela; Ugo, Florencia (Compiladoras) (2015) “Una Mirada Institucional de lo Psicológico. La alteridad en nosotros” EUDEBA

Schejter, Virginia; Cocha, Trinidad; Furlan, Gabriela; Ugo, Florencia Compiladoras. “La Clínica Institucional: construcción compartida de conocimientos”(2017) EUDEBA.

Formación de Posgrado e Institución Universidad

Autores: Beade, Adriana; Campins, Claudia; Eguiguren, Soledad; Scrinzi, Mariana.
Carrera de Psicología, UADER.
Paraná, Entre Ríos, Argentina.

Resumen

Este trabajo tiene el objetivo presentar la labor realizada por un equipo constituido por docentes provenientes de diferentes unidades académicas de Argentina que se reunió alrededor de una tarea común: el diseño y fundamentación de una propuesta de posgrado. Dando como resultado la creación de una maestría que aborda estudios sobre las infancias, juventudes y lazo social. El trabajo sostenido entre los integrantes de la Red constituida en el marco de la convocatoria realizada por el Programa Estratégico de Formación de Recursos Humanos en Investigación y Desarrollo (PERHID) del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) articula el trabajo colaborativo de cuatro unidades académicas para sostener un ámbito sistemático de formación en torno a los desafíos y debates que se presentan a partir del declive del paradigma tutelar. Nos proponemos hacer foco en la articulación teórica, analítica e investigativa entre infancias, juventudes y lazo social, para habilitar espacios de reflexión, planificación e intervención. Con el objetivo de atender a las múltiples determinaciones que intervienen en la constitución de las subjetividades de infancias y juventudes a la luz del “nuevo” paradigma de derechos. Abordar lazos sociales implica no soslayar la reflexión tanto de la dimensión de amparo que se ofrecen para algunos como las coordenadas de desamparo que se reserva para otros. Las formas discursivas que toman el desamparo y segregación dentro del campo social devienen en "criminalización, penalización, medicalización y patologización” de las Infancias y Juventudes. Nos interesa atender a los lazos sociales por la incidencia que nuestro hacer/oficio tiene sobre ellos.

Desarrollo

El oficio de la palabra,
más allá de la pequeña miseria
y la pequeña ternura de designar esto o aquello,
es un acto de amor: crear presencia.
El oficio de la palabra
es la posibilidad de que el mundo diga al mundo,
la posibilidad de que el mundo diga al hombre.

La palabra: ese cuerpo hacia todo.
La palabra: esos ojos abiertos.

Desbautizar el mundo, Roberto Juarroz, 1975

Este trabajo tiene el objetivo de presentar la labor realizada por un equipo constituido por docentes provenientes de distintas Unidades Académicas reunidos alrededor de una tarea común: el diseño y fundamentación de una propuesta de posgrado. La creación de una maestría que aborde las infancias, juventudes y el lazo social.

Las condiciones de producción de esta propuesta guarda las marcas de los aportes de cada una de las instituciones que participan, sus fortalezas, trayectorias académicas y de producción de conocimiento sobre estas temáticas, así como los dispositivos para la formación de profesionales especialistas con compromiso y herramientas para diseñar intervenciones singulares y colectivas en la asistencia e investigación dirigida a estas poblaciones desde una perspectiva de derechos.

La creación de la maestría surgió del trabajo sostenido entre los integrantes de la Red constituida en el marco de la convocatoria realizada por el Programa Estratégico de Formación de Recursos Humanos en Investigación y Desarrollo (PERHID) del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Dicha red articula a las Universidades Autónoma de Entre Ríos, Nacional de Lanús, Nacional de Mar del Plata y el Instituto Lazarte (de la Universidad Nacional de Rosario), siendo sede de esta la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de UADER.

El ingreso al Programa mencionado produjo una maestría elaborada colectivamente y esto ofrece un interés particular, la pluralidad de realidades

institucionales y el trabajo producido otorgan un valor particular para la participación en este Primer Congreso de Análisis Institucional.

Las diferencias de recorridos en relación a la formación de posgrado de cada uno de los integrantes de la red fueron los puntos de encuentro institucional que posibilitaron la producción de las condiciones que dieron forma a la maestría producida colaborativamente, y este eje de ingreso de encuentro interinstitucional habilita su presentación en este Congreso de Análisis Institucional.

Es importante destacar que los objetos de estudio abordados en esta maestría dialogan y complementan los de otras propuestas alojadas por las universidades que conforman la Red, apostando al sentido inaugural de ésta respecto al desarrollo de la formación de cuarto nivel e investigación en el campo de la salud mental y los abordajes comunitarios de las infancias y las juventudes. Los diferentes espacios de intercambio habilitados fueron sostenidos, en primera instancia en el compromiso ético que como universidades públicas tenemos con el conocimiento así como su vinculación con las demandas sociales.

La Maestría en Infancias, Juventudes y Lazo Social que las instituciones integrantes de la Red ofertan, tiene como intencionalidad sostener un ámbito sistemático de formación en torno a los desafíos y debates que se presentan a partir del declive del paradigma tutelar para las infancias y juventudes.

Entendemos que es necesario abordar los aportes teóricos en torno a los cambios sustantivos de las nuevas configuraciones socio-históricas de las instituciones y, en torno a ellas, las transformaciones en los vínculos comunitarios e intersubjetivos, en pos de la problematización y habilitación de lazos sociales en un horizonte de sentido democrático y emancipador.

El convencimiento que nos anima en relación con la Maestría formulada es la de poder construir una mirada integral, haciendo foco en la articulación teórica y analítica entre infancias, juventudes y lazo social, para habilitar, no sólo, un espacio de reflexión de las múltiples determinaciones y complejidades que intervienen en la constitución de las subjetividades de infancias y juventudes, sino también uno de planificación e intervención compleja e integral dirigida hacia éstos.

La apuesta de formación que realizamos se sostiene por un lado, en la necesidad epistémica de comprender que la subjetividad de niños y jóvenes es un proceso complejo, histórico y territorial, es decir, producto de los modos en que cada época teje los lazos imprescindibles para el ingreso en la cultura. Y, por otro lado, en el compromiso ético como adultos de advertir que, si las relaciones instituyen lazos en el conjunto del campo social, que se organizan en normas, legalidades, discursividades e instituciones, que se conjugan en los procesos de subjetivación. Abordar estos lazos sociales implica también, no soslayar de la reflexión tanto la dimensión de amparo que ofrecen a algunos como el desamparo que se reserva a tantos integrantes del colectivo que nos convoca.

En este punto, no podemos desconocer que en los actuales escenarios sociales la mayor parte de los niños y jóvenes son pobres y que la mayor parte de los pobres son niños y jóvenes. Algunas de las formas discursivas de desamparo y segregación dentro del campo social devienen en "criminalización, penalización, medicalización y patologización" de las Infancias y Juventudes.

En las diferentes instituciones que abordan problemáticas de infancias y juventudes se observa permanentemente la caída en el conflicto entre ambos paradigmas, las instituciones y sus actores se encuentran una y otra vez atravesados por la intención de asumir nuevas formas del lazo social. La declinación del paradigma tutelar es transitada con modos sintomáticos en ocasiones dificultando la sustitución por otros y nuevos lazos a instituir que den lugar al sujeto (de derecho).

La convivencia paradojal, muchas veces conflictiva entre concepciones epistemológicas y prácticas en relación a las infancias y juventudes debe apelar a resoluciones creativas, novedosas, no sintomáticas, que vehiculicen en el lazo social la singularidad del sujeto permitiendo su inclusión en la trama social.

Nos interesa producir conocimiento en relación con las nuevas generaciones y el lazo social por la incidencia que nuestro hacer/oficio puede y debe tener. En este sentido el propósito es problematizar.

Entendemos que una propuesta de problematización apunta a interrogar un conjunto de prácticas discursivas que hace que algo entre en juego. Es decir que haga juego, que no cierre, que rompa con el pensamiento binario de lo bueno y lo malo, de lo verdadero y de lo falso, constituyendo cada vez un objeto singular de investigación, pensamiento e intervención.

Por otra parte, la maestría recupera como perspectiva transversal, de una mirada interdisciplinaria, a la Salud Mental comunitaria, para poner en tensión y problematizar las prácticas e intervenciones en clave de derechos de los sujetos singulares. Apostando a una construcción colectiva de propuestas de intervenciones en lo social vinculadas a la concreción de los derechos humanos y sociales de las infancias y juventudes.

En este marco, es en el que comprendemos que las infancias y juventudes son parte de los colectivos sociales que se hallan en situación de mayor vulnerabilidad y es función de la universidad construir propuestas de formación que las atiendan, brindando herramientas para un trabajo que integre promoción, prevención y asistencia privilegiando la inclusión social y el respeto de la singularidad.

Recuperamos, en la formulación de estos estudios, el espíritu del Documento -dirigido a agentes de salud, equipos de orientación, gabinetes y docentes y comunidad en general y elaborado por CONISMA (2014) “Pautas para evitar el uso inapropiado de Diagnósticos Medicamentos u otros Tratamientos a partir de problemáticas del ámbito escolar” en el entendimiento de que el eje que atraviesa el análisis y propuesta que realiza es una apuesta al lazo social : “…los NNyA son, en esta época, los sujetos sociales que más están poniendo en juicio y en crisis las estructuras generadas para socializarlos y criarlos, y por ello le corresponde a los adultos generar modelos institucionales (familia, comunidad, escuela, etc.) que puedan albergarlos ...”

Asimismo, el documento Recomendaciones a las Universidades Públicas y Privadas, publicado en atención al artículo 33 de la Ley 26657 (CONISMA, 2014)[11] incluye priorizar el “estudio de la constitución subjetiva de niños, niñas y

[11] Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones (CONISMA) que fue presidida por la Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones del Ministerio de Salud de la Nación, y la Secretaría Ejecutiva a cargo de la Jefatura de Gabinete de Ministros. Integrada por los Ministerios de Desarrollo Social, Educación, Seguridad Social y Justicia, y Derechos Humanos junto al SEDRONAR, la Secretaría de Niñez, adolescencia y familia, y el INADI.

adolescentes, y de los diferentes modos en los que se manifiestan los conflictos en los diferentes escenarios por donde transitan (familiares, escolares, comunitarios, entre otros), así como el estudio de diferentes intervenciones oportunas, ya sean psicosociales o de otra índole, dispensadas desde el ámbito comunitario, evitando la institucionalización y la medicalización".

Habida cuenta que la formación de grado de las disciplinas que intervienen con las infancias y las juventudes lo hacen de forma fragmentada, priorizando una especialización técnica disciplinar que soslaya, generalmente, las múltiples determinaciones y complejidades que intervienen en la constitución de las subjetividades de las infancias y juventudes y en este sentido nos dirigimos a estas vacancias. Las mismas, son también señaladas en el Plan Nacional de Salud Mental (Ministerio de Salud, 2014), el que en su esquema diagnóstico del Sistema de Salud Mental destaca que la especificidad de la problemática en niños, niñas y adolescentes no es contemplada (Problema N°4) proponiendo varios objetivos para subsanarlo, entre ellos articular, consensuar y revisar con los formadores de profesionales la perspectiva curricular de grado y posgrado, además de avanzar en la necesidad de formación permanente de los recursos humanos de los equipos interdisciplinarios de Salud/Salud Mental y adicciones.

La necesaria interlocución con profesionales e instituciones que ejercen sus prácticas en el campo de las infancias y las juventudes es un importante motor para la propuesta que hemos elaborado para la Maestría en Infancias, Juventudes y Lazo Social.

Bibliografía

Conisma (2013). Recomendaciones a las Universidades Públicas y privadas.

Conisma (2014). Anexo I, Acta CONISMA 12/14. Pautas para evitar el uso inapropiado de diagnósticos, medicamentos u otros tratamientos a partir de problemáticas del ámbito escolar.

Juarroz, R. (1975). Sexta poesía vertical. Recuperado de http: //poeticas.es/?p=1219. Mayo, 2019.

Intervención profesional para la integración social de hogares con pobreza persistente en establecimientos de salud en instituciones de la política social

Autores: Mg. Belziti, Claudia; Lic. Fontela, Mariano; Lic. Sverlick, Victoria; Lic. Brandariz, Rocío; Lic. Torres, Gustavo; Becaria Carbajo, Estala.
UNM.
Moreno, Buenos Aires, Argentina.

Palabras clave: instituciones - pobreza persistente-accesibilidad-relación social-políticas sociales.

Resumen

Uno de los objetivos de la investigación consiste en analizar las formas en que los modelos institucionales promueven la integración social de personas y hogares con pobreza persistente. Se entiende por pobreza persistente la persistencia de problemáticas sociales donde no sólo se juega la variable de tipo económica, sino está en juego el concepto de lo que emerge y persiste a partir de trayectorias construidas en situación de desigualdad social. Entendemos que lo que interesa es cómo se construyen las relaciones sociales en esas condiciones.

Interesa profundizar en el "último eslabón" del proceso de implementación de las políticas sociales: los dispositivos institucionales respecto a tres problemáticas: enfermedades crónicas no transmisibles, padecimiento mental y consumo problemático de sustancias.

Pretende aportar conocimientos que puedan ser de insumo para elaborar recomendaciones para mejorar la eficacia de las instituciones de la política social y la salud pública.

Se proyecta identificar y describir: a) modelos conceptuales que enmarcan el diseño y la ejecución de estrategias de intervención de las instituciones de la política social para hogares afectados a pobreza persistente y que además

padezcan algún problema de salud , b) tipificaciones de prácticas profesionales en el Trabajo Social en relación a la calidad de funcionamiento de las instituciones vinculadas a la superación de la pobreza persistente de personas y hogares con problemas graves de salud y c) acciones específicas aplicadas en instituciones de la política social para el desarrollo de recursos, capacidades valores y expectativas respecto de las relaciones entre las personas y las instituciones; las relaciones sociales y la sociabilidad.

El objetivo específico es analizar la forma y describir los marcos conceptuales, metodológicos y técnico-instrumentales que enmarcan el diseño y la ejecución de estrategias de intervención de las instituciones.

El equipo de investigación establece preliminarmente que una estrategia de intervención para la integración social requiere la complementación simultánea de acciones de reconocimiento, de sostén y de promoción de la sociabilidad, incorporando la noción de lo diverso y del conflicto.

Con los resultados se espera: aportar conocimientos que puedan servir de insumo para quienes busquen realizar propuestas de mejora de eficacia en las instituciones de la política social, potenciar las intervenciones del trabajo Social y contribuir al mejoramiento de la formación académica.

a) Planteamiento del problema

Este artículo tiene que ver con la presentación de un Proyecto de Investigación desde la Universidad Nacional de Moreno, que se encuentra en ejecución. Su finalidad es la de contribuir a la producción de conocimientos, indagando acerca de las intervenciones en las instituciones estatales para abordar la denominada “pobreza persistente” y aportando en un área de vacancia en Trabajo Social en relación al diseño y ejecución de estrategias de intervención profesional que permitan abordajes integrales y eficaces. Se intentará así, construir marcos explicativos que sirvan como insumos para instituciones estatales o no estatales que procuren formular propuestas de reforma en el diseño de las políticas sociales, tanto en la producción del nivel de grado y postgrado del sistema universitario, como a través de la transferencia en áreas de gestión del sector público, en el ámbito legislativo y en organizaciones de la sociedad civil.

En particular, se proyecta identificar y describir: a) modelos conceptuales, metodológicos y técnico-instrumentales que enmarcan el diseño y la ejecución de estrategias de intervención de las instituciones de la política social orientadas a la integración social de personas y hogares afectados por la "pobreza persistente" y que además padezcan algún problema grave de salud (enfermedades crónicas transmisibles o no transmisibles, enfermedades de alto costo y baja incidencia, discapacidades, problemas de salud mental, adicciones, etcétera); b) tipificaciones de prácticas profesionales en el Trabajo Social en relación a la calidad del funcionamiento de las instituciones vinculadas a la superación de la pobreza persistente de personas y hogares con problemas graves de salud; c) acciones específicas aplicadas en instituciones de la política social orientadas a la intervención profesional para el desarrollo de recursos, capacidades, valores y expectativas en al menos tres niveles: 1) relaciones entre las personas y las instituciones; 2) organizaciones sociales y relaciones de poder; 3) relaciones sociales y sociabilidad.

Este proyecto pondrá énfasis en el "último eslabón" del proceso de implementación de políticas sociales, que refiere al diseño y ejecución de estrategias de intervención y de abordaje con sujetos y familias afectadas por la "pobreza persistente" y problemas graves de salud, con especial énfasis en los aspectos conceptuales, metodológicos y técnico-instrumentales.

Las personas que integran hogares con pobreza persistente y que tienen problemas graves de salud frecuentemente sufren dificultades en sus trayectorias institucionales, en la accesibilidad o la continuidad de los servicios ofrecidos, lo que incide en los resultados de la acción de las instituciones.

Por tanto, se pondrá el foco en las formas en que las instituciones modulan las relaciones sociales, en particular las referidas a las relaciones de poder social y la sociabilidad. Asimismo, la cuestión de la pobreza persistente es relevante en la región donde la Universidad Nacional de Moreno se halla situada.

b) Marco teórico

A los fines del presente proyecto, se ha denominado pobreza persistente a la situación de hogares que no solamente se encuentran en situación de pobreza material (en términos de ingresos y activos) desde hace más de una década,

sino que además sufren otro tipo de problemas que obstaculizan sus posibilidades de superar esa situación: adicciones, salud mental, enfermedades crónicas, baja calificación laboral, falta de “redes de apoyo”, vínculos familiares o barriales conflictivos, falta de documentos de identidad, dificultades para reclamar por derechos, conflicto con la ley penal, etcétera.

Por otra parte, se asume en el contexto del presente proyecto que la integralidad de una política o una intervención profesional supone la combinación de algunas de las siguientes características básicas: territorialidad (Hamzaoui, 2005); interdisciplina en la formulación y en la ejecución; intersectorialidad entre distintos niveles y áreas del Estado, y con organizaciones de la sociedad civil; simultaneidad en la ejecución de las acciones; continuidad en el tiempo; sinergia en el uso de recursos y en la consecución progresiva de resultados. Por último, las políticas sectoriales (salud, educación, vivienda, etcétera) tienen como objetivo inmediato la provisión específica y especializada de recursos y el acceso a bienes y servicios especializados necesarios para el desarrollo humano.

También una política social integral requiere incorporar la perspectiva de género, una política de cuidados y el abordaje de la “feminización de la pobreza”, dado que históricamente el cuidado de niños, ancianos, personas enfermas o discapacitadas ha quedado en manos de las mujeres, disminuyendo sus oportunidades de desarrollo personal y educativo, su participación en el trabajo remunerado y su acceso a la seguridad social.

Ante poblaciones más pobres se requieren instituciones consistentes para construir sociabilidades y subjetividades más estables, lo que requiere la participación y la coordinación de varios sectores, a la vez que supone una reformulación de las intervenciones profesionales en las instituciones sectoriales. En particular en las políticas de salud pública y salud mental, la agenda de la intervención profesional debe incorporar la comprensión de la complejidad de los factores que interactúan en los hogares con pobreza persistente, lo que requiere intervenciones profesionales muy especializadas con capacidad de análisis y estrategias singulares, reformulando los subsistemas que tienen lógicas propias y que atraviesan al sujeto transversalmente (Clemente, 2012).

c) Exposición sintética de la labor desarrollada al momento

El equipo de investigación seleccionó los primeros ocho casos que serán estudiados: dispositivos ubicados en cuatro municipios del Conurbano y en la CABA; identificó y definió operacionalmente las principales variables y dimensiones de la matriz de análisis conceptual; y elaboró el instrumento y comenzó la realización de entrevistas a funcionarios y profesionales que trabajan en instituciones y a personas que integran hogares con pobreza persistente y en los cuales hay al menos una persona con problemas graves de salud.

A fin de acotar la variedad de casos a ser estudiados y facilitar una comparación de situaciones, se identificaron tres tipos de “problemas graves de salud”: a) enfermedades crónicas no transmisibles; b) consumo problemático de sustancias; c) sufrimiento mental. A la vez, se identificaron cuatro dimensiones principales a ser relevadas en los dispositivos seleccionados: a) accesibilidad; b) acogimiento de los equipos; c) continuidad y permanencia de la asistencia profesional; d) temporalidad.

C1- Avances en relación a los objetivos del proyecto

En particular, el equipo de investigación estableció preliminarmente que una estrategia de intervención para la integración social requiere, entre otras cuestiones, la complementación simultánea de acciones de reconocimiento, de sostén y de promoción de la sociabilidad.

Para tales objetivos, el equipo de investigación halló, como primer aspecto relevante del proyecto, que la dimensión “acogimiento”o humanización del servicio incluye situaciones en las que los equipos o los profesionales, en el marco de su intervención con usuarios, desarrollan ciertas actitudes disciplinares que parten de la escucha permanente, del pensar una intervención conjunta y del acompañamiento de la situación en una posición de respeto. Los primeros hallazgos del proyecto permiten suponer que el compromiso y la responsabilidad de profesionales es uno de los aspectos por los cuales los usuarios vuelven a concurrir al dispositivo, lo que lleva a la pregunta acerca de hasta qué punto la humanización, acogimiento amabilidad

de la atención en los dispositivos se convierte en un aspecto que perciben los usuarios y los impulsa seguir asistiendo a ellos.

Por otra parte, la investigación se ha orientado a relevar la adecuación entre, por un lado, la temporalidad del servicio y de los profesionales y, por otro lado, la temporalidad de las personas que asisten, comprendiendo además que se puede abordar o intervenir con los sujetos desde múltiples lugares o "puertas de entrada". Esa adecuación es considerada importante debido a que los tiempos que establecen las instituciones no siempre se condicen con la forma en que transcurren en el tiempo las necesidades de los sujetos para resolver sus padecimientos: las tres poblaciones identificadas en el proyecto (personas con enfermedades crónicas no transmisibles, consumo problemático de sustancias o sufrimiento mental) requieren asistencia profesional de largo plazo porque no se trata de problemas agudos de rápida solución, y se estima que con frecuencia la forma en que se secuencian y organizan temporalmente las intervenciones, así como los tiempos efectivos que se destinan con ese fin, resultan determinantes para su eficacia.

Por eso también resulta relevante la dimensión de continuidad y permanencia de la atención. Un acompañamiento continuo facilita la adecuación de "temporalidades", pero además es condicionante de la eficacia de la intervención por otras razones: los primeros hallazgos de este proyecto permiten resaltar que esa eficacia está asociada con intervenciones que contienen uniformidad en la práctica y sistematicidad, y que trabajan con los usuarios sin generarse incertidumbre en relación a su padecimiento y su tratamiento: no trabajan sobre el miedo, y por lo tanto intentan de garantizar el servicio del beneficio.

Por último, la accesibilidad está asociada a cuestiones "duras", tales como distancia, tiempo de traslado y de espera, costos, horarios de atención, etc. Por ejemplo, se señala que los horarios típicos de atención de una oficina administrativa no son razonables si se trata de la atención de personas con consumo problemático de sustancias, porque más allá del seguimiento continuo y habitual que pueda tener su tratamiento (algo que no siempre ocurre), es preciso asumir que existen emergencias y situaciones imprevistas que conviene resolver inmediatamente, en el mismo lugar y por el mismo

equipo que realiza la atención programada. Lo mismo puede decirse de las personas con padecimiento mental y de varios de los casos de enfermedades crónicas no transmisibles. También, es la capacidad de ejercer una demanda.

Tales dimensiones están siendo relevadas por el equipo de investigación mediante un instrumento que no solamente clasifica los casos estudiados según variables descriptivas (tipo de institución, dependencia, recursos, equipo, etc.) y actuaciones típicas (forma de acceso a prestaciones, derivaciones, registro, protocolo, etc.), sino también otras variables que permiten dar cuenta de las cuatro dimensiones mencionadas.

Bibliografía

Carballeda, A.(2006)El Trabajo Social desde una mirada histórica centrada en la intervención. Bs As Espacio

Chiara, M. (2009):Gestión de la política social. Conceptos y herramientas. Bs As Prometeo.

Clemente, A. , coordinadora(2014): Territorios urbanos y pobreza persistente. Bs As. Espacio.

Cunill Grau (2013): La cuestión en la colaboración intersectorial y de la integralidad de las políticas sociales. Chile. Revista Latina Vol.12 N.13.

Dubet, F (2006):El declive de la institución. Barcelona. Gedisa.

Fernández, A. M (2007) Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades. Bs As Biblos.

Fraser, N.(2015): Fortunas del feminismo. Madrid. Traficantes de sueños.

Martínez, N(2010): Los desafíos de la coordinación e integralidad de las políticas y gestión pública en A.L. Presidencia de la Nación.

Ulloa, F (2011) : Novela Clínica Psicoanalítica. Bs As. El Zorzal

Fuera de Foco: la experiencia de un taller de fotografía como práctica en Salud Mental

Autores: Betti, Belén; Fraile, Ma. Jimena.
Hospital de Día. Hospital Escuela de Salud Mental.
Paraná. Entre Ríos, Argentina.

¿De qué modos inventamos, producimos y sostenemos dispositivos grupales?

Tomamos esta enunciación de Graciela Jasiner (2008)[12] para relatar esta experiencia: el taller de fotografía surge a partir de nuestra inquietud, de encontrarnos con un grupo de usuarios jóvenes en situación de aislamiento, pero sin interés de participar de la oferta de talleres que se ofrecían en el Servicio de Hospital de Día del Hospital Escuela de Salud Mental del cual formamos parte, el cual en ese momento funcionaba dentro del hospital monovalente.

Nos encontrábamos con que el estigma social en relación a la locura hacía de obstáculo para poder darle tratamiento al malestar subjetivo que estos jóvenes presentaban; aclarando que los mismos se encontraban atravesando situaciones de aislamiento, con grave sufrimiento psíquico y dificultades con el lazo social.

Por lo antes planteado, empezamos a diseñar una propuesta que sea atractiva, que los entusiasme a circular por otros espacios del ámbito comunitario, apostando a otros escenarios, que permitan salir de este circuito social psiquiatrizante. Así se delinea la propuesta tomando una experiencia previa de una instancia exploratoria que se realizó un año antes en el hospital de día, fue adquiriendo forma el taller de Fotografía, espacio que comienza en el mes de abril de 2016.

Desde ese primer momento consideramos importante la instancia de los paseos fotográficos, que los usuarios se puedan pronunciar respecto de los lugares a donde pasear, cuestión que no sucedía simplemente, esto de poder

[12] Jasiner, G. (2008). Coordinando grupos. Una lógica para los pequeños grupos. Buenos Aires. Argentina. Editorial Lugar.

pronunciarse en relación a un deseo, estando advertidos de lo problemático de la dimensión deseante en la psicosis. Tomando las ideas de Jasiner (2008)[13] es que pensamos que habitar estos espacios que aparecían con la marca de los "no-lugares", tiempos y espacios sin marca de su subjetividad, por tanto, abrir a la pregunta por su propio deseo resulta un acto subversivo, en tanto se subvierte esta lógica.

En un comienzo los lugares elegidos tuvieron que ver con su historia, volver a plazas y parques donde habían transitado su infancia y aparecían muchos recuerdos, pero sin embargo no habían podido volver allí, es decir que el grupo aportaba desde los primeros tiempos un soporte para aquello a lo cual individualmente no se podía acceder.

Poder pensar a dónde se quiere pasear y de qué modo en principio pareciera un acto mínimo pero que resultó de gran valor para poder motorizar los tratamientos, en este primer tiempo el enganche en el espacio pasaba más por allí que por el hecho de sacar fotos.

Con el correr del tiempo comenzaron a querer conocer lugares nuevos, evidenciando cierto movimiento al interior del grupo.

De este tiempo y con la gran cantidad de fotografías tomadas durante los paseos identificamos la necesidad de otro tipo de instancias de detenimiento y trabajo con las imágenes y se gesta la articulación intersectorial con la Facultad de Comunicación Social de la UNER.

Se delinean entonces dos instancias de trabajo muy diferentes pero complementarias, los Paseos fotográficos y el trabajo con la imagen en la Facultad, alternando las mismas en forma quincenal.

La Mirada interior

El trabajar con las fotografías, volver a las mismas comenzando a introducir algunas cuestiones técnicas básicas del lenguaje fotográfico y haciendo hincapié en la mirada particular de cada uno, el recorte que con la cámara hacen, a qué eligen fotografiar y de que determinada manera representó el intento de construir esa mirada interior, la subjetividad puesta en juego a la hora de tomar la foto.

[13] Idem anterior.

Permitiendo que el lenguaje fotográfico sea otro modo de poder decir, de poder contar, como vehículo de la subjetividad, abrirse a estos otros lenguajes para poder darle tratamiento al malestar.

En la psicosis muchas veces el lenguaje aparece afectado, empobrecido, desafectivizado y resulta una de las dimensiones más afectadas imposibilitando el trabajo clínico o tornándolo complicado, así apelar a estos otros lenguajes para la producción de sentidos resulta un recurso valioso.

Lo Grupal

Con el correr del tiempo el grupo se fue consolidando, eligieron ponerse un nombre, este surgió a partir del contacto con sus propias fotografías, las mismas en este tiempo estaban todas fuera de foco y de allí entre risas surge el nombre del taller.

A su vez, poder reírse del estigma, como dijo M. “estar fuera de foco es un poco como estar fuera de sí”, acá también evidenciamos un movimiento, si el estigma en un principio era el que obstaculizaba el llegar a los espacios grupales ahora podían reírse de esto.

Nos llamamos Taller de Fotografía “Fuera de Foco”.

Todo este tiempo fue de crecimiento en relación a los vínculos, pudiendo registrar a los compañeros por ejemplo para intercambiarse las cámaras (ya que las mismas no resultan suficientes) o poner a votación los lugares donde pasear, realizar acuerdos de convivencia, etc.

El taller se volvió un espacio saludable, apostando a hábitos más saludables con la alimentación, así como también con el consumo de cigarrillos (se acordó 3 cigarrillos x encuentro).

El registro del otro como diferente, el poder sostener lazos en los acuerdos y los desacuerdos ha sido otra dimensión clínica de gran valor del taller. “Pensar lo grupal sólo en términos de su unidad es un obstáculo en el trabajo clínico. La unidad es una sensación intensa y efímera. Un sentir común no abriga el mismo sentimiento para todos. La unidad es anudamientos, proximidades y

oposiciones discursivas, un resto que no pertenece a nadie y que transporta algo de cada uno". (Percia, 1997, p. 3)[14]

Se pudieron evidenciar efectos de lazo por fuera del mismo, por ejemplo, cuando se organizaron para visitar otras muestras fotográficas, recitales, ida a bares, etc.

A partir de esta pertenencia que el grupo genera y el sostén que el mismo significa en la cotidianeidad de estos usuarios, se pudieron empezar a pensar y luego concretar diferentes proyectos: en el año 2017 realizamos nuestra muestra fotográfica, la cual fue un proyecto intersectorial ya que se trabajó con la Vicegobernación (financiamiento), la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER, que en conjunto con la Tecnicatura en Gestión Cultural, nos facilitaron el espacio físico y la curaduría de la misma.

En el año 2018 decidimos participar del "II Congreso Latinoamericano de Salud Mental y Derechos Humanos" que se realizó en la ciudad de Montevideo, Uruguay. Este proyecto significó un gran desafío en múltiples sentidos; por un lado, la posibilidad de salir del país, e incluso de la ciudad para muchos compañeros que nunca antes lo habían realizado; así como toda la organización en relación al transporte, al alojamiento y fundamentalmente los recursos económicos para solventar los gastos.

De esta manera es que surge la instancia del espacio de "producción", para explorar diferentes posibilidades de crear objetos con fotografías y ponerlos a la venta; con lo cual, junto a estudiantes de diferentes disciplinas se sumó otro día de trabajo, se realizaron cuadros, álbumes plegables, etc, los mismos se comercializaron en diferentes ferias de la ciudad de Paraná, abriéndose así otros espacios de circulación a partir del circuito de ventas, la posibilidad de feriar, encontrarse con otros emprendedores, etc.

Podemos decir que el sueño de viajar a Montevideo generó mucho movimiento de diferentes órdenes en el grupo, entendiendo al mismo como una pluralidad de subjetividades.

[14] Percia, M. (2007). Notas para pensar lo grupal. Recuperado en: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/16/16TUT_Percia_Unidad_3.pdf

Siguiendo a Jasiner (2008)[15] retomamos la idea de que lo incierto, lo incompleto, lo ambiguo y, por lo tanto, las paradojas y las antinomias ya no son un obstáculo a ser eliminado sino momentos constitutivos de cualquier discurso de cualquier grupo.

Ella propone la figura de la paradoja para pensar algunas cuestiones de lo grupal, a la vez que paradoja como un modo de intervenir, que pueda propiciar ciertos efectos. En este sentido fue necesario desde la coordinación intervenir para soltar la idea del viaje ya que en un momento se aparecía la decisión de viajar más sostenida desde nuestro lugar que del grupo es su totalidad. Esta intervención fue muy efectiva para motorizar nuevamente el deseo.

La experiencia del viaje

De la experiencia del viaje fue muy importante la consolidación del grupo dada en función de la convivencia todos juntos durante esos días, un movimiento más en profundidad de lo que ya estaba siendo. Así mismo el poder participar de instancias donde otros usuarios de salud mental contaban sus experiencias en relación a sus tratamientos, prácticas recibidas, etc generó mucho interés y la posibilidad de revisar su propia historia como usuarios de los servicios de salud mental.

Comenzaron a cuestionarse sobre sus experiencias pasadas y a pronunciarse respecto de lo que ellos consideran como salud, prácticas atravesadas por la dimensión de los derechos humanos. Empoderarse en relación a la Ley vigente de Salud Mental dando testimonio de lo importante que para ellos ha sido el Taller y pudiendo tomar la palabra a la hora de presentar la experiencia en conjunto con las Coordinadoras en las mesas de trabajo del Encuentro.

Por último, en relación al proyecto de este año, el grupo ha decidido participar del “lll Encuentro Latinoamericano de Salud Mental y Derechos Humanos”, que en esta ocasión se realiza en la Ciudad de Rosario; con lo cual se pondrá en marcha el dispositivo de producción y gestión para poder concretar este desafío, con nuevas ideas de productos: bordado de fotos, cuadros y collages, que se comercializarán en circuitos de ferias varias.

[15] Idem 1.

Bibliografía:

Dozza de Mendonga, L. (1999). Lo social es un lugar que no existe: Reflexiones desde el Acompañamiento Terapéutico en pacientes psicóticos. Recuperado en: http://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=939.

Jasiner, G. (2008). Coordinando grupos. Una lógica para los pequeños grupos. Buenos Aires. Argentina. Editorial Lugar.

Percia, M. (2007). Notas para pensar lo grupal. Recuperado en: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/16/16TUT_Percia_Unidad_3.pdf

Los Cuerpos Enlazados en el taller de Teatro

Autores: Betti, Belén; Palleiro, Lucina; Yonson, Valeria.
Hospital Escuela de Salud Mental.
Paraná, Entre Ríos, Argentina.

Resumen

Pretendemos en este conversatorio acerca del “Taller de teatro para usuarios del dispositivo Hospital de día”, del Hospital Escuela de Salud Mental, generar un intercambio posibilitando la construcción de pensamientos que permita interrogarnos y reflexionar a los fines de producir condiciones de invención de estrategias de intervención posibles en el padecimiento psíquico grave.

Reconocemos en el arte una disciplina cuyos saberes y prácticas están anclados a la invención, la creación, la comunicación y expresión colectiva e individual. La propuesta en un dispositivo de salud mental de actividades artísticas permite crear y recrear produciendo en ese encuentro con otros procesos de subjetivación. La articulación del arte y salud mental es propicia porque la dimensión de lo artístico facilita condiciones de encuentro con otros, siendo esto una dimensión esencial, en aquellos padecimientos psíquicos graves, en donde el lazo social está fragilizado.

Pretendemos en este conversatorio acerca del “Taller de teatro para usuarios del dispositivo Hospital de día”, del Hospital Escuela de Salud Mental, generar un intercambio posibilitando la construcción de pensamientos que permita interrogarnos y reflexionar a los fines producir condiciones de invención de estrategias de intervención posibles en el padecimiento psíquico grave.

La dimensión del arte es una construcción que enlaza lo complejo y lo múltiple siendo que incluye coordenadas culturales y sociales-históricas. Como campo de conocimiento sus saberes son fundamentales para la interpretación, comprensión y transformación de la realidad. Es en este sentido, que reconocemos en el arte una disciplina cuyos saberes y prácticas están anclados a la invención, la creación, la comunicación y expresión colectiva e individual.

La propuesta en un dispositivo de salud mental de actividades artísticas permite crear y recrear produciendo en ese encuentro con otros procesos de subjetivación: pintura, fotografía, teatro, dibujo, música, cine entre otros. Diversos espacios en donde se ponen a jugar variados lenguajes artísticos: lo sonoro, lo verbal, lo visual, lo corporal. Lenguajes que al combinarse posibilitan la expresión de pensamientos, sentimientos, emociones, vivencias produciéndose conocimientos y objetos que pueden circular como bienes culturales. Es en este sentido que quienes integran esos espacios artísticos se convierten en hacedores de cultura en la invención y creación de objetos que circulan.

Asimismo, la articulación del arte y salud mental es propicia porque la dimensión de lo artístico facilita condiciones de encuentro con otros, siendo esto una dimensión esencial, en aquellos padecimientos psíquicos graves, en donde el lazo social está fragilizado. El encuentro con otros, mediatizado por un hacer, se constituye en una herramienta potente para la reparación del lazo como así también el despliegue de lo subjetivo.

Acerca de las prácticas en Salud Mental y la articulación con el teatro: salir a escena

La oferta de actividades artísticas en el Hospital de Día incluye el taller de teatro. Dicho taller está coordinado por integrantes del dispositivo de Hospital de Día y una docente de la Escuela de Teatro, idóneo del quehacer artístico. Cabe mencionar que la tarea de coordinación también es asumida por estudiantes de dicha escuela que tienen un rol que se caracteriza por ser rotativo de acuerdo a las características y la necesidad de su formación. De este modo se tejen en este armado del taller la dimensión de la interdisciplina e intersectorialidad reconociendo la importancia de aportes y especificidades de las prácticas.

El espacio del taller de teatro nos ha permitido extender las fronteras de nuestras prácticas abriéndonos a nuevas lecturas posibles en los cruces con otras disciplinas, nos enriquece en este sentido pero también en la posibilidad de incorporar la creatividad al espacio cotidiano del Hospital de Día lo cual resulta transformador para todos los actores del mismo, se constituye “en un espacio creativo, donde se procesan técnicas y conceptos de cada disciplina a

nivel de la formación y experimentación hasta llegar a la producción artística". Sava (2019) Es pertinente señalar que la experiencia humana que significa el encuentro con "la locura" y las nuevas representaciones que se producen en el contacto cercano con la diferencia, produce cambios de perspectivas y de posicionamientos que nos alejan de las idealizaciones y los estigmas, y que entendemos suponen cierta perspectiva de la promoción en salud mental.

En este sentido, siguiendo a Stolkiner (1988): "Reconocemos, (…) existe un campo de prácticas sociales que se denominan Salud Mental. En el mismo coexisten y antagonizan cuerpos conceptuales diversos, entran en contradicción formas hegemónicas y alternativas, se imbrican ideologías y teorías. Es en este espacio donde se devela en su forma más clara el carácter indefectiblemente político de toda práctica en Salud". (p. 32)

Como profesionales de la salud mental, las prácticas ligadas al despliegue y la restitución de la subjetividad que incluye el recurso de la palabra nos ha llevado a desarrollar al máximo las posibilidades del lenguaje verbal, instancia que aparece afectada en la psicosis por lo que abrir a otros lenguajes resulta muy enriquecedor, el lenguaje artístico en su dimensión corporal es central en el teatro: "Mientras tanto el cuerpo habla siempre, el cuerpo escucha, el cuerpo dialoga, el cuerpo siente, el cuerpo se mueve, el cuerpo piensa, el cuerpo produce, el cuerpo une y separa, el cuerpo revoluciona, el cuerpo es silencio y es sonido, el cuerpo comunica, el cuerpo vincula, el cuerpo acciona, el cuerpo transmite, el cuerpo es vida, el cuerpo es muerte... y hasta en ese momento el cuerpo habla" (Sava, A., 2019).

Las prácticas en salud mental que conlleva un abordaje y tratamiento con personas con grave sufrimiento psíquico implican un equipo de salud operando en el "Ojo de la Tormenta" (Amaral y Mehry, 2007, pág. 3), en tales instancias la caja de herramientas para poder intervenir es del orden de lo creativo y requiere de la vitalidad propia para poder sostener situaciones de gran vulnerabilidad. Por lo tanto, estos equipos que podríamos llamar equipos vitales están en búsqueda de construir espacios de cuidado, tanto de las personas vulneradas como de los operadores de salud. Así aparecen otros modos posibles de encuentro con el otro mediado por el cuerpo, por la vivencia creativa.

A modo de cierre

Durante el trabajo en el taller de teatro, se generaron las condiciones para que el registro imaginario del cuerpo aparezca. En sujetos con grave padecimiento psíquico con las fragilidades que esto conlleva, nos encontramos con un cuerpo fragmentado, un registro espacial del mismo empobrecido, dificultades motrices por los psicofármacos con los que son medicados, cierta desafectividad o lejanía con su mundo interior.

Poniendo en relieve la dimensión corporal se construye un teatro participativo: "(…) desde una estructura basada en el lenguaje del cuerpo (pleno y total) revoluciona la realidad, para generar nuevas realidades, donde el arte desplegado en las etapas de formación del individuo y de los grupos, donde el arte mezclado permanentemente en la vida cotidiana para hacerla más sensible, más solidaria, más democrática, más inteligente, más creativa, más humana, mejor vida" (Sava, 2019)

Celebramos entonces la posibilidad de existencia de este tipo de experiencias, las cuales propician el encuentro con otros (interdisciplina, intersectorialidad) explorando los límites de nuestras prácticas, habilitando el lenguaje corporal y la vivencia creativa para así revolucionar nuestro hacer cotidiano.

Bibliografía

Arte y Salud Mental. Recomendaciones para la Red Integrada de Salud Mental con Base en la Comunidad.(2018) Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones. Recuperado de: http://www.msal.gob.ar/images/stories/bes/graficos/0000001358cnt-2018-10_arte-y-salud-mental.pdf

Merhy Emerson Elías (2007) Los CAPS (centros de atención psicosocial) y sus trabajadores: en el 'ojo de la tormenta' antimanicomial. Alegría y alivio como dispositivos analizadores". En A reforma psiquiátrica no cotidiano II. San Pablo: Editora HUCITEC.

Sava, Alberto El cuerpo, en el teatro participativo y en el arte como transformador subjetivo, institucional y social. Revista Topia. Un sitio de psicoanálisis, sociedad y cultura. Recuperado de:

https://www.topia.com.ar/articulos/cuerpo-teatro-participativo-y-arte-como-transformador-subjetivo-institucional-y-social. (Mayo 2019)

Stolkiner, Alicia (1988) Prácticas en salud mental. Revista investigación y Educación en Enfermería (Facultad de Enfermería, Universidad de Antioquia). Vol VI, N” 1. Medellín. Colombia.

La experiencia en la Psicología Hospitalaria revela la falsedad de las propuestas laborales

Autor: Bonicatto, Ernesto Ángel.
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.
Rosario, Santa Fe, Argentina.

Resumen

El trabajo se funda en la experiencia obtenida durante nueve años como psicólogo en un sanatorio sindical. Se reflexiona en cómo plantear el trabajo en la atención de pacientes a partir del protocolo de la atención. Y cómo el trabajo de los empleados y las empleadas en la atención al público deviene en su estado de salud psíquica y física. El método y los materiales se basan en las respuestas al tratamiento en base a las propuestas de la Psicología Focalizada y Breve y su historia clínica y la observación diaria del trabajo de los empleados. Es a partir de estas prácticas que puedo considerar que, no sólo en el campo de la atención hospitalaria, sino también privada, realizar una revisión de los conceptos de inconsciente y el tiempo del tratamiento. Y proponer las modificaciones necesarias en el trabajo de los empleados, a partir de las deficiencias que les imponen las autoridades hospitalarias, para que esto no devenga en la mala afectación en su estado de salud.

Dentro del trabajo del psicólogo en instituciones o centros de salud, estos deben ser escuchados y no simplemente oídos. Al decir de J. Bleger la tarea sería la de investigar y tratar a la institución misma, donde atenderá a los objetivos, funciones, medios, tareas, los liderazgos que se dan ya sean estos formales, no formales e informales, como así también, a la comunicación, aquella que se establece entre el personal y el público, a la terapia elegida para el tratamiento de los pacientes y el devenir de esto en los conceptos que la psicología sigue acuñando, sobre estos dos últimos me detendré puntualmente.

El Objetivo es mostrar algunos acontecimientos que interesan a la psicología hospitalaria y que son el resultado obtenido a partir de lo que vivo como psicólogo en el sanatorio donde trabajo desde hace nueve años.

Comenzaremos por las deficiencias que se les imponen a los empleados/as por parte de las autoridades para la atención al público. La forma en la que aquellos primeros atienden presenta contaminaciones en la comunicación con los últimos. Se advierte esto a partir de que el mensaje no siempre llega a destino con claridad, unas de las barreras para esto es la pared de vidrio que no permite la comprensión de aquello que se intenta transmitir. Un simple vidrio entre el personal y el público, el cual presenta la particularidad de tener un círculo por donde este último intenta comunicarse con el personal del sanatorio, haciendo llegar por un lado, su necesidad y también por el mismo lugar, entender aquello que se le indica. El tamaño y la altura de esta boca por la que se busca establecer la comunicación del personal y el público, es muy pequeña y su altura dificulta la llegada clara de la voz, quedando o muy alto o muy bajo, son pocas las veces que sea ideal. Esto hace que tanto unos como otros eleven su voz para darle lugar al entendimiento, lo cual no garantiza que esto ocurra, ya que no son dos personas por la que pasan por esta situación, sino un gran grupo, tanto de un lado, como del otro, entre el grupo de empleados, no menos de seis, los mismos se encuentran en un espacio físico de 5 metros de largo por 1,80 metros de ancho, por 2, 50 metros de alto como máximo, donde las voces se multiplican por la circulación de personal de la institución por este lugar, lo cual impone que esas voces se amplifiquen para lograr su cometido. Esto impone que la voz del personal se vea afectada con el paso de las horas y esto ocurre durante las ocho horas diarias de trabajo de modo constante y sostenido, con lo cual su deterioro se advierte con el tiempo.

Otra situación que perjudica la atención es la postura con la cual trabaja el personal del sanatorio. Los materiales, como son las sillas, la altura del mostrador, su ancho, esto impide la armonía del trabajo corporal, donde la postura hace estragos en el cuerpo físico de aquellos. Aquí también la altura tiene su lugar para desfavorecer el trabajo, ya que, por donde el público acerca sus papeles y dinero para el pago de los co-seguros por las prestaciones a recibir, las que no son menores a 30 días la mayoría de las veces, cuando no entran en listas de espera las que no establecen una fecha fija, se realiza por un orificio rectangular el cual tampoco está a la altura que corresponde, dando lugar a esto que venimos sosteniendo que es la incomodidad en la atención,

fundamentalmente para aquel que se encuentra cumpliendo su jornada laboral.

Todo esto se ve agravado por la deficiente iluminación artificial del lugar, la que afecta la visión de los trabajadores/as. En cuanto al público, este también se ve mal afectado, ya que debe cumplir con protocolos que perjudican su estado físico y psíquico, deben esperar haciendo largas filas para ser atendidos, hasta que llega su turno, un tiempo a ser considerado por la edad de los mismos en general. Esta situación despotencia las relaciones humanas, tanto entre público y personal, como así también entre estos y las autoridades, las que se muestran autistas ante los reclamos de unos y otros. Si bien como psicólogos podemos advertir estas dificultades y reclamar por las mismas, todo queda a que sean aquellos que administran el sanatorio resuelvan y a pesar de las advertencias realizadas, cuentan más las imposibilidades económicas supuestas, que la salud de los trabajadores/as de la institución y los pacientes.

Estos argumentos de orden económico, no son nuevos, si son viejos y falsos, queda demostrado que los capitalistas son depredadores y la salud no sólo es una variable de ajuste macro económica, sino también, micro, el ser humano es un engranaje de una maquinaria, con posibilidades de recambio, la precarización no es menor, facilita la utilización de mano de obra cada vez más barata. Y esto también se traslada al consultorio en la atención de los pacientes, ya que su queja ocupa un lugar en su sesión, a veces, toda ella. La queja es una enfermedad no declarada como tal, es el ropaje con el que se discrimina al otro y nunca se advierte a quienes la generan, dando lugar a discusiones interminables y sin solución, esto porque negamos el origen, que muchas veces y principalmente está asociado al poder macro o micro, intra o extra institucional, el resultado final es la enfermedad y si no se hace un diagnóstico correcto, se arriesga la salud de todos. En la psicología hospitalaria y ante los indicadores esenciales que se deben explorar y reflejar encontramos la conducta a seguir en cuanto a la terapia a utilizar. Mi trabajo se basa en la confluencia entre las psicoterapias Breve y Focalizada, la mixtura de estas con el pensamiento vitalista de filósofos como B. Spinoza, H. Bergson, F. Nietzsche y G. Deleuze, este último como gran sintetizador de aquellos, e inventor de conceptos, como a los considerados por Rosi Braidotti desde el pensamiento filosófico feminista que aplica a la obra de Deleuze en la elaboración de su

filosofía nómade. La idea es obtener una serie de cajas de herramientas para el trabajo terapéutico, alejándonos de la idea deleuziana de la caja de herramienta única, ya que si en la vida solo tenemos un martillo, es de seguro que todas las cosas las hemos de tratar como a un clavo, esto parafraseando a Samuel Langhorne Clemens, más conocido como Mark Twain, quien sostenía que si tiene como única herramienta un martillo, cada problema será pensado como un clavo. Con el trabajo clínico, trato de que los pacientes dejen de ver problemas en las situaciones que traen para trabajar y sean esta reconocidas como experiencias de su vida, buscando que las mismas dejen de ser negativas y convertirlas en energía positiva para poder así avanzar y no estancarse en su vida, donde la esperanza ocupa un lugar importante en las mismas, situación de la que se busca desembarazar al consultante apelando a todo aquello que lo ponga a producir sentidos a su vida, ya desde los mitos griegos, a todo aquello que el arte nos puede aportar, como ejemplo de ello, las letras de las canciones que traen los pacientes y que muchas veces no conocemos o las que nosotros mismos aportemos y encontrar en ella la detención de la vida, en esa espera de que algo ocurra y siempre dependiendo de un tercero o un hecho provocado por estos, dejando la acción vital en manos ajenas. La espera, como la esperanza misma nunca fueron consideradas dentro del campo de las adicciones y esto no es casual, si tiene que ver con lo político y con lo ético. Y como acontecimiento en el trabajo con pacientes, tanto en lo hospitalario como en la clínica privada, es en principio, el abandono del psicoanálisis como terapia a tener en consideración y uno sus conceptos más importantes que éste formuló, el inconsciente y su contenido, para así volver a formularlos a la luz de la realidad de los decires justamente de los pacientes. Debo no dejar de mencionar el protocolo que los institutos de salud toman en consideración para el tratamiento psicológico y que se ajustan a las leyes aprobadas y vigentes, un paciente tiene en el año calendario no más de 30 sesiones, con lo cual muy lejos está el psicoanálisis de tener posibilidades por su forma de trabajo. Para ser gráfico, el psicoanálisis es a la clínica y su objetivo, conocer los contenidos del inconsciente, aquello que podría ser considerado en la extracción y obtención del petróleo con un pico y una pala, el tiempo ha sido y es un tema vital en la vida de los seres humanos,

dejarlo escapar es dar lugar a la antivida. Si bien no voy a desarrollar el concepto de inconsciente freudiano, si diré simplemente para avanzar sobre el mismo que es aquello que caracteriza a determinados y específicos procesos dinámicos, que no son solamente los pensamientos latentes, los cuales no tienen acceso a la conciencia y a los mismos ningún esfuerzo de la voluntad, como tampoco los de la memoria puede lograrlo. Esto dicho es a partir de la entrada al término inconsciente en el Diccionario de Psicología de H. C. Warren, en el Diccionario de Psicoanálisis de J. Laplance y J.-B. Pontalis, en la entrada al mismo concepto, este es considerado un adjetivo que ha de connotar al conjunto de aquellos contenidos que no se encuentran presentes en los territorios de la conciencia actual. En el diccionario de Warren el término inconsciente está también referenciado como la actividad que habiendo ocurrido sin que el mismo organismo que la acciona pueda darse cuenta de la misma, al igual que cuando un individuo no se da cuenta de sus propias actividades en un momento determinado. La pregunta que me formulo es por qué tanto la voluntad del paciente como su memoria están determinadas por la represión y los contenidos psíquicos que deberían llegar a la conciencia son dificultados por ésta, dejándolos expuestos a que el prolongado trabajo terapéutico obtenga su respuesta. En el trabajo con los pacientes, estos mencionan que no saben qué es lo que les ocurre y deslizan muchas veces que esto es inconsciente. En determinado momento y a partir del trabajo terapéutico, se le consulta si los recuerdos que se encontraban en su memoria, verdaderamente eran inconscientes, si él estos mismos no los conocía, no los tenía presentes en su vida cotidiana y la respuesta ante esta pregunta es que los pacientes cuando definen su situación con aquellos recuerdos sobre su vida que fueron en un comienzo del tratamiento considerados inconscientes nunca lo fueron, los mismos estuvieron en los recuerdos que su memoria contenía.

Pensando con ellos cómo es que aparecen y los pacientes entienden que es consecuencia del trabajo sobre su vida psíquica a partir de la propuesta de apostar a su voluntad y memoria, esto les ha permitido entender y con ello mejorar su realidad psíquica y por ende su vida. La voluntad para A. Einstein era más poderosa que la energía a vapor, la electricidad y la atómica. Los centros de salud, entre otras cosas, representan ser un sitio, un refugio, donde

los seres humanos buscamos escapar de la enfermedad, para lograr llegar a escamotear a la muerte. Considero que las herramientas que utilizamos para el tratamiento psicológico, donde la voluntad y la memoria de nuestros pacientes son vitales, deben ser tomadas fuertemente en consideración, evaluemos si todo lo negado a la voluntad y a la memoria, para tratar los componentes psíquicos que mal afectan la vida, no son juzgamientos que nos impiden pensar de nuevo el psiquismo humano en beneficio de determinadas psicoterapias y por ende de los terapeutas, dejando con esto de lado al ser humano, para pensarlo como un objeto vivo. Más adelante indicaré como lo podemos denominar. Recordemos la importancia que tiene la formación del neocórtex, la estructura por la cual podemos realizar análisis de información, reflexión y capacidad para tomar decisiones, zona cerebral donde se “graba” información, que es llevada a la memoria de trabajo, teniendo como fin operar con ella, es el sector del cerebro que desarrolla y optimiza su totalidad, pudiendo controlar nuestra conducta, gestionar nuestras emociones, como así también inhibir en nuestra conducta aquellos patrones que nos inadaptan para la vida, así como llegar a grabar y consolidar nuevos. Dicho esto, propongo que lo inconsciente y su contenido no sea aquello que pasa por el neocortex a partir de la adquisición del lenguaje, sino, de todo lo vivenciado por el sujeto desde lo prelingüístico, a pesar de la formación del neocórtex, es decir, aquello que el sujeto no puede relatar desde el campo de las simples palabras, con lo cual el trabajo sobre esos contenidos no es el que hasta ahora la psicología en general propone, ya que apuntan a todo aquello que desde la utilización de la palabra puede dar a entender. Para trabajar sobre este campo considero necesario que ninguna terapia psicológica aplicada sobre los seres humanos, tenga las características del oncoratón o ratón de Harvard, un ratón de laboratorio, no permitamos que pueda haber posibilidades para un psicomouse ni en nuestros centros asistenciales, ni en nuestra clínica privada. El cine de ficción y ciertas ideas psicológicas intentan que esto pueda darse y no de ahora, controlar el psiquismo, nuestras emociones y sentimientos es necesario para el sistema esclavo en el que vivimos. Para ello debemos conducir a nuestros pacientes a potenciar sus diferentes cuerpos sobre los límites de su conciencia, no admitir que la terapia nos deje en el mundo de las pasiones

negativas, como el resentimiento, frustraciones, envidia, amargura, estas se deben reconvertir y se logra conociéndose a uno mismo, ese es el afecto más potente, no caer en la espera terapéutica que indexa la falta, la ley y el poder significante, debemos ponderar la creatividad de nuestros pacientes. Pero también debemos para el futuro, tanto para la atención de nuestros pacientes, como para las relaciones intra y extra instituciones de público y personal inventar nuevos conceptos, pero estos deberán estar asociados a la vida. Braidotti considera que esto se puede abrir a partir de lo que denomina "futuridad" o los futuros posibles, los cuales se construyen dentro de una lógica de las interrelaciones afirmativas sustentables, entendiendo por sustentabilidad aquel conjunto de palabras que se referencian en un discurso que toma distancia de las críticas de las teorías y de las prácticas contradictorias del "desarrollo", en lugares como la academia o fuera de la misma, es ese pensamiento comprometido con la calidad de vida, con la ecología que protege los recursos de la naturaleza y se presenta con un sentido de obligación para con las generaciones futuras, esto a partir de los planteos de Egon Becke y Thomas Jahn, es decir, ampliar la vida de los seres humanos. Nuestra autora propondrá para todo esto dicho la combinación de dos términos, bios y zoé, entendiendo que ambas confluyen, una política y discursiva, la otra vida. Será pues que bios se refiere al nexo social específico de los seres humanos y zoé representa la vitalidad de la Vida, nos aclara Braidotti, dirá pues entonces que se hace urgentemente necesario una ética del cuidado, la cual contemple a nosotros mismos, los otros y el mundo que compone la naturaleza, ideas inspiradas por Joan Tronto, el sentido ético estará marcado por la responsabilidad, la autorreflexión y la obligación, la cual permitirá que la extinción se aleje de nuestros cuerpos, pero todo dependerá de cuáles son las transformaciones que apuntalen las potencias de cada uno y en conjunto, la ética de referencia es para todos sin exclusiones posibles para nadie. Aportar desde nuestro lugar, dentro o fuera de las instituciones de salud, que la humanidad termine con la propuesta esclavista que se le propone, donde la negación a la vida se indexa a cada instante, donde el egoísmo bursátil y guerrero, cualitativo, falogocentrista y desigual, para impedir según Braidotti, que el Yo sea esculpido y transformado como una obra de arte. Volvamos a

pensar, que al decir de nuestra filósofa, es la aceleración creativa, aquella velocidad disfrazada de intensidad y capacidad que dan lugar a que estas sean elevadas a niveles de afectar y ser afectado por los otros y que esto nos alcance para inventar nuevas teorías, como ejemplo de ello la del deseo. Tomar en cuenta, para nuestro trabajo como psicólogos aquello que propuso G. Canguilhem sobre la normalidad, sosteniendo que esta es el grado cero de la monstruosidad, en este mundo en el vivimos hoy es lo que nos está rigiendo la vida de todos sin excepción. Procurarnos una psicología, una ética y un Amor orgánico, sin sustancias sintéticas ni tóxicas, sean éstas materiales o inmateriales.

Bibliografía

Bleger, José., *Psicohigiene y psicología*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 2012.

Braidotti, Rosi. - *Feminismo, Diferencia Sexual Y Subjetividad Nómade*, Editorial Gedisa editorial, Barcelona, 2004.

- *Transposiciones*, Editorial Gedisa editorial, Barcelona, 2009.

Laplanche, Jean y Pontalis, Jean-Bertrand., *Diccionario De Psicoanálisis*, Editorial Labor, Barcelona, 1981.

Warren, Howard C., (compilador), *Diccionario de psicología*, Editorial Fondo De Cultura Económica, México, D. F., 1996.

De clases, jornadas y experiencias… Psicología institucional y docencia universitaria

Autores: Caraballo, Paola; Galarza, Vanina; Escurra, Ana María;
Leiva, Francisco; Dobry, Marcelo.
Cátedra Psicología Institucional. Lic. en Psicología, FHAyCS, UADER.
Paraná, Entre Ríos, Argentina.

Como en tantos de nuestros comienzos: la pregunta y las palabras.

La pregunta aparece iniciando estas líneas, al intentar formular qué es lo que queremos transmitir: ¿Qué de las prácticas, del hacer, de ese particular "modo de andar", de quienes formamos parte de la cátedra Psicología Institucional y sostenemos la propuesta de la asignatura?

En el intento de esbozar una especie de cartografía de estas prácticas, se nos ocurre pensar en las posibles líneas, tramos, planos, espacios que la sostienen.

Entonces visualizamos un entramado. Y dándole existencia, numerosas líneas, en diferentes direcciones y sentidos, de diferentes características y talantes, cruzadas por historias, momentos, contextos...

En nuestro hacer distinguimos estas líneas, dispuestas cuál formas que condensan modos y tramos de existencia. En ciertos puntos hay una insistencia de este equipo en trazar líneas "duras"; con los grupos, en las organizaciones, con los "otros", líneas que implican el trabajo sostenido de generar "encuentros", provocar la pregunta, inaugurar "nuevas otras" posiciones, habilitar que se "habiliten", producir subjetividad, atender a lo singular…

También, y afortunadamente, trazamos algunas líneas de fuga, a modo de escape o huida de ciertas capturas institucionales….

En la trayectoria del equipo, hay algunos tramos y trayectos destinados al trabajo con grupos, en organizaciones institucionales, en momentos y lugares delimitados: tareas de extensión, asambleas para autoanálisis y

autogestión, organización de jornadas y encuentros, congresos internacionales y otras yerbas.

También nos visualizamos armando “grupos” - por dentro y por fuera de la organización que habitamos, la UADER, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, con actores con quienes podamos pensar las prácticas y pensarnos dentro de sus prácticas.

Mientras, entre y durante esos trayectos, vamos haciendo elecciones respecto al camino a profundizar y continuar desarrollando como “equipo de...” “...institucional”.

En ocasiones, hemos hecho líneas más flexibles, “saltando” de organización en organización, transitando diferentes espacios, diagramando modos de intervenir, de realizar las prácticas…

Y entre líneas, aparecen las palabras...Docentes.Estudiantes. Formación. Universidad pública. Psicología. Instituciones.

En este entramado en el que damos/habitamos clases, organizamos encuentros, jornadas, proponemos colectivizar y horizontalizar saberes. En un campo donde reina la clínica y la psicopatología, invitamos a transitar líneas de fuga. Sostenemos que la Salud Mental ES nuestro hacer, y no queda restringida al psiquiátrico, al hospital, al consultorio. Salud mental, es, se hace y la encontramos en las instituciones y organizaciones. En este sentido propusimos a los estudiantes (y a la universidad) cuestionar las líneas duras en la lógica docente-alumno-contenido-teórico-práctico. Y por intencionalidad pedagógica (con curiosidad y entusiasmo) propusimos dar clases en un sólo espacio común, teórico-práctico (aunque aún buscamos la palabra que lo reemplace). Y... ¿qué pasó con esto?....

Desafíos para estudiantes y desafíos para el cuerpo docente. Claro que sí ¿Cómo evaluar?, ¿Cómo enseñar? ¿Cómo aprender?, y los gajes del oficio....Pero antes, y sobre todo, desafío para la organización y las instituciones que sostienen y cruzan nuestra tarea: administración, alumnado, educación, asistencia, tiempos, modos. Todos trastocados, todos embarullados. Todos en movimiento.

Generando docencia, moviendo hilos, manteniendo objetivos e intencionalidades, interpelando lo instituido. Tejiendo nuevos entramados.

¿Y la organización de jornadas y encuentros? Eso que tanto nos gusta, que año a año emprendemos: convocamos a otros amigos, a compañeros, a otros cartógrafos, para dar vida a jornadas (y en esta ocasión, a un congreso), con lo que hay al alcance, con lo que no hay, y con lo que podamos hallar o construir.

Y otras palabras se tejen en esta red. Amistades. Saberes.Experiencias. Investigaciones. Formación de posgrado. Registro y publicación de trabajos. Deseo. Producción. Encuentro.

Y, como un punto de detención en esta posible cartografía inconclusa, hay lugares y espacios, como muchos de los nombrados, por donde quisiéramos seguir “quedándonos” un tiempo, haciendo historia…

Analistas frente a la Institución del Sinsentido: haceres de un equipo frente al pacto entre Instituciones

Autores: Catani, Juan Pablo; Moratti Serrichio, María Florencia
Facultad de Psicología, UNLP.
La Plata, Buenos Aires, Argentina.

El presente trabajo pretende relatar una experiencia de intervención en una Institución Pública de la Provincia de Buenos Aires a partir de una demanda formulada por el organismo a la Facultad de Psicología de la UNLP. El encargo estuvo definido como una propuesta de “capacitación” que brinde herramientas para “sobrellevar la tarea” a los trabajadores que se abocan a la atención al público. Este relato trata de las peripecias de uno de los equipos de intervención.

Llegada a la institución

El presente trabajo pretende relatar una experiencia de intervención en una Institución Pública de la Provincia de Buenos Aires a partir de una demanda formulada por el organismo a la Facultad de Psicología de la UNLP. La Facultad responde a través de una de sus cátedras, desde la cual se propone el armado de dos equipos. Este relato trata de la experiencia de uno de ellos: La particularidad de este equipo es que está conformado por dos coordinadores y un observadora participante; los dos primeros con una creciente posición crítica hacia ciertas aristas de la conducción de la Facultad de Psicología. Una singularidad: una de las coordinadoras no pertenece a la cátedra a quien se le deriva el encargo, y el otro coordinador es docente en ambas. El encargo estuvo definido en primera instancia, como propuesta de “capacitación” destinada a los trabajadores de primera línea en “atención al público”, “trabajadores de campo” y “mesa de entradas” (lo que muestra cierta heterogeneidad en el grupo). Esta demanda se originaba en una encuesta de clima laboral impulsada por el Área de Recursos Humanos, de donde había surgido la necesidad de les trabajadores de contar con un espacio que dé

herramientas para “sobrellevar la tarea”. Así, desde el inicio, podemos ver a una institución que se ve a sí misma como sobrellevando tareas “estresantes” y con falta de apoyo. Desde la Facultad se diseñó un dispositivo grupal de nueve encuentros, en talleres reflexivos. Desde el minuto cero nos pensábamos como Analistas Institucionales, por lo que entendíamos la propuesta de “capacitación” como un encargo inicial, que tendríamos que trabajar para llegar a la demanda propiamente dicha. Iniciamos con pensar nuestra implicación: nos encontrábamos entre dos instituciones (la que demandaba y la Facultad de Psicología, y en esta última, se presentaban diferencias significativas, entre lxs miembrxs del equipo y aspectos de la gestión de la facultad, como así también, con la cátedra encargada de armar la intervención).

La entrada a la institución fue en un salón con bandera argentina y de la Provincia de Buenos Aires, fotógrafxs y algunas de las autoridades máximas del organismo dando la bienvenida y haciendo una muestra de tipo “marketinera” sobre la actividad a realizar. Entendíamos desde el inicio que, desde el punto de vista de la Dirección, nuestra presencia ocupaba el lugar de algo “mostrable”, “vendible” y “bien visto”. Aún no sabíamos muy bien qué querían de nosotros. Más allá del propio funcionamiento en el trabajo cotidiano, abordaremos la cuestión del sinsentido en esta práctica, y el anudamiento sintomático de dos instituciones al respecto.

Fantasías de ser espiado

Dentro del encuadre de trabajo que las dos Instituciones habían acordado, se había pactado que los talleres sean para les trabajadores. Es decir, que las autoridades de la Institución no estaban incluidas en los espacios que íbamos a coordinar. Por otra parte, nosotros no habíamos participado de ese contrato, que en *nuestra* institución, había sido pactado por la punta de la pirámide. Nos estábamos encontrando, un equipo de analistas, y un grupo de trabajadores de un organismo, con algunos lineamientos de trabajo más o menos inespecíficos, por un acuerdo de Directivos de cada una de las Instituciones. Por otra parte, si bien desde la Facultad era bastante claro que se nos pensaba en el lugar de Analistas, no parecía tan claro o explícito el trabajo sobre las expectativas de

lxs Directivxs de la Institución sobre “dar una capacitación que brinde herramientas para sobrellevar el desgaste de la tarea”.

Al finalizar el “acto” de comienzo, nos quedamos con todo el aroma de la escena que acababa de sucederse, y con un espacio en el que “psicólogxs expertxs” iban a impartir “saberes” sobre cómo sobrellevar un trabajo estresante. Al intervenir el espacio, y poner a hablar al grupo sobre las primeras expectativas, comenzaron a aparecer algunas significaciones: “hablemos bajito porque acá al lado, está uno de los directivos”, “puede haber micrófonos”… figuras como las de “The Truman show” ó “1984”, comenzaron a circular más o menos rápidamente, a partir de algunas intervenciones del equipo, partiendo desde la propia afección, que intentaban mostrar de qué manera producía incomodidad el modo en que la organización había decidido disponer el espacio de trabajo. Las fantasías de ser espiadxs; la desconfianza generalizada en un espacio que fuera obligatorio y propuesto por lxs Directores, reinaban en el lugar. Para acentuar esta situación, la persona encargada del enlace con nuestro equipo, nos daba al llegar a cada encuentro una lista para que tomemos asistencia. Nos explicaban que la jornada era obligatoria, y que además, les iba a otorgar un puntaje que podía servirles a les trabajadores para su carrera y eventuales ascensos futuros.

Pudimos señalar dos cuestiones del grupo, ligada a lo institucional que nos llamaron la atención: La primera de ellas, consistía en la sorpresa que mostraron cuando explicitamos que la institución se contacta con la Facultad para pedir la intervención a raíz de lo que había recogido en la Encuesta de Clima Laboral, respondida por ellxs mismos. Pocxs recordaban la encuesta, contestaban que la habían completado sin pensar, y no relacionaban sus propias expresiones sobre la necesidad de contar con más herramientas para sobrellevar el estrés en la tarea, con nuestra presencia allí. La segunda, estaban muy poco interesados en el puntaje que iba a otorgar la presencia al espacio. Si bien no entendían el porqué de estar allí, y no los movía el puntaje o el presentismo; seguían viniendo. Había un disfrute en ese espacio… un disfrute que nosotros aún no comprendíamos.

Fantasías de ser espiado II (la supervisión)

En los espacios de Supervisión que proponía la Cátedra, comenzábamos a registrar afecciones en nosotrxs mismxs, que podíamos comenzar a enlazar con lo que sucedía en el campo de intervención. En efecto, supervisábamos los dos equipos a la vez, con autoridades de la Cátedra, que a su vez eran autoridades de la Facultad; las mismas se tornaban difíciles de transitar en tanto y en cuanto veíamos que se suspendían muy a menudo, parecía caerse el sentido, y en ellas no parecía trabajarse a fondo las intervenciones y modo de trabajo de los equipos. Comenzó a sorprendernos un poco más, hasta qué punto nuestro padecer institucional y el de "ellos" tenían coordenadas en común. El sinsentido que experimentábamos en las "supervisiones" tranquilizadoras, donde no poníamos demasiado, y todas las intervenciones de nuestro equipo y el otro, eran más o menos validadas, sin entusiasmo alguno, nos hacían pensar en algo *vaciado*, en algo muy difícil de volver *habitable*. Conversábamos en el equipo sobre la posición a tomar: *meternos* de lleno y explicitar el vector de *sinsentido* en el trabajo en el campo, nominando las dificultades propias y las del grupo, para sostener *de este modo* el espacio, con la finalidad de construir un sentido propio para sostener y pensar la experiencia versus, algo que denominábamos "hacer fulbito": siendo que a los miembros del grupo parecía satisfacerles el trabajo con algunas puntuaciones específicas sobre los inconvenientes que atravesaban sus prácticas en el día a día, bien podíamos quedarnos ahí, con sabor a poco, y dejar intocado el vector institucional. Además, nos preocupaba a nosotros también, "ser espiados", poner esto a trabajar en supervisiones que llevaban a cabo las autoridades de la Facultad.

¿Un analizador ordena la multiplicidad?

Fue necesario trabajar con los miembros del grupo, la construcción de un sentido propio sobre la experiencia. Construir sentidos que no fueran aquellos lastres de significados impuestos por la Dirección, el área de Recursos Humanos, la Facultad de Psicología. En este contexto, comienza a darse que algunxs Jefes de las diferentes áreas de la Institución, se asoman por la puerta y reclaman constantemente la presencia de algún miembro del grupo en su

posición de trabajo. Ante lo cual comienzan reacciones de enojo y algunos planteos: cubrirse entre el turno mañana y el de la tarde para que todos participen del encuentro completo y comunicar esta cuestión a lxs directivxs. Al encuentro siguiente, el sexto, al ir a buscar el listado para "tomar asistencia", vemos que la lista que nos dan no está actualizada; tiene sólo los presentes de los dos primeros encuentros. Al consultar nos dicen que esta "es la lista que tenían" y que no saben qué pasó con los otros presentes. Tomamos esto como un analizador: la obligatoriedad de la presencia, la necesidad de otorgar puntaje para volverla más atractiva, era parte del "fulbito" que esta vez la Institución actuaba, para validar un espacio que no necesariamente le interesaba más allá de tornarlo "vendible". Vivíamos como en un tándem el sinsentido de la presencia/ ausencia en los dos escenarios (la supervisión y el trabajo de campo). Efectivamente, había varios "*fulbitos*" que se jugaban en canchas institucionales paralelas, por jugadores del "como si…". ¿Qué haríamos con esto? ¿Contaríamos al grupo de trabajo para ponerlo a trabajar? ¿Tendría como efecto algo de esto, que las supervisiones se volvieran a practicar sin suspenderse tanto, o que las direcciones de ambas Instituciones volvieran a hablar sobre el trabajo que estábamos haciendo? Fue el registro de nuestras propias afecciones lo que nos hizo *enunciar* en la toma de asistencia, lo que acabábamos de encontrar.

Los efectos en los dos escenarios (el Pacto entre Instituciones)

El movimiento de desestima y sinsentido "oficial" del espacio obligatorio permitió a lxs asistentes conformar un nuevo y propio sentido. En este escenario, comienzan a configurarse dentro del tipo de subjetividades "heroicas" que producía esta Institución, el vector de visibilización, del "sinsentido", del "desamparo" oficial, y de hasta qué punto, eran más importantes ciertas significaciones en la "comunicación externa" de la Institución, que en la "comunicación interna". Es a partir de ello que el grupo comienza a trabajarse como colectivo. Comienzan a aparecer algunas prácticas de cuidado del propio equipo, y comienzan a dialogar con las instancias superiores para lograr que no saquen a nadie más del espacio.

Entonces ejercen un movimiento en torno a nosotros: nos plantean que no van a dar más el presente, y nos piden que no pasemos más lista. Unx de nosotros objeta que de ese modo, van a perder los "puntos" que posibilitarían un futuro ascenso (escena que, probablemente, muestra su punto de implicación en la escena de la otra Institución, es quien pertenece a las dos cátedras en la Facultad), lo que es respondido por el grupo con risas, mofándose del puntaje, y sosteniendo el valor de encontrarse entre compañerxs y poder hablar de prácticas del cuidado colectivo. ¿Qué más podíamos hacer? Dejar de pasar lista. ¿Qué más estábamos haciendo? Dejar de *hacer fulbito*. Esa operación nos permitió como equipo ponernos a jugar el juego de *trabajar juntos*. Ya no nos importaba "ser espiados" en la otra escena, en la que esperábamos más bien, contar lo que venía pasando, y en la que pretendíamos que Directivos de ambas Instituciones comiencen a ser intervenidos por estas operaciones. No hemos logrado en el marco de esta intervención puntual que los Directivos de una y otra Institución logren ser interpelados por un mundo que comenzaba a tener sentido para nosotros y para el grupo con el que estábamos trabajando. Hubo un efecto inmediato con el grupo que estábamos trabajando, pero si hubo una intervención verdadera y tuvo sus efectos, ¿cómo no habría de tenerlos en nosotros? ¿Cuáles fueron esos efectos? Desvelar algunos de los *fulbitos* que estábamos haciendo, al no visibilizar claramente nuestras cada vez más grandes diferencias con esos quehaceres político-institucionales de la Facultad. Consideramos que fue éste un punto de partida que nos permitió cada vez más enunciar nuestras diferencias, al punto de poder haber logrado (luego de ser intervenidos a su vez por otras experiencias futuras) la toma de posición política y teórica, explícita, en nuestra propia Institución. Crear un nuevo mundo no siempre es construirlo para *toda* la Institución. A veces no se sabe quién está analizando. ¿Una Institución, el propio equipo? Lo claro para nosotrxs fue el cómo se produjeron otras subjetivaciones en el *entre* de dos Instituciones, que se habían dado un pacto de *sinsentido* estéril, pero políticamente correcto.

Bibliografía

Deleuze, G., & Guattari, F. (2006). *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia* (7ma. ed.). Valencia: Pre-Textos.

Guattari, F. (2013). *Líneas de Fuga:por otro mundo de posibles.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cactus.

Guattari, F., & Rolnik, S. (2005). *Micropolítica. Cartografías del deseo.* Buenos Aires: Tinta Limón.

Loureau, R. (1970). *El Análisis institucional.* Amorrortu.

Saberes en tránsito. Las prácticas profesionales en Psicología

Autores: Mg. Cerini, Lucrecia; Mg. Churruarín, Mariana;
Dra. Barzola, Paola; Lic. Rígoli, Analía.
UADER-UNER.
Paraná, Entre Ríos, Argentina.
Lic. Barreto, Natalia; Hormaiztegui, Luján; Martínez, Esperanza.
UADER.
Paraná, Entre Ríos, Argentina.

Resumen:

En el presente trabajo se intenta dar cuenta de algunas reflexiones acerca de nuestra trayectoria como docentes acompañando las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) en Grupo, Organización, Institución y Comunidad, del quinto año de la Licenciatura en Psicología, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos. Estas prácticas se inscriben en la línea teórica del análisis organizacional e institucional (Ulloa, 1969) y desde un posicionamiento comunitario (De la Aldea, 1998), implicado en un contexto determinado por múltiples y complejos aspectos.

Es así que entendemos al rol psicólogo inserto en una trama social, cultural e histórica, cuyo aporte profesional tiene el sentido de una intervención con vistas a la consolidación de un lazo social más saludable y al fortalecimiento de la red vincular de los grupos que habitan las organizaciones y protagonizan los agrupamientos comunitarios. En este espacio específico de PPS, se considera necesario retomar un abanico de herramientas propio de la problemática institucional —ya trabajada en otras materias del Plan de Estudio—, que complemente las dimensiones de lo organizacional y lo grupal, y las integre como parte de una organización más amplia que lo incluye: la organización institucional. Esta última constituye el ámbito desde el cual los alumnxs realizan sus PPS, y donde se insertan luego como profesionales.

Los nuevos modelos comunitarios exigen una reinvención de las prácticas y

poner en el centro del debate de la intervención, la política de lo común, el encuentro con lo común, la potencia que da lo común en el punto de encuentro de los intereses particulares con los intereses comunitarios (Del Cueto, 2014).

Desarrollo

Lxs estudiantes, en el tránsito que hacen por las organizaciones, desarrollan una lectura organizacional y/o institucional como una dimensión imprescindible en las experiencias de práctica. Con el objetivo de procurar contextualizar la construcción de sus intervenciones de acuerdo a intereses, necesidades y proyectos, que den cuenta fundamentalmente de “cómo”, “con quiénes” y “para qué” se construye dicha intervención profesional. Se trata de una práctica alternativa al rol instituido del psicólogx -más ligado a la clínica individual-, que apunta a la construcción de intervenciones en el plano comunitario.

Nuestras inquietudes giran alrededor de los efectos que esta lectura organizacional/institucional produce en los mismos estudiantes como practicantes de Psicología y en el diseño de sus propuestas de intervención.
También nos preguntamos sobre la relación entre la organización UADER y los centros de prácticas como parte de una red institucional con objetivos, temporalidades y geografías disímiles.

Nos interrogamos, además —y con esta pregunta nos acercamos a un análisis institucional de un espacio pedagógico— sobre el diseño de una propuesta de cátedra que promueva la producción de saberes situados y que tenga en cuenta la pluralidad de experiencias de práctica. Pensar y revisar constantemente nuestros modos de transmisión, implica un desafío constante. Por otra parte, nos conduce la inquietud de cómo producir prácticas comunitarias que amplíen la mirada desde un concepto amplio de salud mental.

Lxs estudiantes inician un proceso de inmersión/inserción en distintos Centros de Atención Primaria de la Salud (CAPS) de la ciudad de Paraná y dispositivos del Hospital Escuela de Salud Mental, que incluye una lectura de los procesos organizacionales e institucionales que se dan en dichos centros de práctica. Es decir, desde esta PPS se requiere que la construcción de las intervenciones se realicen teniendo en cuenta el marco institucional que atraviesa y sostiene las prácticas de salud, por lo cual las propuestas que lxs estudiantes realizan

derivan de ese análisis previo de cómo se teje la trama institucional.

Como practicantes de Psicología, la práctica comienza desde antes de hacer pié en la organización institucional (Ulloa, s/d), con los primeros contactos telefónicos, los circuitos en transporte público para llegar a los centros, la búsqueda de artículos periodísticos sobre la organización, la indagación de las actividades vía redes sociales, entre otros modos de construir un saber acerca del espacio donde se desarrollará la tarea. Luego, se desarrolla un viaje por la organización, que implica entrevistas a los profesionales, administrativos y demás actores que la conforman; un acercamiento a los distintos dispositivos, talleres y actividades que se brindan en el CAPS y a otras instituciones del barrio, como la comisión vecinal, los merenderos, las escuelas, entre otros.

Este viaje implica un recorrido por la organización —sus objetivos y modos de funcionamiento— y la trama comunitaria que de ella se desprende, proceso que forma parte de una construcción de conocimiento que implica y afecta a quien se lanza a la aventura de la práctica profesional.

Hablamos de prácticas de intervención comunitaria en el sentido que expresa Ana María Del Cueto (2014) en tanto intervenimos sobre las producciones subjetivas, sobre las modalidades y modulaciones de la vida social de una comunidad determinada (p. 38). En esta línea nos preguntamos cómo viven las personas de una comunidad, cómo se relacionan, cuáles son sus experiencias; todas ellas situadas en un contexto histórico social, político y económico determinado. Trabajamos en contextos territoriales situados en diversos barrios de la ciudad de Paraná, con sus particularidades culturales e históricas y sobre cómo éstos se relacionan entre sí y con sus organizaciones e instituciones, con sus fortalezas y sus dificultades, sus ideas, sus sentires, sus afectos, sus pasiones alegres y sus pasiones tristes —como lo plantea Spinoza—. Estos ejes, además, son determinantes en la elección de las intervenciones que realizan (o proponen realizar) los estudiantes.

En ese tránsito/proceso de las prácticas, acompañamos a lxs estudiantes en el final de la formación como psicólogxs, promoviendo su autonomía de pensar y pensarse en el quehacer del desempeño del rol como psicólogxs socio-comunitarios, desde la convicción que es desde ese empoderamiento necesario que se posibilita una acción comprometida e implicada.

En ese proceso observamos con mucho entusiasmo que ellxs se van construyendo y deconstruyendo como tales elaborando sus ansiedades de manera colectiva, en las clases semanales a través de un dispositivo didáctico pedagógico de intercambio y trabajo grupal, pensado para cada momento de la práctica. Con el objetivo de generar instancias de reflexión y apropiación crítica de los conocimientos teóricos trabajados en el transcurso de la carrera.

En este sentido creemos que la Universidad Pública brinda la posibilidad, a docentes y estudiantes, de desarrollar una lectura y análisis crítico de la realidad social y política, lo que nos permite poner en cuestión saberes, creencias y estereotipos propios de la disciplina —en el encuentro con otras— en el transcurrir de las experiencias interdisciplinarias en los diferentes centros de práctica. Estos centros son a su vez también espacios públicos de atención y promoción de salud/salud mental, que seleccionamos con criterios propios y desde una política de la cátedra en la que se prioriza lo público, apuntando a fortalecer los lazos y redes entre la UADER y el Ministerio de Salud de la Provincia de Entre Ríos, lo que está en estrecha sintonía con las recomendaciones de la Ley Nacional de Salud Mental Nº 26.657.

Esta última normativa, en su artículo Nº 33, plantea la adopción del enfoque de derechos, la inclusión social y la interdisciplina como ejes transversales para la formación, extensión e investigación. Además, allí se promueve el conocimiento de distintos dispositivos de abordaje en salud mental y habilitar prácticas pre-profesionales, de extensión y de posgrado que se realicen en dispositivos de atención sustitutivos de las instituciones monovalentes y el trabajo en red. Y se recomienda, entre otros aspectos, el conocimiento de herramientas actualizadas de gestión (planes, programas, protocolos, normativas técnicas) nacionales y locales que orienten la implementación de las políticas públicas de Salud Mental y que regulen el ejercicio profesional, posibiliten la reflexión y sistematización de las prácticas de profesionales e instituciones del campo de la salud mental en las distintas jurisdicciones.

El dispositivo áulico en la tarea docente

Desde la práctica docente intentamos habilitar un espacio académico donde sean posibles conversaciones y debates acerca de la función del psicólogo en

lugares no tradicionales del mismo. En el 2016 profundizamos el abordaje de la estrategia de la Atención Primaria de la Salud (APS) con la idea de fortalecer la inserción del psicólogo en el ámbito sociocomunitario, en términos de promoción y prevención de la Salud.

En el espacio áulico, intentamos armar las condiciones para que el ejercicio del pensamiento sea posible, que las teorías funcionen como herramientas de pensamiento al momento de crear las intervenciones. La intención es que los estudiantes puedan reflexionar y apropiarse críticamente de los aportes teóricos, metodológicos e instrumentales trabajados en el trayecto de la formación académica, y logren ponerlos en juego en el ámbito de una experiencia de práctica profesional supervisada.

En palabras de Nicastro y Greco (2009), el trabajo de acompañamiento en la formación nos implica a los docentes en un doble movimiento: mirar desde dentro de la situación y mirar de frente a la situación, como si uno invitara, tomando de la mano al otro, a salir de su escena y enfrentarse a ella, a ponerse de cara a ella.

En el desarrollo de la práctica, se propicia la reflexión sobre la experiencia singular, acerca del acontecimiento, con lo que pasa y con lo que nos pasa, tal como lo sugiere Gloria Edelstein (1997). La reflexión así entendida requiere escritura, diálogo y debate, demanda en forma ineludible contraste intersubjetivo y plural.

El grupo como mediador de aprendizaje

El dispositivo grupal, –como medio de aprendizaje– adquiere relevancia y protagonismo propio, en el marco de la estrategia pedagógica que se despliega. El grupo opera como soporte e instrumento de procesos de aprendizaje.

El contexto grupal, como dispositivo estratégico del proceso de enseñanza-aprendizaje, se constituye como un espacio colectivo fecundo que propicia el ejercicio de reflexión sobre las intervenciones desarrolladas por los estudiantes en las distintas organizaciones institucionales, poniéndose en juego no sólo las particularidades de los distintos CAPS sino también del modo en que los diferentes grupos de practicantes abordan sus propias prácticas.

De modo que coincidimos con lo expresado por Soria, Orellana y Chaqui (2013) acerca de que “nuestra propuesta de trabajo considera a la clase en su configuración de acto creativo, donde se articula lo disciplinar y los procesos de aprendizaje de los estudiantes en situaciones concretas”.

Creemos, pues, que el aula es un espacio de lo imprevisto, de lo por-venir, tal como lo sugiere Gómez Da Costa (1995) un espacio en el que se “construye un territorio para el diálogo” (p. 9). En este proceso los estudiantes devienen practicantes.

Por otro lado, sostenemos el registro de una dimensión afectiva de la práctica, puesto que consideramos esta experiencia tiene efectos en los estudiantes-practicantes, en términos de implicación y de un proceso de configuración de una identidad profesional orientada a un enfoque amplio de la salud mental.

¿Qué sujeto nos proponemos formar? Un estudiante reflexivo, autocrítico, con capacidad de revisar su propia práctica, tomar conciencia del propio lugar y del poder de sus actos; con apertura a trabajo en equipos interdisciplinarios, sensibilidad social y que sea capaz de revertir su curso de acción, analizando su propia implicación.

¿Qué significa para los estudiantes el tránsito por las prácticas?

Para los estudiantes las prácticas académicas se constituyen en aprendizajes significativos Soms y Follari, (1994) que resultan de la experiencia del ensayo de un rol profesional, y que junto al acompañamiento docente, ponen a jugar y practicar las teorías en un marco situacional-institucional. Notamos, en un poco más de una década de trabajo en la cátedra, la apropiación de parte de los estudiantes de la experiencia de sus prácticas profesionales y la fuerte valoración positiva que le atribuyen a las mismas. La experiencia práctica aparece en la formación del estudiante avanzado de la carrera como una instancia de apertura a nuevos conocimientos y aprendizajes que no hubieran sido posibles de otro modo que no fuera en y sobre la práctica.

Asimismo, las prácticas académicas se constituyen en un punto de partida para el trabajo de tesina para la acreditación del título, y una oportunidad para el diseño de un futuro rol profesional.

Bibliografía

Soria, M.; Orellana S.; Chaqui, A. (2013) Formas de la formación: Dispositivos y estrategias didácticas en situación de ingreso a la Universidad .Relato de experiencia, en Revista del Cisen Tramas/Maepova N° 1, E-ISSN 2344-9594, cisen_unsa@yahoo.com.

Edelstein, G. (1995) Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires Kapelusz.

Nicastro, S; Greco, M. (2009) Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Santa Fé, Homo Sapiens.

Gomes Da Costa, A. (1995) Pedagogía de la Presencia. Buenos Aires, Losada

Soms, E.; Follari, R. (1994).La práctica y la formación profesional. Buenos Aires: Humanitas.

Del Cueto, A. M. (2013) La salud mental comunitaria, Vivir, Pensar, Desear, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Las clínicas en entredicho. La Psicología Institucional entre la identidad estratégica y la captura

Autores: Cermelo, Renata; Ciabattoni, Mariela; Larrea, Nicolás; Melera, Gustavo;
Schonfeld, Bárbara; Tognetti, Santiago; Torre, Mariel
Docentes de Psicología Institucional, Cátedra II. Facultad de Psicología. UBA
CABA, Argentina.

Resumen

El siguiente escrito presenta una serie de problemáticas actuales ligadas a las prácticas de lxs psicólogxs institucionales, especialmente centradas en aquellas que se consideran producciones resultantes de las tensiones entre la serie de saberes y prácticas que se han institucionalizado como “Psicología Institucional”, y aquellos saberes y prácticas que se ubican como análisis institucional. Se recortan cuatro líneas problemáticas: “Los estares analistas, entre la jaula y el desierto”, interpela la posición de lxs analistas institucionales en las formas sociales vigentes de la mano de la interrogación de las identidades estratégicas. “Entre la clínica institucional y lo institucional de la clínica”, pone en crisis la ficción resultante de los procesos de institucionalización del psicoanálisis en Argentina, que separa una clínica psicoanalítica individual de diván y una clínica psicoanalítica aplicada al campo social, para reinstalar un inconsciente en el que las relaciones sociales son los flujos con los que fabrica sus contenidos. “Autogestión y pedagogía de la autogestión: de la molotov a la cosmética”, problematiza la paradoja de intentar propulsar potencias autogestionarias desde las segmentaridades docentes ligadas a instituciones heterogestionadas. “Entredichos. Entre la caducidad de las instituciones y la catalización de los nuevos dispositivos”, interroga el campo de haceres ante formas sociales inéditas, al tiempo que interroga la amenaza de un maridaje entre socioanálisis y neoliberalismo.

Desarrollo

En el siguiente escrito intentaremos dar cuenta de algunas de la problemáticas que se presentan transversalmente en nuestras prácticas cotidianas en tanto psicólogxs institucionales, especialmente en aquellas que consideramos como producciones resultantes e ineludibles de la tensión entre la serie de saberes y prácticas que se han, en alguna medida, institucionalizado como "Psicología institucional" (Bleger, 1966) (cuyas prácticas en Argentina han estado desde el inicio afiliadas a la corriente psicoanalítica), y aquellos saberes y prácticas que suelen ser ubicados como "Análisis Institucional" (Lourau, 1970).

Nuestro interés no circula tanto por dilucidar las relaciones existentes entre Psicología institucional y Análisis Institucional (como aquellos que postulan la psicología institucional como el modo que ha tomado el análisis institucional en la Argentina, o los opuestos que sostienen que el análisis institucional nunca ha permeado realmente en las prácticas institucionalistas locales); sino por localizar una serie de problemas que se nos presentan de hecho, a la hora de pensar y revisar nuestras prácticas en tanto psicólogxs institucionalistas.

Desde allí, se postulan cuatro puntos de tensión que se nos presentan cotidianamente, a saber:

Los estares Analistas, entre la jaula y el desierto.

Dentro del Análisis institucional los procesos de institucionalización se presentan ineludiblemente como salidas reformistas que absorben y diluyen las potencias instituyentes (Lourau, 1970). Por otra parte, la necesidad de preservar, cada vez, la vanguardia instituyente en formas sociales específicas no está exenta de aquello mismo que pretende impugnar. Así, la consolidación de grupúsculos-elite desentendidos del trabajo sobre sí mismos adviene como riesgo en la posición analítica. En este marco de tensiones intentar situarnos como "analistas" desde las categorías y herramientas planteadas por el Análisis institucional hoy ¿implica ineludiblemente posicionarse política y "profesionalmente" desde una perspectiva que contradiga las formas sociales instituidas? Lo cierto es que habitamos y reproducimos dichas formas sociales y ello tensiona el campo de los estares analistas. Si los escencialismos o

identidades estratégicas (Butler, 1992) habilitan los usos identitarios como formas de resistencia política ¿resulta posible y provechoso el montaje de identidades estratégicas (ibíd. 1992) o se trata de otros modos de perpetuación de los instituidos? ¿cómo producir otros habitares que no instrumenten pases libres a la reproducción de formas sociales hegemónicas?

1. *Entre la clínica institucional y lo institucional de la clínica.*

En Argentina, los procesos de institucionalización del psicoanálisis han producido una ficción que separa una clínica psicoanalítica de diván y un psicoanálisis de segunda mano aplicado a lo social, entre las que se contaría la Psicología Institucional Psicoanalítica (Malfé, 1981). La neutralización política a la que ha sido arrojado el psicoanálisis instituido con abstinencia en el pronunciamiento sobre cuestiones medulares en las producciones de subjetividad contemporánea y sus formas particularísimas de producir tristezas, ansiedades, depresiones, soledades, convergen en unas formas clínicas que terminan prescindiendo del campo social. La psicología institucional en la actualidad, por su parte, es concebida privilegiadamente como una práctica profesional cuyo campo de estudio son las organizaciones y las prácticas allí instituidas, para la efectuación de operatorias de diagnóstico e intervención ante los conflictos allí existentes. Entre ambos campos, si bien se admiten diálogos, queda definida su distintiva experticia sobre la base de problemas más coyunturales que necesarios.

Sin embargo, los contenidos sociopolíticos modelan un inconsciente que singularizará las relaciones sociales y puntualizará los modos de sufrir, de gozar, de desear, de habitar el mundo para cada quien. Las relaciones sociales son flujos maquínicos (Guattari, 1976) con los que el inconsciente, de hecho, fabrica. No se trata tanto de introducir la política en el psicoanálisis como de asumir la aseveración de que lo político es condición de la existencia de lo inconsciente. En este sentido, parafraseando a Ulloa (2004), no se trata de poner al “mundo humano en un diván”, sino de escuchar lo que en él aparece, el conjunto de posiciones sociales de quien enuncia, sus sujeciones y subordinaciones, su transversalidad.

En tanto practicantes de la clínica mal llamada individual y la psicología institucional, surge la pregunta respecto del qué hacer ante dicha ficción, aún operante. Por un lado, el abandono de la clínica individual no la disloca sino que deja lugares de vacancia que estratifican la ficción. Por otro lado, su sólo sostenimiento refuerza igualmente su efectuación. ¿Cómo hacer para salir de dicha encerrona sin intervenir en la misma ficción que nos captura?

2. Autogestión y pedagogía de la autogestión: de la molotov a la cosmética.

En tanto grupo, circulamos y nos relacionamos dentro de un cosmos alrededor de la institución universitaria y sus habilitaciones estatales, nombramientos, cargos, títulos, becas, etc. Como es evidente, claramente nuestra institución de "pertenencia", funciona alejada de cualquier estándar autogestionario - por no decir que se encuentra en sus antípodas -. Pero aún así, en la práctica, un habitar estratégico de la misma facilita de diversos modos - económicos, de capital social, de exposición pública, etc - la producción de espacios y acercamiento a colectivos donde la propulsión de potencias autogestionarias no sólo parece posible, sino que viable. Esto nos ubica en la paradójica situación de una especie de "en casa de herrero, cuchillo de palo" institucionalista. Donde las herramientas, conceptos y propuestas que pretendemos poner a funcionar o facilitar en otros colectivos, parecieran conmover poco de lo instituido en nosotrxs. En otras palabras, nos preguntamos si entender lo institucional como proceso, analizar los propios gradientes de implicación, de la transferencia y contratransferencia institucional (Lourau, 1970), supone per se la composición de un campo de intervención. Plantear que por la mera puesta en funcionamiento de este análisis, se estimula un vector autogestionario nos resulta al menos audaz, pero a su vez entendemos que nuestra tarea sin los mismos sería una pura cosmética. Esto nos lleva a sostener la pregunta, ¿De qué modo es posible propulsar potencias autogestionarias en otros colectivos desde una segmentaridad dura, ligada a pertenencias institucionales heterogestionadas?

3. Entredichos. Entre la caducidad de las instituciones y la catalización de los nuevos dispositivos.

La mentada crisis institucional da cuenta de la pérdida de centralidad de las instituciones como dispositivos ordenadores del campo social. No obstante las instituciones aún existen. Existen planteos que proponen que las funciones ordenadoras del campo social que otrora cumplían las instituciones, hoy se dan mediante otro tipo de dispositivos que no se encuentran tanto centrados en la disciplina, sino en el control para el cual se vuelven centrales los medios técnicos y las máquinas de tercera generación (Deleuze, 2013).

Si a esto le sumamos que la ola autogestiva tanto a nivel mundial como a nivel local ha mostrado a la vez que sus alcances, la limitaciones de sus fuerzas instituyentes, cabe preguntarse por la vigencia de las estrategias autogestionarias como modos de dislocación de los dispositivos de dominación imperantes en la época. Y más específicamente nos preguntamos hasta qué punto, las estrategias y metodologías propuestas desde el AI al menos en su corriente clásica que funcionaban como productores de analizadores (Lourau, 1970) en ciertos dispositivos, pueden tener un efecto radicalmente distinto en contextos institucionales distintos y funcionar si se quiere inclusive como catalizadores institucionales. Esto nos empuja a las siguientes preguntas:

¿Qué hacemos hoy ante formas sociales inéditas? ¿Cuál es el vínculo actual entre las prácticas inspiradas en el Análisis Institucional y la mutación de los dispositivos de poder? ¿Existe el riesgo de un maridaje siniestro entre Socioanálisis y neoliberalismo?

Bibliografía

Bleger, J. (1966) “Psicología Institucional”, en *Psicohigiene y Psicología Institucional* Buenos Aires: Paidós.

Butler, J. (1990) El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad Barcelona: Paidós.

Deleuze, Gilles. (2013). El Saber: Curso sobre Foucault. Argentina, Buenos Aires: Cactus.

Guattari, F. (1976). *Psicoanálisis y Transversalidad- Crítica psicoanalítica de las*

instituciones. Buenos Aires: Siglo XXI.

Lourau, R. (1970) *Análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.

Malfé, R. (1981) “Psicología Institucional Psicoanalítica”, en *Lo Institucional*, Revista Argentina de Psicología de APBA nº30.

Ulloa, F. (2004) “Prólogo”. En E. Carpintero & A. Vainer. *Las huellas de la memoria. Tomo I.* Buenos Aires: Topía.

Inter-venirnos en las aulas: una práctica situada

Autora: Chairo, Luciana.
Cátedra Psicología Institucional. Facultad de Psicología. UNLP.
La Plata, Buenos Aires, Argentina.

Resumen.

Este escrito se propone compartir una experiencia pedagógica de la que formó parte como docente en la Facultad de Psicología de la UNLP. Propongo desde aquí una reflexión en torno a la trama que se produce entre los desafíos actuales de la unidad académica en la que me desempeño; la producción de diferentes perfiles profesionales en la formación académica y las prácticas que los/as psicólogos/as efectivamente realizan luego en los ámbitos públicos y/o privados.

La asignatura Psicología institucional donde me desempeño como docente, desde el año 2010 incorpora un Taller Obligatorio denominado Género, poder y producciones subjetivas. El recorrido transitado en este espacio ha suscitado en mí múltiples interrogantes acerca de la posibilidad cierta de "enseñar" "perspectiva de género", si es posible transmitir una posición ética y de derechos humanos, o más bien se trataría de una intervención, que requiere así mismo, de una interpelación constante de los propios esquemas docentes y personales. Una pregunta orienta:¿Construimos condiciones de posibilidad para la aprehensión de herramientas clínicas, saberes y contenidos actitudinales para que los futuros profesionales estén a la altura de poder operar enmarcados en las leyes y principios no sexistas?

Considero que actualmente uno de los grandes desafíos que tenemos como docentes es apostar por una práctica que intervenga y se intervenga, que se proponga situada y que mantenga una vigilancia epistemológica y política para abordar los problemas que nos atraviesan como sociedad.

El presente trabajo tiene como principal objetivo compartir una experiencia pedagógica de la que formó parte como docente en la Facultad de Psicología de la UNLP. A partir de esta puesta en común propongo, reflexionar en torno a

las características y desafíos actuales de la unidad académica en la que me desempeño; localizar y analizar algunos de los perfiles profesionales y las prácticas que los/as psicólogos/as efectivamente realizan luego en los ámbitos públicos y/o privados; y, por último, realizar un trabajo de elucidación crítica acerca de mis propias implicaciones en este oficio de enseñar, convencida de que ésta es la única manera de mantener viva mi tarea.

En primer lugar puede afirmarse, desde una perspectiva histórica y social, que el proceso de profesionalización de la psicología ha sido producto de un terreno complejo de pujas, disputas ideológicas y políticas. Hubo períodos de grandes creaciones y de reflexión crítica respecto del perfil profesional producido por la Universidad; otros momentos de represiones políticas, resistencias y repliegues por la necesidad de preservación de un campo y de autoconservación de la vida, a la vez que momentos de invisibilización de las dimensiones histórico-políticas de las prácticas.

Considero que la Universidad cobra un valor privilegiado en la articulación entre los campos de problemas que emergen en la sociedad y las políticas públicas gestadas para su tratamiento, ya que está en sus manos la formación de los profesionales responsables de llevar adelante, con herramientas pertinentes, la pluralidad de abordajes presentes y necesarios.

Relatos de una experiencia

La asignatura Psicología institucional donde me desempeño como docente, se propone la elucidación y la reflexión crítica acerca de las instituciones de nuestra sociedad; no pensadas ya como establecimientos estancos u organizaciones técnicas, sino como un juego de fuerzas sociales en permanente movimiento, como el producto del choque entre los instituidos cristalizados y las fuerzas instituyentes transformadoras. Desde esta perspectiva se apunta a inscribir en procesos históricos y sociales, los discursos y las prácticas de los pueblos, en tensión con naturalizaciones y lógicas deterministas que obturarían cualquier análisis.

Pues bien, llama la atención que ésta materia solo ocupe un cuatrimestre dentro de los seis años de carrera. Lo institucional, lo social, lo comunitario como territorio de incumbencia del psicólogo/a tiene que disputar

permanentemente su espacio para lograr agrietar, de alguna manera, la jerarquización de los saberes y las prácticas que aún hoy son hegemónicas. Esta territorialización marginal, es un elemento clave para leer la distribución del poder en las mallas de ésta institución. Profundicemos un poco más en este sentido.

Desde el año 2010 Psicología Institucional, incorpora un Taller Obligatorio en su programa denominado *Género, poder y producciones subjetivas.* Allí se abordan diferentes aristas de la problemática: lo público y lo privado; familia, mujer y maternidad; dispositivos de la sexualidad; poder, cuerpo, sexualidad y su dimensión política; discursos y prácticas en la producción de subjetividad femenina y masculina; violencia física y simbólica; normativas legales y dispositivos de asistencia. Este taller cobra un valor central dentro de la carrera, ya que es uno de los únicos espacios de formación donde se abordan temáticas vinculadas a la perspectiva de género. Su objetivo es articular el mundo de la formación académica y el mundo del trabajo profesional, con el fin de producir formación práctica en los estudiantes en torno de dichas problemáticas, y favorecer la elucidación acerca de la identidad profesional.

La consigna final grupal, para la promoción del taller, es el diseño de un dispositivo de intervención para el abordaje de una situación problemática vinculada a cuestiones de género. Trabajar en post de una perspectiva de intervención, implica concebir a la formación no ya como la transmisión ascética de saberes, sino como la oportunidad de operar sobre los modos de subjetivación ya instituidos y dar lugar a nuevos posibles.

Ahora bien ¿por qué enseñar “género” o transmitir “perspectiva de género”?, ¿cómo hacerlo?¿Sería más preciso hablar de intervenciones pedagógicas que de enseñanzas?En principio podríamos afirmar que hablar de perspectiva de género implica hablar de una ética de los DDHH, del reconocimiento y el respeto de las diversidades sexuales. Hablar de una ética implica hablar de un ejercicio, una práctica sostenida en principios ideológicos. Por lo tanto, cuando decimos que queremos transmitir algo en relación a la perspectiva de género, decimos que queremos enseñar un ejercicio, una actitud. Lanzamos una apuesta para que los futuros psicólogos/as conozcan las lógicas que traman determinadas prácticas sociales, tales como las que produce el sistema

patriarcal, y que se provean de herramientas para trabajar en este campo de problemas.

Si colocásemos un lente de aumento en cada clase, podríamos ver cómo se produce un juego de fuerzas, en permanente tensión, entre las representaciones de los/las estudiantes respecto del género, de la diversidad sexual y de las problemáticas que estas cuestiones acarrean; las representaciones que portan respecto de su próximo ejercicio profesional en tal temática; las demandas sociales a las que deberán responder; el diseño y orientación de los planes de estudio que brinda la formación académica, y las diferentes políticas públicas que intentan abordar las problemáticas de nuestra sociedad. En este complejo entramado nos encontramos a la hora de intentar "enseñar" en perspectiva de género.

Tópicos tales como equidad de género, lucha contra la desigualación de los sexos y los efectos del sistema patriarcal, son el resultado de un largo proceso social y político que discurre en variados escenarios y en el que participan distintos actores. Si bien, como sabemos, la inclusión de los temas de género es producto fundamentalmente del esfuerzo del movimiento de mujeres, su asimilación en el debate público por otros actores está condicionada por el contexto político global y por las concepciones y valores vigentes. De este modo se instituye como un campo que reclama el abordaje por parte de los diferentes agentes sociales, los cuales se supone cuentan con herramientas pertinentes para la intervención. Los/las psicólogos/as, en este sentido, nos vemos interpelados/as por las nuevas legislaciones y sus prácticas consecuentes en esta materia. Es evidente la ausencia o escasa presencia de la consideración de la problemática de género en el interior de los programas de la carrera de psicología, lo cual claramente podríamos pensar que desnuda a la institución y la interpela. La ley, por ejemplo, nos convoca como psicólogos/as a trabajar en el diagnóstico, tratamiento y prevención de la violencia de género determinando posibles daños psíquicos. A su vez nos pide el asesoramiento, orientación e información en lo atinente a esta problemática; que participemos en el diseño e implementación de políticas públicas; que trabajemos en pos de remover patrones socioculturales que promueven y sostienen la desigualdad de género y las relaciones de poder sobre las

mujeres, etc. En fin, actividades que deberían enmarcarse en una labor interdisciplinaria, con articulación de diversos sectores y que nos implican en una responsabilidad ética y política como profesionales de la salud mental. (5)

Ahora bien: ¿Se producen en las universidades las condiciones necesarias para desarrollar y llevar adelante tales propósitos?; en nuestra formación, ¿construimos condiciones de posibilidad para la aprehensión de herramientas clínicas, saberes y condiciones actitudinales para que los futuros profesionales estén a la altura de poder operar enmarcados en dichas leyes y principios no sexistas?; ¿Basta la transmisión de un saber hacer para transformar las representaciones que animan una práctica?.

Ahora bien, es clara la dificultad que surge a la hora de pensar la especificidad psi en la materia, desde su disciplina y conocimiento, no solo en el análisis sino también en el abordaje de las situaciones problemáticas. El consultorio como dispositivo de intervención aparece como el único modo en que un psi puede tratar la problemática. Quizá el poco reconocimiento por parte de los estudiantes de la psicología como praxis política, acompañado de cierta tendencia a la privatización de la inserción profesional, consagran al consultorio y la práctica individual, como los principales (o únicos) espacios de acción. La idea de un trabajo interdisciplinario e integral, con frecuencia, no se encuentra en las representaciones iniciales de los estudiantes, con lo cual es, entre otras, algunas de las cuestiones donde como docentes tenemos que apuntalar para abrir visibilidad y aportar nuevos posibles en la intervención. Considero que es nuestro desafío, producir y fortalecer proyectos de formación que procuren profesionales a la altura de sus coyunturas socio históricas.

A modo de cierre

Para ir cerrando estas reflexiones, me gustaría en primer lugar subrayar que no concibo a la educación como un proceso de “absolutos”, es decir, sostengo que la transmisión siempre es “no toda”, siempre produce sus restos; son estas grietas por las que se filtra el deseo, principal motor del aprendizaje. El deseo que resuena, y despierta otras motivaciones en los/las estudiantes. En el seminario de género, los contenidos impartidos, no son más que disparadores para abordar o conmover ciertos esquemas de pensamiento, afectos y

representaciones que animan las subjetividades de los estudiantes y la propia. Sin este movimiento, más bien actitudinal, considero que sería imposible, o por lo menos muy costoso, apuntar a trabajar en perspectiva de género.

Estoy convencida de que cualquier transformación que uno se proponga comienza con una incomodidad epistemológica, metodológica, ética o política. Algo nos hace ruido y por ello nos disponemos a buscar nuevos horizontes. Nos apoyamos en las representaciones que los estudiantes traen sobre las diferentes temáticas planteadas en el seminario para desde allí desnaturalizar, historizar y visibilizar aquellos instituidos sociales que no solo producen imaginarios sino también prácticas y procedimientos.

En el aula se procura la creación de un espacio en el que se produzcan agenciamientos colectivos para la elucidación del tiempo histórico y social que nos toca afrontar, para interpelar las propias experiencias y prácticas y lograr, tanto en los docentes como en los estudiantes. Los docentes somos grandes responsables de la producción de subjetividades al interior de la Universidad. Somos formadores de discursos y prácticas; somos hacedores de afectos y actitudes, de posiciones. Considero que debemos comprometer nuestro empeño en la ardua tarea de crear las condiciones para la reflexión y la política al interior de nuestro espacio áulico, en este contexto trinchera más que valiosa para crear contienda a las hegemonías cristalizadas

Bibliografía

Castoriadis, C. (1993). La institución imaginaria de la sociedad. Buenos Aires: Tusquets.

Chairo, L. D. (2014). Propuesta pedagógica y política: Reflexiones sobre la articulación teórico práctica. En E. Perez, Psicología Institucional. La Plata: UNLP. E-Book.

D Agostino, A. (2012). Políticas Públicas. La formación del Psicólogo en la UNLP. Memorias IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. “Desarrollo Humano. Problemáticas de la subjetividad y salud mental. Desafíos de la Psicología Comunitaria

Ulloa, F. (1995). Novela clínica Psicoanalítica. Historial de una práctica. Buenos Aires: Paidós.

Contar las violencias: narraciones y producción de subjetividad en intervenciones comunitarias

Autores: Colanzi, Irma; Del Manzo, María Belén;
Festa, Claudia y González, Clara
ICJ - CONICET – UNLP
La Plata, Buenos Aires, Argentina.

Resumen

En el conversatorio nos proponemos realizar un análisis institucional a partir de experiencias de intervención comunitaria en el marco de proyectos de investigación-acción, que abordan prácticas sociales violentas de los actores sociales de un barrio de alta vulnerabilidad social de la localidad de Melchor Romero, en la ciudad de La Plata. Este espacio invita al intercambio, a la co-construcción de saberes tomando como eje de la reflexión la implementación de "pequeños relatos" (Arfuch, 2018) como estrategia conceptual y metodológica. Las narrativas son recuperadas de entrevistas informales y relatos autobiográficos durante actividades en el territorio, especialmente con mujeres, niños/as y jóvenes (Del Manzo et al., 2018). El microrrelato como técnica, desde un enfoque cualitativo, se define a partir de la articulación entre investigación e intervención permitiendo la incorporación y revalorización de las voces de los protagonistas configurando así un lugar de enunciación significativo de la propia comunidad al considerar saberes, prácticas situadas y experiencias vividas (Flores, 2016).

El recorrido que aquí presentamos reflexiona sobre la construcción de la violencia en ese "espacio biográfico" (Arfuch, 2002), en tanto trama simbólica y epocal para analizar la producción de subjetividad (donde confluyen diversos géneros discursivos: confesiones, memorias, diarios íntimos, etc.) y recuperar la voz del otro/a en un sentido testimonial, enmarcado en el "giro subjetivo" (Sarlo, 2005) y "giro afectivo" (Ahmed, 2017).

Presentación

En este trabajo nos proponemos describir y analizar la problemática de las violencias y su impacto en la producción de subjetividad a partir de experiencias de intervención comunitaria, en el marco de proyectos de investigación-acción de la Facultad de Psicología, UNLP (PMP-PPID/S017), que abordan las prácticas sociales violentas de los actores sociales de un barrio de alta vulnerabilidad social de la localidad de Melchor Romero, en la ciudad de La Plata.

Los desarrollos que se desprenden de esta presentación surgen de la realización de dos jornadas de promoción de la salud mental llevada a cabo en diciembre de 2017 y 2018, en ocasión de la habitual feria del barrio “El Futuro”, un lugar de encuentro y recreación para los/as vecinos/as y donde la comunidad vende sus productos (comida típica de Bolivia, ropa, juguetes, accesorios, artículos para el hogar, etc.). En dichas jornadas se instaló un puesto para visibilizar la propuesta del proyecto, propiciar el acercamiento e intercambio y trabajar las significaciones sociales y culturales sobre las violencias y la salud. Además, se realizaron actividades específicas con los niños y niñas (postas con juegos: Twister, dibujo colectivo y colaborativo y el armado de grullas) y por otro lado, se conversó con los vecinos (en su mayoría mujeres adultas y jóvenes) sobre qué es lo que entendían por violencias bajo la consigna: “¿Qué es la violencia para vos?”.De estos diálogos surgieron una serie de pequeños relatos escritos y orales, muchos de ellos recuperados a modo de relatoría.

Tomamos como eje de nuestra reflexión la implementación de “micro-relatos” (Arfuch, 2018) como estrategia conceptual y metodológica. Estas narrativas son recuperadas de entrevistas informales, relatos autobiográficos y pequeñas notas adhesivas colocadas en las grullas, durante una de las actividades en el territorio, especialmente con mujeres, niños/as y jóvenes (Del Manzo et al., 2018).

El microrrelato como técnica, desde un enfoque cualitativo, se define a partir de la articulación entre investigación e intervención, lo que permite la incorporación y revalorización de las voces de los y las protagonistas configurando así un lugar de enunciación significativo de la propia comunidad

al considerar saberes, prácticas situadas y experiencias vividas (Flores, 2016). El recorrido que presentamos se centra en la construcción de la violencia en ese “espacio biográfico” (Arfuch, 2002), en tanto trama simbólica y epocal para analizar la producción de subjetividad (donde confluyen diversos géneros discursivos: confesiones, memorias, diarios íntimos, etc.) y recuperar la voz del otro/a en un sentido testimonial, enmarcado en el “giro subjetivo” (Sarlo, 2005) y “giro afectivo” (Ahmed, 2017). La toma de la palabra de la comunidad supone el “decir” y en algunos casos “volver a decir”; el lenguaje, con su capacidad performativa, hace “volver a vivir” poniendo en escena historias personales con una dimensión terapéutica y ética.

Dicho concepto, en tanto categoría de análisis, pone en juego la conciencia, los actos, el modo de comprender el mundo y los procesos afectivos y emocionales de quienes habitan “El Futuro”. Esta noción introduce también otros aspectos, desde una visión sociopsicológica, como el contexto de adversidad y pobreza, o el impacto de variables como la clase social, la escolaridad, la edad, la sexualidad, la raza y la etnia.

De esta manera, se espera contribuir en el abordaje de contextos críticos desde los territorios, entendiendo la investigación-acción en términos políticos y de praxis implicada a los fines de potenciar el bienestar colectivo y la producción de subjetividades autónomas y transformadoras. En este sentido, la propuesta de trabajo se inscribe en la intersección entre saberes y territorios como hermenéutica crítica de conocimientos y haceres de manera situada.

Contar las violencias

En este apartado reflexionamos acerca de la construcción discursiva de la violencia a partir de un corpus de análisis conformado por “pequeños relatos” (Arfuch, 2018) recuperados de las entrevistas informales durante las actividades señaladas en la presentación de este trabajo. Estas narraciones pueden anclarse en la idea de “espacio biográfico” (Arfuch, 2002) donde se recuperan las experiencias de los actores comunitarios del barrio, que operan a modo de definición descriptiva formulada por los propios locutores, destinada a explicar una noción: la violencia a partir de sus saberes concretos. Teniendo en cuenta el anclaje metodológico, desde la investigación-acción, los respectivos

autores están provistos de autoridad social reconocida para hablar y explicar qué entienden por experiencias violentas en su propia comunidad. Una descripción que además apunta a la compresión y desnaturalización de dichas prácticas tendientes a hacer emerger o visibilizar ciertas áreas problemáticas.

Este modo de intervención implica otorgarle la voz al otro y también hacer el esfuerzo por recuperar las significaciones afectivas que salen a la luz mediante la narración de vivencias en torno a las violencias, de experiencias del ser individual y social, donde se recupera el testimonio del "otro" (Arfuch, 2002).

Esta materialidad es abordada desde el Análisis Crítico del Discurso que estudia, principalmente, cómo se representan, reproducen, legitiman y resisten en el texto las marcas del abuso del poder y la desigualdad social en determinados contextos sociales y políticos (Van Dijk, 2017).

Nuestro análisis parcial y exploratorio se limitará a observar ciertas categorías lingüísticas: los modos de inscripción de las personas en los enunciados y las unidades léxicas (cargas valorativas del léxico –subjetivemas- y metáforas). Partimos del interés por relevar el lexema "violencia", elemento que en las narraciones aparece en "el decir" de diversos enunciadores, en su mayoría mujeres adultas, jóvenes, niños y niñas.

En este sentido, la violencia es definida a partir de acciones expresadas en los verbos *maltratar, abusar* y *acosar*, todos ellos con una carga negativa y peyorativa ya que nos indican una fuerza excesiva en perjuicio, daño tanto moral como físico hacia otro, que se vuelve reiterativo en las descripciones analizadas. La violencia, a su vez, es caracterizada como física ("cachetadas, golpes"), económica, psicológica ("dolor psíquico"), verbal ("gritos e insultos") respondiendo a sus distintas modalidades y expresiones.

En estas narraciones no sólo podemos analizar la densidad y el tipo de subjetivemas, sino también las redes semánticas que se establecen entre ellos. Por ejemplo, aparece el alcohol como desencadenante de muchas de las prácticas violentas: "Toman vino y se pegan"; "Van al trabajo y llegan tarde y tomados y ahí nomás hay problemas. Hay mucho alcohol en el barrio", dicen las entrevistadas. Esto lo podemos apreciar en una de las definiciones realizadas por Jonás, un niño del barrio: "Pegar, romper las cosas, lastimar". "Tomar cerveza es como absorber la violencia". Aquí, aparece una metáfora

que nos permite pensar en las formas de conceptualizar su contexto y de evaluarlo, poniendo en foco algunos aspectos: la comparación entre la acción de tomar/absorber alcohol y volverse violento, que conlleva a la realización de actos como pegar, romper y lastimar.

También en los "pequeños relatos" se observan formas de nominar la violencia que nos hablan de estrategias de culpabilización, denigración y descalificación. En palabras de uno de los actores sociales: "Violencia en la pareja, lo verbal que queda registrado en el tiempo, subestima, descalifica, denigra". En las reflexiones efectuadas estos mecanismos, dan cuenta de lo que se denomina violencia simbólica y son los que habilitarían la violencia física. Es decir, se trata de procesos de inferiorización, discriminación, desigualación que se naturalizan y retroalimentan para su eficaz funcionamiento. En la mayoría de los casos, se le resta importancia o minimiza al ponerse en práctica en la vida cotidiana. Mientras la violencia física (enunciada mediante cachetadas, golpes, pedradas) deja generalmente consecuencias evidentes y denunciables, la violencia simbólica es de difícil percepción y representación, esto constituye la forma más eficiente y habitual de reducir la autoestima, la autoconfianza para la subordinación y opresión de las mujeres, socialmente aceptada y validada (Segato, 2010). Esto lo expresa Zunilda cuando afirma que la violencia para ella es: "maltrato físico, psicológico, económico, entre parejas…Te baja la autoestima".

Según la psicóloga Ana María Fernández (2009, p. 33) para que la violencia del golpe, el acoso, la violación existan, es necesario que una comunidad haya, previamente, inferiorizado, discriminado, fragilizado al grupo social que es objeto de violencia (en nuestro caso los niños, las niñas, las mujeres adultas, las jóvenes y personas mayores).

Por otro lado, una madre con dos hijas adolescentes de 13 y 14 años, asegura que "yo ya sé lo que es la violencia, yo ya la viví, ya pasé por eso, sufrí 12 años de golpes. Hice la denuncia, ahora se calmó. Está con otra chica, que debe estar viviendo lo mismo, la debe estar pasando mal". Aquí podemos identificar los modos de la violencia de género en su máxima expresión como lo es la violencia física, en la cual la mujer estuvo inmersa más de una década de su vida, en un vínculo patológico, con arrasamiento psíquico, sin posibilidades

simbólicas e institucionales para salir de ella. No menciona en su testimonio bajo qué mecanismo o con qué ayuda logró resolver su situación, pero es importante señalar que en su narración plantea, a modo de recuperación de la experiencia vivida, un aprendizaje preventivo para sus hijas: “les digo a ellas que se cuiden, que aún no tengan novio, que no pasen lo que yo viví”. En su enunciación aparece el lugar del hombre como ejecutor de la violencia, bajo la cual se halla sometida la mujer. Esta madre reflexiona sobre el lugar de las prácticas violentas ejercida por la superioridad masculina, a la cual teme.

Como vemos, respecto de la relación víctima-victimario se habla de violencia de los hombres hacia las mujeres, en la pareja, en la familia y contra los chicos y chicas: “Que son golpeadas las mujeres en este barrio sin motivo, que se debe respetar los derechos de las mujeres”; “Violencia es acoso hacia las chicas y chicos y personas grandes también”; “El maltrato contra la mujer violento o con agresiones de parte del hombre”; “Maltrato físico, psicológico, económico, entre parejas”; “Maltratar a otras personas pegando, amenazas, no dar atención a los chicos, abandonar, no ocuparse de los chicos (…)”, expresiones retomadas de las entrevistas informales.

Asimismo, encontramos en el corpus de análisis definiciones que vinculan a la violencia con la discriminación, uno de los actores comunitarios habla de “creer que el otro es más porque es diferente en lo económico y en lo físico”.

Lo hasta aquí expuesto, nos lleva a delimitar dos posibles dimensiones de abordaje: una vinculada con la desigualdad estructural en términos de género. Otra, en relación a la discriminación de un otro o de un grupo percibido y tratado como inferior, basado en diferencias construidas sobre la etnicidad, la apariencia, el origen, la cultura y el lenguaje.

En este recorrido analítico, se destacan otros testimonios significativos:“violencia en la pareja, gritos, dolor psíquicamente. El hombre te hace culpable a vos. Silencio por eso”; “Violencia en la pareja, lo verbal que queda registrado en el tiempo”, aquí se puede observar cómo las prácticas sociales violentas perduran en el tiempo, a modo de marca, de estigma y a la vez, suelen ser silenciadas de ahí que los actores comunitarios valoran el espacio de escucha propuesto frente a otro espacio comunitario donde no podrían hablar, donde no serían escuchados.

Bibliografía

Ahmed, S. (2017). *La política cultural de las emociones.* México, Universidad Nacional Autónoma de México y Centro de Investigaciones y Estudios de Género.

Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico.* Buenos Aires, FCE.

---------- (2018). *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política*. Buenos Aires, Eduvim.

Colanzi, I. (2018). Investigación acción: elementos clave para la co-construcción de saberes indisciplinados. Cátedra: Seminario de Psicología Experimental, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.

Del Manzo, M. B.; Festa, C.; Lucesole, N. y Velasco, M. (septiembre de 2018). "¿Qué es la violencia para vos?": narrativas y producción de subjetividad. En II Congreso Internacional de Victimología. Intervenciones sobre las violencias. Nuevos desafíos: de la multidisciplina a los inter-saberes. Congreso llevado a cabo en Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina.

Fernández, A. M. (2009). *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Flores, F. (2016). *Experiencia vivida, género y VIH.Sus representaciones sociales.* Mérida, Universidad Nacional Autónoma de México.

Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Segato, R. (2010). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos.* Buenos Aires: Prometeo.

Van Dijk, T. (2017). Análisis Crítico del Discurso. Revista Austral De Ciencias Sociales, (30), 203-222. Consultado de http://revistas.uach.cl/index.php/racs/article/view/871

Prácticas de comunicación en territorio

Autores: Comba, Silvana; Toledo, Edgardo; Dobry, Marcelo; Daneri, Mariela; Alberti, Cristian; Nuñez, Carlos; Monti Falicoff, Benjamín A.; Ramírez, Juan Nicolás; Duránd Mansilla, Victoria; Manasseri, Florencia; Velzi Díaz, Alberto; Castellani, Tomás; Frigo, Fabiana.
Escuela de Comunicación Social. Facultad de Ciencia Política y RRII - UNR. Rosario, Santa Fe, Argentina.

Resumen

Desde la carrera de Comunicación en la universidad pública construimos un saber que intentamos poner en diálogo con un hacer en un territorio. Por eso nuestra propuesta de Conversatorio pone en relación los tres ejes: saberes, haceres y territorios. Y lo hacemos a partir de experiencias en diferentes espacios: las cátedras Cultura y Subjetividad, Institución y Sociedad, Comunicación Estratégica II, Producción Radiofónica y Prácticas comunitarias de Comunicación en Dispositivos de Salud; y las prácticas que realizan estudiantes en Talleres de Radio y Salud Mental y en FM La Hormiga, de la Biblioteca Popular Pocho Lepratti, en el barrio La Tablada de Rosario.

Más que creer en el poder de la comunicación para liberar subjetividades subyugadas y comunidades oprimidas, buscamos comprender la experiencia cultural que acontece con las prácticas comunitarias de comunicación: las intervenciones estéticas y narrativas innovadoras y los goces culturales que se juegan en la comunicación. La pureza no existe ni en los otros, ni en nosotros: como plantea Omar Rincón “es un pensar impuro y zigzagueante para ir más allá de los códigos binarios, dualistas y morales para comprender las ambigüedades sociales y culturales.” En estas mezclas interculturales siempre hay tensiones, y por eso es clave pensarlas desde lo político. Somos conscientes de que nada es en sí mismo político y transformador, ni por el hecho de estar inscrito en comunidades ancestrales y auténticas, ni por tener una organización comunitaria, ni por asumirse ideológicamente como popular.

La conversación que proponemos tiene como objetivo, principalmente, generar un intercambio de experiencias para poder seguir pensando la relación

dialéctica entre comunicación y acción. Y para eso presentamos un conjunto de preguntas disparadoras:

¿Cómo se da el encuentro entre los saberes y las prácticas de comunicación que producimos en la universidad y las experiencias culturales de lo popular?

¿Qué es conversar? ¿Es la radio un espacio de conversaciones? ¿Ese encuentro, esa instancia, genera bienestar y salud? ¿Qué posibilitan las perspectivas comunitarias en las prácticas de comunicación?

¿Son los diálogos espacios de encuentro?

¿Las palabras ayudan a reconstruir los lazos comunitarios? ¿Es posible repensar las construcciones simbólicas y poner en palabras eso que nos afecta?

¿Qué propusieron la ley de Servicios de Comunicación Audiovisual y la ley Nacional de Salud Mental? ¿Cómo podemos articularlas en el territorio?

¿De qué manera interviene el estado en todos sus niveles para garantizar la comunicación con perspectiva de derechos humanos?

En definitiva, nos estamos preguntando por los nuevos modos en que ejercemos la ciudadanía. Teniendo en cuenta que no se pertenece a una comunidad u otra por origen o estancia, sino que se tiene la marca del circular, del encuentro. No hay fronteras ni límites a los flujos de comunicación. Los actores sociales transitamos continuamente; nuestra cultura es una cultura nómada, construida en muchos casos en tierra de nadie. Cada vez es más difícil territorializar y, sin embargo, es necesario anclar la experiencia, fijar los límites, no sólo de lo físico, sino de lo enunciable.

Prácticas de comunicación en territorio

El desencanto con los proyectos colectivos y el debilitamiento de los lazos sociales caracterizan a nuestras sociedades. En este escenario, la mayoría de las veces, el mercado asume la fragmentación de la ciudadanía y se ofrece como el actor que establece las reglas del juego en lo económico pero también interviene con fuerza en lo cultural, lo político, lo social y la conformación de subjetividades. Los medios masivos aparecen como mediadores de la heterogénea trama de imaginarios de identidad de las ciudades,regiones, espacios locales y barriales. En este contexto, nuestra reflexión busca dar

cuenta de las dimensiones que conectan las transformaciones de la cultura con las sensibilidades que catalizan los nuevos lenguajes con los cuales contamos nuestras historias.

Desde la carrera de Comunicación en la universidad pública construimos un saber que intentamos poner en diálogo con un hacer en un territorio. Por eso nuestro trabajo pone en relación los tres ejes: saberes, haceres y territorios. Y lo hacemos a partir de experiencias en diferentes espacios: las cátedras Cultura y Subjetividad, Institución y Sociedad, Comunicación Estratégica II, Producción Radiofónica y Prácticas comunitarias de Comunicación en Dispositivos de Salud; y las prácticas que realizan estudiantes en Talleres de Radio y Salud Mental y en FM La Hormiga, de la Biblioteca Popular Pocho Lepratti, en el barrio La Tablada de Rosario.

Todas estas prácticas de comunicación se inscriben en prácticas sociales protagonizadas por actores en permanente dinamismo y situados en proyectos, en organizaciones, en instituciones. La comunicación es inherente e inseparable de las prácticas sociales. “Toda práctica social se constituye simbólicamente y se construye a través de una madeja de relaciones comunicacionales que pueden ser leídas, interpretadas y, por lo tanto, también generadas y gestionadas de una determinada manera y con un propósito específico.” (Uranga,2005, 2)

La comunicación se define por la acción, y las elecciones que vamos tomando en materia de comunicación (los medios que elegimos/creamos, los lenguajes, las narrativas, los sentidos que producimos) expresan, y a la vez, configuran nuestro modo de entender el mundo y nuestras opciones políticas.

En las experiencias que venimos realizando en las distintas cátedras queda en evidencia que comunicación y acción son inseparables en las prácticas sociales de los grupos, de las organizaciones y de las comunidades. Prácticas que buscan transformar, junto a otros, realidades adversas. Como plantea Uranga “…la comunicación para el cambio tiene que ver también con la capacidad de transmitir, desde las propias prácticas y con el lenguaje adecuado, la imagen de un horizonte utópico, de una posibilidad de cambio. La comunicación para el cambio social es, necesariamente, la enunciación de propuestas portadoras de futuro a partir de la realidad presente. No basta con

la denuncia, no basta con el simple relato de los acontecimientos. Hay que trabajar para revelar, en las prácticas de los hombres y mujeres de hoy, signos portadores de un futuro utópico que alimente la esperanza de un mañana distinto pero ya presente." (2005, 2)

Experiencias de comunicación y acción

Pensar la comunicación como acción inscripta en las prácticas sociales implica desentrañar los modos de apropiación que los distintos actores tienen de los saberes que ponen en juego para dar lugar a los procesos comunicacionales situados en el territorio.

"La comunicación para el cambio social tiene que partir de la reconstrucción de la memoria (de lo que sucedió, pero también de las rutinas, de los discursos que hablan de experiencias acumuladas), porque esto resulta fundamental para entender el sentido del cambio y porque una sociedad sin memoria es un pueblo sin futuro.Y tiene que hablar de los sujetos, de los actores, de su modo de entender y de entenderse, de sus valores y de sus acciones." (Uranga, 2005, p. 3)

Por eso, la conversación que proponemos tiene como objetivo, principalmente, generar un intercambio de experiencias para poder seguir pensado esa relación dialéctica entre comunicación, acción, actores, saberes, territorios. Y para eso presentamos un conjunto de preguntas disparadoras:

¿Cómo se da el encuentro entre los saberes y las prácticas de comunicación que producimos en la universidad y las experiencias culturales de lo popular?

¿Qué es conversar? ¿Es la radio un espacio de conversaciones? ¿Ese encuentro, esa instancia, genera bienestar y salud?

¿Qué posibilitan las perspectivas comunitarias en las prácticas de comunicación?

¿Son los diálogos espacios de encuentro?

¿Las palabras ayudan a reconstruir los lazos comunitarios? ¿Es posible repensar las construcciones simbólicas y poner en palabras eso que nos afecta?

¿De qué manera interviene el estado en todos sus niveles para garantizar la comunicación con perspectiva de derechos humanos?

Comprender las ambigüedades sociales y políticas desde la comunicación

Teniendo en cuenta que en la universidad pública entendemos a la comunicación como acción, inseparable de las prácticas sociales, las experiencias de las distintas cátedras constituyen formas de producción colaborativas, situadas en el territorio, que se orientan a la elaboración de productos culturales, saberes e identidades. Estas propuestas buscan "movilizar otros procesos de innovación institucional, técnica, innovación en las maneras de articular conversaciones, distribuir espacios y soportes." (Laddaga, 2010, p. 286)

Entonces, más que creer en el poder de la comunicación para liberar subjetividades subyugadas y comunidades oprimidas, buscamos comprender la experiencia cultural que acontece con las prácticas comunitarias de comunicación: las intervenciones estéticas y narrativas innovadoras y los goces culturales que se juegan en la comunicación. La pureza no existe ni en los otros, ni en nosotros: como plantea Omar Rincón "es un pensar impuro y zigzagueante para ir más allá de los códigos binarios, dualistas y morales para comprender las ambigüedades sociales y culturales." (2013, p. 14) En estas mezclas interculturales siempre hay tensiones, y por eso es clave pensarlas desde lo político. Somos conscientes de que nada es en sí mismo político y transformador, ni por el hecho de estar inscrito en comunidades ancestrales y auténticas, ni por tener una organización comunitaria, ni por asumirse ideológicamente como popular.

En definitiva, nos estamos preguntando por los nuevos modos en que ejercemos la ciudadanía. Teniendo en cuenta que no se pertenece a una comunidad u otra por origen o estancia, sino que se tiene la marca del circular, del encuentro. No hay fronteras ni límites a los flujos de comunicación. Los actores sociales transitamos continuamente; nuestra cultura es una cultura nómada, construida en muchos casos en tierra de nadie. Cada vez es más

difícil territorializar y, sin embargo, es necesario anclar la experiencia, fijar los límites, no sólo de lo físico, sino de lo enunciable.

Bibliografía

Laddaga, R. (2010). Estética de la emergencia. Buenos Aires: los sentidos/artes visuales Adriana Hidalgo editora.

Rincón, O. (2013) Las narrativas colabor-activistas: las identidades otras como innovación mediática en Revista dixit. Nr 19 julio-diciembre 2013.

Uranga, W. (2005) La comunicación es acción: comunicar desde y en las prácticas sociales. Buenos Aires: Paper.

Entre puertas cerradas y puertas abiertas: el riesgo. Un caso clínico y la Ley Nacional de Salud Mental Nº 26.657

Autores: Med. Fernández Martínez, Gabriel; Lic.Muchiutti, Agustina; Lic. Revelles, Juliana.
Hospital Escuela de Salud Mental.
Paraná, Entre Ríos, Argentina.

Resumen

El presente escrito tiene como eje la problematización de las nociones de "riesgo" y de "cierto e inminente", propuestas por la Ley Nacional de Salud Mental 26.657 con el objetivo de encontrarnos con los múltiples modos posibles de ser interpretada, y así reivindicar su importancia a la hora de pensar las internaciones involuntarias y otros tratamientos posibles en el marco de las prácticas en salud denominadas "alternativas". En esta línea se presenta una situación clínica con el fin de plasmar una experiencia transcurrida en una sala de internación de usuarios y su articulación con la ley.

Escribimos hoy, durante nuestro transitar por una sala de internación de "agudos", en un tiempo bisagra para la institución hospitalaria en donde nos ha sido necesario inscribir una pausa para pensar en qué situaciones las puertas se deben "abrir", o se deben "cerrar". Escribimos pensando en esa bisagra, que en su vaivén nos invita —a veces nos empuja— a problematizar nuestras prácticas y su relación con la Ley (¿cuál?) y con la singularidad de cada caso clínico (¿es eso posible?).

Ya en el comienzo de este relato, ubicamos un "entre". Un entre que marca cierta disyuntiva (y a la vez relación) entre otros binarios con los que nos topamos: entre lo manicomial y las prácticas alternativas; entre las generalidades de una ley y las particularidades de un sujeto; entre la noción de riesgo y la antigua idea de "peligrosidad"; o entre ubicar el imposible irreductible de cada práctica y el chocarnos con la impotencia que inhibe, sanciona y culpabiliza. Este "entre" funciona a modo de resto que motoriza nuestra escritura, y nos reúne hoy en esta pausa que pretende trascender las agujas de lo cronológico.

Nuestras prácticas transcurren en el Hospital Escuela de Salud Mental de la ciudad de Paraná, el cual se encuentra ya desde hace años en un proceso de transformación, pretendiendo el abandono de las representaciones, prácticas y discursos llamados manicomiales, y camina hacia el horizonte del conocido paradigma "alternativo". La sanción de la ley de Salud Mental Nº 26.657 es parte fundamental de dicho proceso y nuestro cotidiano en la sala de internación se encuentra atravesado por cada uno de sus artículos, en particular por un concepto —tan superador como ambiguo y polémico— el de "riesgo cierto e inminente"[16].

Contingencia, daño verdadero, perjuicio a la vida, verificación. ¿Cuánto de medible y cuanto de tyche[17] implica el riesgo? ¿Asegurar lo contingente? ¿Quién podría determinar qué es Daño Verdadero? Espector (2014) al respecto argumenta que la frase "riesgo cierto e inminente" lleva a hacer creer que se debe tener completa certeza de la aparición de su consecuencia (por ej. suicidio) para determinar una internación involuntaria, y como bien sabemos el pasaje al acto difícilmente puede ser diagnosticado de antemano de forma "verdadera, segura e indubitable". La cualidad de inminente, desarrollada como "plazo perentorio" (Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones, 2018), también podría surgir como confusa en situaciones donde se manifieste la probabilidad de un daño severo, pero no evidente en el cortísimo plazo; la ley obliga a que existan ambos determinantes por su conector discursivo "y".

Lejos de intentar relativizar este concepto sumamente importante y al cual apelamos permanentemente, pretendemos ubicar los matices, las grietas y sus posibles interpretaciones para desde allí, a partir de encontrarnos con su "malentendido" inherente, reivindicarlo.

"Esto es un castigo": los inicios de la internación.

Guadalupe llega traída por la policía a la guardia hospitalaria, con un oficio para que un equipo interdisciplinario de salud mental evalúe su situación.

[16] *Entiéndese por riesgo cierto e inminente a aquella contingencia o proximidad de un daño que ya es conocido como verdadero, seguro e indubitable que amenace o cause perjuicio a la vida o integridad física de la persona o de terceros (...)* (Decreto reglamentario 663/2013. Boletín Oficial de la Nación 05/05/2013)

[17] Azaroso, contingente, que irrumpe sin planificación. En la mitología griega Tyche era la personificación del destino y de la fortuna.

Refiere haber venido a raíz de una “denuncia” que realiza para defender a su hija de una serie de abusos, y ubica desde los comienzos a su familia como aquellos que sostienen “una trata de personas”. El equipo de guardia, tras evaluar que la situación comprende un riesgo para sí y su hija se decide internación involuntaria. Guadalupe vivencia la internación como una “venganza” de parte de su familia.

Al no poseer “conciencia de enfermedad” ni de situación, y al resistirse tanto a la internación como a la indicación de medicación, en un primer momento se realiza sujeción mecánica bajo protocolo específico. Un protocolo viene a inscribir cierta legalidad allí donde una práctica no puede quedar librada a la ética de cada profesional, allí donde el intento de “evitar el riesgo” puede resultar aún más iatrogénico que la “fuga” misma. Nuevamente una pregunta que no cesa de no inscribirse, generandonos incertidumbre y perplejidad, ¿con qué criterios los profesionales nos habilitamos a realizar dicha medida restrictiva? Entre el riesgo y la sujeción mecánica, ¿hay un “entre”? “¿Cómo me van a atar? Yo soy docente en la Universidad, soy madre, esto es un castigo”.

El decreto 603/13 que reglamenta el artículo 14 de la ley antes dicha, expresamente prohíbe la existencia y utilización de salas de aislamiento, práctica que en nuestra institución era llamada “contención en habitación” en momentos agudos de la crisis, con el objetivo de evitar “fugas” que pongan en riesgo la vida de las usuarias o de terceros. Dicha contención, a partir de la interpelación de las prácticas institucionales por parte de la novedosa unidad de letrados del Art. 22 de la ley 26.657 y tras múltiples conversaciones al respecto con el Órgano de revisión provincial, es estrictamente prohibida hace apenas pocos meses provocando una transformación radical en los procesos de internación. Si dicha medida era tomada con aparentes criterios clínicos y era pensada como una práctica pertinente y cuidada ¿qué hacer de ahora en más con ese vacío que deja su prohibición? ¿Hay otras alternativas para el tratamiento del momento agudo de la crisis? Comenzamos a comprender la puja por encontrar dentro de esta complejidad las estrategias para producir salud con otros en momentos de crisis, no sin tener presente la legalidad que nos “rige”.

¿Cuál medida es la pertinente para asegurar la involuntariedad de la internación, cuando la situación por la que atraviesa el usuario no tiene criterios para la sujeción mecánica? La ley promueve prácticas de garantización de derechos y cuidados para los usuarios, sin embargo, es en el día a día, en un contexto de políticas neoliberales y de recortes presupuestarios en el ámbito de la salud, donde nos preguntamos: ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad de una internación que promueva prácticas de cuidado? ¿A qué condiciones sometemos a los usuarios en internaciones donde se hace "artesanalmente" lo que se puede con lo que hay? "De ahora en más, es a construir" nos devuelve el Órgano de revisión provincial ante nuestras preguntas/demandas. ¿Artesanal o improvisado? Entonces, ¿qué puertas abrir, y cuales cerrar? Una decisión sin protocolo.

Durante su internación, Guadalupe interpelaba al equipo de salud constantemente respecto de los tratos que recibía y el malestar que le generaba la internación. Tras cuatro días de internación, la usuaria se "fuga"[18]. Y este momento agenció también de bisagra. Los familiares logran tras un nuevo oficio que Guadalupe vuelva a ser reingresada al nosocomio pasadas algunas horas de su retiro. Que la usuaria no esté en la institución, era un riesgo. ¿Para quién? Ante esta situación en entrevista con familiares, estos interpelan la responsabilidad de la institución y del equipo tratante de garantizar la "involuntariedad" de la internación. Nuestra respuesta, a modo de eslogan tranquilizador: "esta es una institución de puertas abiertas". El equipo tratante era preguntado constantemente, y a la vez, éramos hablados: por los artículos de la ley, por los clichés institucionales, por los mandatos propios que sostenemos los practicantes que nos iniciamos en la experiencia. Ser mirados por los otros, y —principalmente— por nuestros severos ideales superyoicos a modo de panóptico.

[18] Término utilizado durante el cotidiano de la sala, para referir a la situación en la que un/a usuario/a se retira de la institución sin permiso del equipo tratante. Hacemos uso de dicho término, para -de forma un tanto irónica- visibilizar los resabios propios de la clásica relación entre psiquiatría y criminología.

La libertad en riesgo.

Luego de este episodio que nos desbordó y nos puso al pie del cañón, otra detención fue necesaria para construir - cual alfarero - alrededor de ese vacío de alternativas a la contención. ¿Qué implica que el Hospital Escuela de Salud Mental sea “de puertas abiertas”? ¿Abiertas para todos? Esta situación de urgencia y la consecuente angustia y desborde familiar, nos permitió ubicar el hecho de que el ser preguntados, no nos permitía preguntar, acción plenamente necesaria para abrir las puertas que verdaderamente estaban cerradas. Una urgencia que se transforma en oportunidad de otras lecturas, y que al ser pensada como parte del proceso salud-enfermedad, posibilita un ordenamiento distinto en el equipo por un lado, y en la usuaria por otro. “mi familia está complotada y me siguen avasallando”

Comenzamos a pesquisar que era necesario cerrar -momentáneamente- algunas puertas a los otros avasallantes pertenecientes al núcleo persecutorio de la usuaria. Esto con la finalidad de crear un lugar durante la internación del cual Guadalupe pueda irse y no “fugarse”, y así mismo comenzar a delinear otros posibles lugares menos persecutorios y omnipotentes en ese afuera del cual se defiende a partir de la creación delirante; lugares a los cuales, poder volver. “Yo siempre fuí muy libre, críe a mi hija como una persona libre, y los otros siempre inhibían esa libertad”

Preguntar y escuchar el relato que la usuaria paulatinamente comenzaba a tramar, nos permitió ubicar significantes a partir de los cuales montaríamos estrategias terapéuticas que contengan, ya no en una sala, la libertad, la verdad, la justicia. Significantes que, a pesar de contener fuerte carga simbólica, intentamos vaciar de sentido, para construir en conjunto con Guadalupe una significación común. Si para Guadalupe el infierno son los otros (Sartre, 1944), ¿es posible pensar la construcción de una libertad que no implique desamparo, anomia y soledad?

Entre la verdad paranoica y la verdad jurídica.

“Estoy hace un mes acá, te aviso por el tema de la ley de salud mental”.

A raíz de la insistente demanda de la usuaria, y a partir de la lectura de la Ley de Salud Mental la cual propone la brevedad de las internaciones (art. 15), el

equipo decide “otorgar” un permiso de salida acompañada de su A.T., para encontrarse con su hija en su casa, y comenzar a pensar en la reconstrucción del “afuera” para que la internación sea “lo más breve posible”.

El encuentro con su hija, en lugar de habilitar la posibilidad de comenzar a pensar en *los otros* como lazos saludables y ya no avasallantes, se produce una nueva crisis y nos obliga a repensar nuestras decisiones. Guadalupe retoma sus denuncias, realiza llamados telefónicos a la policía de forma compulsiva, y ubica a su hija como parte del “complot”.

Ana María Fernández (1999), nos alerta, siguiendo a Althusser, respecto de realizar “lecturas bíblicas del texto”. ¿De qué brevedad habla la ley? ¿Es posible compartir una noción de tiempo con el discurso jurídico? Si bien apelamos y reivindicamos la idea de presunción de capacidad de las personas[19] a la hora de tomar decisiones junto con la usuaria, ¿Siempre es posible la toma de decisiones en conjunto? Nos preguntabamos entonces, si en lugar de pensar a la ley y sus valiosos aportes como herramientas para el trabajo con la locura, no estábamos enceguecidos con su potencia, obnubilados por una especie de certeza y enamoramiento enloquecedor, sin dar lugar a leer entre líneas y hallar allí el caso por caso.

Este permiso, que hoy —con el diario del lunes— consideramos que fue apresurado y pensado a partir de la escucha del tiempo de las agujas del reloj más que de los criterios clínicos, instaló una nueva pausa. Era necesario, para que la Ley no sea letra muerta, que una lectura clínica e interdisciplinaria nos permita desplazarnos del “para todos” a la singularidad de la situación. Pensar lo breve y lo posible, era clave para no quedar fascinados por la verdad que propone la normativa legal, y transformar la lectura bíblica en lectura crítica. Del buen pastor, a sujetos con responsabilidad que aceptan el riesgo como inherente a toda decisión. Algunos textos comenzaban a perder su tinte sacralizado.

Se realiza una nueva modificación del esquema farmacológico y se comienza a introducir en las entrevistas que no todo es posible, habilitándonos como equipo a intentar inscribir algún tipo de límite o acotamiento para de esta forma, no retroceder frente a la psicosis como nos lo propone el psicoanalista francés

[19] Expresión tomada de la Ley Nacional de Salud Mental N°26.657

Lacan (1977). El establecer algunos límites comenzó a ser pensado entonces, ya no como restricción de los derechos de la usuaria o silenciamiento de su voz, sino como estrategia clínica, como contención.

Sostenemos que, así como la idea de riesgo fue transversal a todo este escrito y fue bordeando cada uno de los aspectos referidos, problematizando de esta forma la noción propuesta en la ley, dicha dimensión no es susceptible de ser erradicada de la vida de Guadalupe, como de ninguna vida. El riesgo, introduce lo probable y lo contingente, y es a partir del colocar "la enfermedad entre paréntesis" (Basaglia, 1973) y de comenzar a pensar en un sujeto de derecho gracias a las múltiples transformaciones del campo de la salud, que dicha probabilidad no está enlazada a la noción de peligrosidad de la psiquiatría clásica, desarmando la superposición entre castigo y tratamiento, entre tutelaje y locura.

Bibliografía

Argentina. Decreto Reglamentario de la Ley Nacional de Salud Mental Nº 603/2013 (2013). Buenos Aires: Boletín Oficial de la República Argentina.

Argentina. Ley Nacional de Salud Mental Nº 26.657 (2010). Buenos Aires: Boletín Oficial de la República Argentina.

Argentina. Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones (2018). Abordaje de la salud mental en hospitales generales. Buenos Aires.

Basaglia, F. (1973). La institución negada. Barcelona: Barral.

Bourdieu, P. (1990). Sociología y cultura. México: Grijalbo.

Caponi, S. (2006). La salud como apertura al riesgo En Czeresnia, Dina y Machado de Freitas. Promoción de la salud. Conceptos, reflexiones, tendencias. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Davoine, F., & Gaudillière, J. (2011). Historia y Trauma. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Espector, M. (2016) Aspectos médicos legales: el manejo del riesgo suicida en los tiempos de la ley de salud mental argentina (p.650-652) En Alvano S., Trastornos del estado de ánimo y de ansiedad. Buenos Aires: SIIC.

Fernández, A. (1999). Instituciones estalladas. Buenos Aires: Eudeba.

Foucault, M. (1975). Vigilar y castigar (p. 230). México: Siglo Veintiuno.

Freud, S. (1895). Manuscrito H. En S. Freud, Obras Completas vol. I. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1937). Análisis terminable e interminable (p.249) En S. Freud, Obras Completas vol. XXIII. Buenos Aires: Amorrortu Lacan, J. (1964). Seminario 11. Buenos Aires: Paidós.

Furman, M. (2013). La iniciativa del otro en la paranoia. E-Mariposa, (5).

Lacan, J. (1976). Escritos. Buenos Aires: Siglo XXI.

Lacan, J. (1977). Apertura de la sección clínica.

Mostajo, E., & Otero, R. (2016). Contención física terapéutica de pacientes. Protocolo hospitalario. [Ebook]. Buenos Aires: Hospital El Cruce Néstor Kirchner. Retrieved from http://www.hospitalelcruce.org/hecrep/pdf/SENF--002.pdf.

Rotelli, F. (2014). Vivir sin manicomios. Buenos Aires: Topia.

Tisera, C. (2014). Cadáver exquisito (p.120) En Clepios 65 Muerte y Suicidio. Buenos Aires: Pólemos.

Diagnóstico en Instituciones: «Escollos e intervenciones»

Autores: Giqueaux Paula; Herrera Verónica.
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, UADER.
Paraná, Entre Ríos, Argentina.
Müller Marianela.
Facultad de Ciencias de la Gestión UADER.
Paraná, Entre Ríos, Argentina.

Resumen

El presente artículo da cuenta del abordaje en las Instituciones como espacios complejos y “aunque han sido diversas las aproximaciones que han intentado atrapar el fenómeno organizacional, aún no existe un conjunto estructurado y sistemático de conocimientos científicos de las organizaciones, capaz de explicarlo en toda su magnitud” (Vidal, 2019). Espacios complejos en tanto suponen personas, interrelaciones, funciones, poder; por lo tanto, las dinámicas organizacionales que se generan en ellas requieren del abordaje interdisciplinario. Este análisis se realiza convocando un diálogo abierto entre diferentes perspectivas que abordan, como objeto de estudio, el funcionamiento organizacional.

El siguiente trabajo refleja la experiencia que, como equipo externo e interdisciplinario realizamos en un área de Administración de Personal de una Organización Pública. El objetivo de este proceso surge como una demanda para acompañar los procesos de modernización y generar un clima laboral adecuado.

Al hablar de diagnóstico (Rodriguez M., 2005) nos referimos a identificar los distintos modos que las personas tienen de priorizar y dar un sentido a la tarea que realiza en una organización. Nos preguntaremos entonces si existe congruencia o contradicción en el significado que una persona asigna a su tarea.

En función de los emergentes se implementó un plan de acción que consistió en un proceso de reconversión de la estructura actual e incorporación de una estructura emergente que fomente el trabajo en equipo y la

interdisciplinariedad, reposicionado internamente la dirección de personal en la organización. Se trabajó sobre la reubicación del personal de acuerdo a la descripción de los puestos de trabajo y su congruencia con el perfil vocacional y ocupacional, estableciendo como prioridades las competencias laborales.

Proceso de diagnóstico

Toda organización implica relaciones interpersonales, en las cuales se dan desencuentros de intereses originados por múltiples circunstancias, donde emergen conflictos que se deben abordar desde su perspectiva funcional. Entendemos el conflicto como inherente a la conducta humana, y su aparición sirve de brújula para reorientar los objetivos de la organización; por lo tanto, la intervención oportuna y efectiva da la posibilidad de planificar el cambio.

Las personas son el capital más valioso para la organización, sus experiencias, conocimientos y modos de vincularse son la piedra angular para construir una gestión de calidad (Casas, 2016). Poner en valor las tareas y funciones que realizan implica un compromiso con el desarrollo humano, que le permita crecer y a su vez mejorar la calidad de los servicios provistos para la comunidad.

En este sentido, cualquier proceso de mejora en las instituciones requiere en primer lugar analizar y seleccionar aspectos a favorecer. La etapa de diagnóstico es el momento de sumergirse en las causas de lo que se busca mejorar ya que, cuando mejor se reconozcan las brechas entre lo real y lo deseado, más claro será el espacio para la acción.

El trabajo surgió de la necesidad de acompañar al área de Personal en los procesos de modernización e implementación de mejoras tecnológicas y generar un clima de trabajo eficiente. El mismo fue abordado como “Equipo externo**”**, para mantener la objetividad en el análisis y en la toma de decisiones.

Metodologìa de anàlisis

Para la etapa diagnóstica se realizaron Perfiles Psicolaborales (Perez Jauregui, I; Adam, G.; Boso,R. 2012) de los empleados, como así también una descripción del posicionamiento y funcionamiento actual del área, para la cual

se seleccionaron diferentes variables e indicadores de estudio como, por ejemplo: Relaciones Interpersonales, Capacidad de organización y planificación, distribución y reconocimiento de tareas y funciones, de Consenso sobre objetivos, Orientación a resultados y productividad, Sinergia con otras áreas, Comunicación y Trabajo en equipo.

Las competencias abordadas provienen de un amplio campo de disciplinas que constituyen y se consolidan en la gestión integral de las instituciones y son esenciales para generar instancias de aprendizaje organizacional para fortalecer el trabajo colaborativo y la innovación. Se utilizaron para ello, diferentes técnicas como talleres, técnicas proyectivas y de simulación, entrevistas individuales y grupales al personal.

Las técnicas implementadas permitieron recabar información sobre las características de las funciones y tareas y las competencias personales de los miembros que integran el área, así como también permitieron poner en evidencia y medir el desempeño grupal en las variables definidas anteriormente.

Los encuentros se desarrollaron en diferentes instancias individuales y grupales en las cuales se recurrió a metodología de taller con el objetivo de incluir dinámicas lúdicas que desdramaticen la situación de evaluación por parte de los destinatarios, y permitan emerger las potencialidades y dificultades de forma más natural.

Análisis descriptivo de la dinámica interna de la dirección de personal

En la siguiente imagen podemos visualizar una síntesis del proceso diagnóstico. En ella se describen las técnicas utilizadas, y los indicadores asociados a las variables prioritarias que tuvieron como fin sistematizar la información y propiciar una devolución a los referentes de la organización, como directores, y al personal que se desempeña en el área.

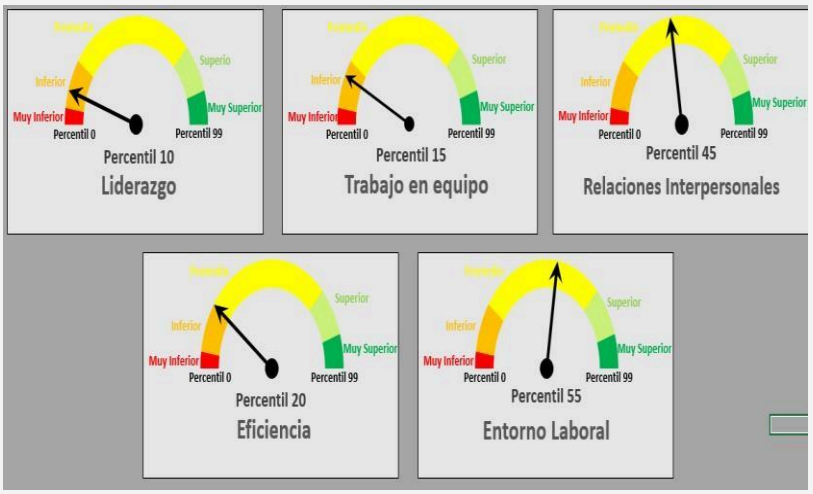
Técnicas administradas	• Taller de asignación de roles • Dinámica grupal: mapa de empatía • Test gráficos- Persona bajo la lluvia -Test de las 2 Personas Trabajando • Entrevista individual al director y subdirector del área

Competencias evaluadas

La semaforización de las variables clasifica los emergentes del diagnóstico de acuerdo al grado de relevancia considerando tres niveles: emergentes de urgencia, emergentes de prevención y emergentes de potenciación.

Cada uno de ellos conduce a un abordaje diferencial de los mismos con políticas y estrategias de acción diferenciales que fueron abordados en la etapa de intervención.

Indicadores de desempeño en competencias prioritarias



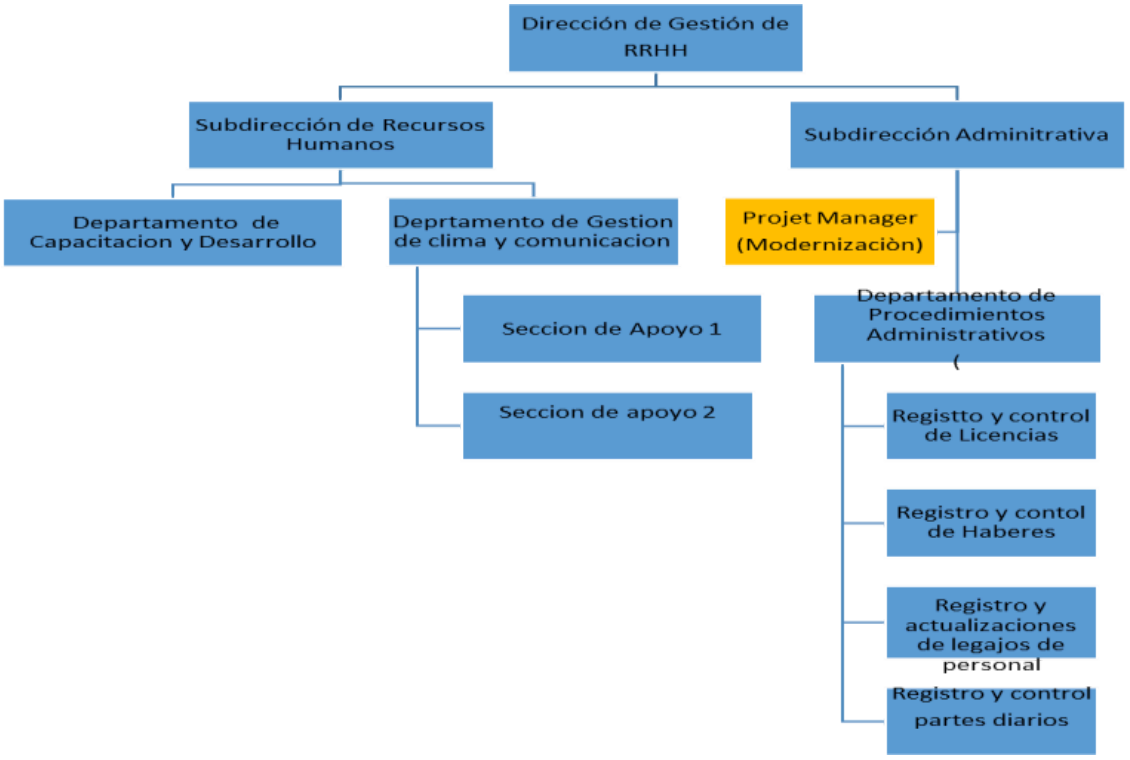
En cuanto a los resultados, se evidenciaron recurrencias en la escasa coordinación en el desarrollo de las tareas, superposición de funciones en los niveles operativos de la organización, baja correlación en denominación de los puestos de trabajo y tareas requeridas en el mismo, ausencia de trabajo en equipo, alto nivel de conflictividad laboral. Además, se observó una estructura organizacional jerárquica y funcional, poco dinámica.

Debido a esta visión enfocada en las jerarquías y no en el proceso, observamos bajo nivel de iniciativa y cohesión, limitándose a tareas administrativas, individuales y fragmentadas. Este enfoque y funcionamiento meramente administrativo hace que el área esté posicionada como una función de soporte, y no como una dirección con responsabilidad directa en el desarrollo de capital humano de la organización.

Procesos de intervención

En función de los emergentes mencionados se implementó un "Plan de acción" que consistió en un proceso de reconversión de la estructura actual e incorporación de una estructura emergente que fomente el trabajo en equipo y la interdisciplinariedad reposicionado internamente a la dirección de personal en la organización. Este tipo de equipo es conocido como Project Manager que es una estructura autogestionada y multidisciplinaria (Robbins, 2004) integrada por personal de las diferentes direcciones con el objetivo de trascender el orden jerárquico y funcional y generar una estructura dinámica.

El procedimiento de selección del equipo se realizó mediante reclutamiento interno mediante perfiles laborales y vocacionales y evaluación técnica. Se trabajó sobre la reubicación del personal de acuerdo al perfil vocacional y ocupacional y la descripción de perfil de puesto de trabajo que fueron realizados para esta etapa.



VARIABLES	BAJO	MEDIO	ALTO
Cohesión	X		
Nivel de conflictividad laboral		X	
Relaciones Interpersonales		X	
Satisfacción con el trabajo		X	
Capacidad de organización y planificación	X		
Consenso sobre objetivos	X		
Reconocimiento de roles	X		
Compromiso y responsabilidad		X	
Sinergia con otras áreas		X	
Comunicación	X		

Para abordar las problemáticas de trabajo en equipo se realizaron talleres de intervención en el que se trabajaron técnicas de mejora en comunicación, negociación y abordaje del conflicto, todos ellos incluidos en un programa de entrenamiento y capacitación para el área.

Conclusiones

Nuestras intervenciones se enfocaron en elevar el clima y la satisfacción de los RRHH, logrando, a través del cuidado y la valoración de las personas, mayores niveles de retención y consecuentemente mayor productividad.

Este proceso de intervención permite considerar las particularidades de cada institución y generar mejoras centradas en las necesidades reales de la organización. Poseen carácter dinámico y participativo que permite a las personas sentirse parte del proceso. En conclusión, una experiencia enriquecedora que da un punto de partida a un proceso de gestión de la modernización e intervención organizacional en las organizaciones públicas.

Bibliografia

Casas, D. (2016). El valor del capital humano para una organización. Colombia. Isabel Perez Jauregui, Graciela Adam, Roxana Boso. (2012). La Evaluación Psicolaboral Fundamentos y prácticas. Buenos Aires Barcelona México: Paidos.

Robbins, S. (2004). Comportamiento Organizacional. México: Pearson Educación. Rodriguez M., D. (2005). Diagnóstico Organizacional. México. D.F.: Alfa .

Vidal, A. A. (2019). Las Organizaciones como Sistemas Sociales Complejos. Revista de la Asoc. Latinoamericana para la formación y Enseñanza de la Psicología, 7(20), 7.

Diálogos emergentes en el espacio de tutorías respecto a la educación en contexto de encierro

Autores: Mg. Giusti, Celia Estela; Sosa, Emmanuel; Basso, Lisandro;
Razzetto, Maximiliano; Laureiro, Sebastián.
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. UADER.
Paraná, Entre Ríos, Argentina.

Defender la Educación Pública, como eco de defender la educación como derecho. Por lo que ninguna persona puede quedar al margen, el acceso a la educación no es privativo en contextos de encierro. Muchos se preguntan es un derecho o es un beneficio en las unidades penales, es un derecho o es un privilegio nos interpela.

Que estén en tensión estos significados, nos apuntala a explicar que si este derecho no se cumple es debido a la no responsabilidad y a la falta de disposición política. Y entre estas disposiciones no solo se reflejan los sistemas y organizaciones carcelarias, sino que los gobiernos y el Estado.

Encontrarnos, dialogar y reflexionar sobre los emergentes en el espacio de la Universidad en Contexto de Encierro, abre un debate al ¨sí mismo¨, a su interno moralista. Que se desorienta en tiempo y espacio, porque se interroga por si ese interno es sujeto, es persona, es preso, es peligroso, es delincuente, o es estudiante. Pero tiene derechos, y se interpone el ¿será qué?, podemos posicionarlos como estudiantes antes que internos con causas. Se podrá desligar de los prejuicios en estos espacios. Se podrá conocer sujetos con historias, algunas caídas y otras reconstruidas. Los presos son los nadies y los locos los restos, parafraseando a Galeano (1940), las sobras de lo que en algún tiempo fue sujeto. Ni contar cuando en un penal se juntan los nadies y los restos en un mismo sujeto.

Por esta razón es necesario visibilizar y socializar las acciones que se llevan a cabo en los encuentros de la tutoría de psicología.

Encuadre

"Los tiempos en los que existía el otro se han ido. El otro como misterio, el otro como seducción, el otro como eros, el otro como deseo, el otro como infierno, el otro como dolor va desapareciendo. Hoy, la negatividad del otro deja paso a la positividad de lo igual. La proliferación de lo igual es lo que constituye las alteraciones patológicas de las que está aquejado el cuerpo social." (Byung-Chul Han, 2017)

Parafraseando al autor, Byung-Chul Han, lo que expulsar lo distinto, es el rechazo y la negatividad de los distintos, ya no es solo violencia la que puede generar el otro, sino nosotros mismos, al querer ser igual, debido a la "proliferación de lo igual" como crecimiento, lo cual resulta destructivo. El poder de lo igual resulta invisible y nos destruye. Nos deforma la información y la comunicación es solo acumulativa, así como la producción ya no es productiva. Pues sabemos que la comunicación debería ser aprendizaje, apertura, innovación, entre otras. "…impera la dialéctica de la violencia…" Cuando hablamos de mismidad, esa diferencia con lo distinto, al preponderar lo igual, la tensión que antes nos constituía como nosotros mismos, se deforma, "…el terror de lo igual alcanza hoy todos los ámbitos vitales…". Las experiencias dejan de ser vivencias distintas, para pasar a ser solo acumulativas de lo igual, no del encuentro con algo distinto. "… los medios sociales representan un grado nulo de lo social…".

La comunicación masiva, la del ya; no facilita el encuentro con el otro, más bien hacen a la superficialidad del diálogo, de la conversación, de la relación. Dejamos pasar de largo la curiosidad por lo desconocido, por lo distinto, por la comprensión de lo diferente, por el debate de la construcción de posturas disidentes, entre otras, que nos apuntalan a ser.

Lo superfluo del pensamiento de los macro-datos, nos dice el autor, nos hace perder los por/que/s. Saber es comprender, pero ahora sin preguntas, es lo que es, así y punto.

Como la experiencia es lo que genera la transformación, la interpelación apuesta a lo crítico y constructivo, es que seguimos apostando a los encuentros de diálogos. Para romper con lo igual de la cotidianidad, para extranjerizar-nos un poco, para ser instituyentes de los instituidos, que dan

paso al aplastamiento de la libertad de pensamiento. Si bien es solo una punta de los posibles, suma a las miradas de quienes nos interpelamos por la educación como derecho y diversidad.

En defensa de la Universidad Pública y Gratuita. Porque se apuesta a la Educación como Derecho Entre - Muros. Porque sabemos que la Educación hace posible pensar-se-nos críticos, es una herramienta que permite proyectar, conocer-se-nos. Habilita, socializa, afirma identidad, promueve valores, representaciones, derrumba barreras, une, teje, enreda, deconstruye para transformar y construir.

El eco de que la educación libera, hace que la trama se mute, los caminos se entrecrucen y se aprenda para dignificar. El valor de la educación pública y gratuita en territorio y en cada contexto que se conquistó, se debe defender. acá entre-muros también estamos en alerta.

Tramando

Desde un contexto actual de derechos, diversidad, demanda, los encuentros a dialogar emergen como imperantes. Hacen posible la circularidad de las palabras y los saberes, la interpelación al espacio, al tiempo y a nos-otros.

La multiperspectiva social, contextual, con sujetos y posturas inquietantes, que apuestan al campo de la salud mental, desde la psicología, el trabajo social, el acompañamiento terapéutico, la psicogerontología y el aprendizaje, en intercomunicación, aportan y apuestan a lo complejo, dando posibilidad a la formación de los estudiantes.

Acercarles profesionales/profesores para que puedan co-pensar los significados en, con y desde el campo. Así como los posibles marcos de intervención, dispositivos y praxis teóricas. Posibilidad de reflexionar en encuentros de diálogos donde la acción y la palabra fluyen. Diálogos que van más allá de la mera exposición o conversación, sino que permiten la interpelación, la sensibilización, la concientización, el aprendizaje, la deconstrucción.

En tiempos de trabajo colectivo, en tiempos de respuestas al reto de la comunidad, las instituciones y los actores intervinientes necesitan dialogar, porque a partir de aquí construyen algo nuevo.

Este año desde la tutoría, nos encaminamos a multiplicar los encuentros, bajo la imperiosa demanda de alcanzar más posturas prácticas y teóricas, la praxis del devenir.

Es así que la actividad llevada a cabo hace dos años llamada Encuentro de Diálogos: “Desde una perspectiva contextual: debates y discursos actuales en el campo psi.”, tiene como objetivos, seguir sustentando en el tiempo, espacios diversos de diálogos, donde reconocer-nos derechos, sujetos, contextos, multiversos. Posibilitando la socialización de posturas, encuadres, prácticas y miradas, de diferentes profesionales invitados. A su vez que se visibilizan las interacciones institucionales y sus actores.

Recordamos que el espacio de la tutoría de psicología, se habilitó a partir del 2006, primeramente, bajo el proyecto que ofrecía distintas carreras, demandadas por los estudiantes de la unidad penal en el año 2005. Cabe mencionar que el proyecto que se realizó por aquel entonces es a fin de dar respuesta a los propios internos, los cuales pidieron se acerque la facultad. Hoy este espacio está avalado por el Programa “La Facultad de Humanidades en Contexto de Encierro”. Hemos sumado, expandido e innovado la propuesta.

Desde entonces se han efectuado encuentros, entre estudiantes invitados a participar en talleres, cine debate, coloquios integradores, intercambios con los Centros de Estudiantes. El primer taller se realizó en el 2007, con la participación de estudiantes convocados, que deseaban intercambiar con sus compañeros vivencias. Se realizaron actividades recreativas, collage, reflexiones grupales y se culminó con un almuerzo. Las actividades propuestas fueron para motivar la circularidad de la palabra, donde cada uno podía ir expresando sus sentires en las experiencias. Esta acción se llevó a cabo tres años seguidos. Así también se sumó la actividad de llevar el coloquio integrador de los estudiantes que promocionaban una de las materias de primer año de psicología, al espacio de la unidad penal y así los estudiantes podían entrelazar una experiencia compartida. La cual para los estudiantes internos no le es posible, ya que su condición es de alumnos libres. Por el 2010, los distintos grupos que conformaron sucesivamente el Centro de Estudiante, comenzaron a participar activamente, llevando sus propuestas,

aportando materiales, realizando cines debates, rondas de mate con grupos de reflexión.

A medida que este espacio se visibilizaba, gracias a que con los estudiantes asistíamos a exponer nuestras experiencias en Jornadas, Seminario y/o Cursos; docentes y profesionales se fueron sumando y brindando su apoyo. Así es que se ha invitado a profesores a facilitar la circularidad de saberes de sus cátedras, para proporcionar el recorrido más fructífero. Hemos tenido la oportunidad que docentes y/o profesionales, estudiantes estuvieron dispuestos, porque hacen eco a nuestra apuesta.

Pero las actividades que se han reconocido como de interés institucional, son solo:

2016: Cine Debate con el Centro de Estudiantes de Psicología.

2017: Encuentro Interactivo – Documental “Rompenieblas: historia del Psicoanálisis y Dictadura”

2018: I Encuentro de Diálogos: “Desde una perspectiva contextual: debates y discursos actuales en el campo psi.” Se llevó a cabo con seis fechas, donde docentes invitados daban a conocer sus recorrido y posturas dentro de la institución en la cual trabajan o proponiendo revisar incumbencias, marcos teóricos.

Desatando

Este año, 2019, II Encuentros de Diálogos, cuenta con trece fechas dispuestas y con profesionales que apuestan a realizar una presentación con los grupos, para reflexionar, interpelar, abrir o concluir sobre el tema propuesto para cada encuentro y así consensuar o debatir, intercambiar o cambiar, demandar. Con un cierre que le permita exponer cada movimiento surgido en los pequeños grupos, para socializar y visibilizar las posturas y/o co - construcciones realizadas. Este año apostamos a sumar, talleres de género, resiliencia, memoria. Las temáticas de los encuentros recorrerán, la ética profesional, la salud mental, los consumos problemáticos, dispositivos de subjetivación de jóvenes, niños, adultos y viejos. La pedagogía, el amor, lo epistemológico, la estigmatización, el estado, la violencia entre otros.

Queremos destacar que en estos años la convocatoria a que asistan estudiantes, docentes de distintas carreras a estos dispositivos ha superado nuestras expectativas. Y reconocemos la apertura de la Unidad Penal a que los mismos sean abiertos. Si bien hay cupos de ingreso, la posibilidad es muy gratificante.

La tutoría de psicología nació con apertura, pensando en los intersticios, en el cambio. Se habilitó con disponibilidad, con implicancia, con responsabilidad, con compromiso; y se mantiene, porque innova, crea, pero siempre respetando las lógicas institucionales. Pensando en no alienarse, en que el tiempo no se detenga y se distraiga en lo instituidos. Se enquista año a año. No piensa en proliferar los iguales y destruir los distintos. Trabaja y proyecta con sujetos que no son nadies, ni restos, son sujetos de derechos que se interpelan.

Bibliografía

Byung-Chul, H. (2017). La expulsión de lo distinto. Barcelona: Herder.

Galeano, Eduardo (1994). Los Nadies. Poema.
https://coralelizondo.wordpress.com/2018/03/04/los-nadies-los-ningunos-los-ninguneados/

¿Dónde suena el análisis de la implicación?

Autores: Larrosa, Victoria; Rivero, Néstor.
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
CABA, Argentina.

Nos sentimos con ganas de participar en este encuentro porque encontramos en su circular una convocatoria desde la rigurosidad de quién está dispuesto a alojar al otro para dialogar. Quizá la misma rigurosidad que tiene el amor cuando aún en la diferencia tensa, aloja, *altera*, desterritorializa y vuelve a crear territorio, firme pero no rígido. Nos encontramos una tarde de sábado, conducidos por la amistad, esa que también es rigurosa en la incomodidad de quien amiga seriamente. Luego de que la sommelier ante su pulso tembloroso, pero no por eso menos eficaz a la hora de descorchar, vertiera en un par de copas el rubí de un pinot noir, que ante el celeste claro de sus ojos dejó servido con satisfacción, esa que conocen todos los que hacen algo que los apasiona.

Esa pasión nos hizo pensar en la implicación, aparecieron ahí otros sabores que reconocimos en el acto “Implicación FN” de Goyo Kaminsky.

Situarnos éticamente en el campo de la escucha requiere desde nuestra perspectiva, crear condiciones de posibilidad de autogestión de las sensibilidades.

Frente al auge de las terapias normativas, referidas a ideales, modelos de salud, anestesias afectivas, imperativos de soltar que reinstalan la ficción de un individuo que gobierna, el análisis de la implicación rompe con la ilusión de la neutralidad como control privado de la sensibilidad y abre paso al singular público que suena en los cuerpos en los que se transfiere, se transversaliza, se compone, unas derivas en cada caso.

La neutralidad, jugando con la imagen química, neutraliza restando escombros morales al trío análisis de la implicación, atención flotante y asociaciones libres

Lo neutro, lo insulso, la indómita luz encarnada, es lo que nos sitúa en el mapa político de lo inconsciente y de las responsabilidades que en el campo de la escucha/intervención debemos sostener.

Surgió la idea de decir canciones y comenzó la lista con “cuando comenzamos a nacer” la que nos hace pensar que todo el tiempo ocurre ese comenzar. La serie de canciones que terminaría en “Y todos me miran” nos recuerda lo linda es la libertad vestida con lentejuelas. Estas canciones vienen también a recordarnos todos esos axiomas que nos hablaron, que hablamos y con y contra los que batallamos. Nos autorizamos a ser y hacer con esas canciones, a nuestro modo, en tanto también creemos que es necesaria cierta irreverencia para dirigir cualquier clínica, en tal sentido las hacemos nuestras más acá de sus autores y más allá de Sadaic. No decimos que ellas constituyen nuestro mundo interno, ese sí mismo del que se habla, ni mío ni tuyo, ni mío Cid, sino de las coordenadas históricas en la que los cuerpos, nuestros cuerpos se constituyeron, se constituyen. El cancionero puede variar cada vez, en este caso suena con nuestros acordes, que se componen con notas del Flaco, de Sui y de Seru, de Goyeneche, de Piero, de Virus y de los Beatles, entre otros.

Nuestros cuerpos bailan a ritmo de rock, de cumbia, de tango y de zamba. Esta música y esta danza que tensa axiomas entre el amor y la moral, entre la verdad y la mentira, entre la razón y la ilusión, entre lo individual y lo colectivo. Transita a su vez, los sexos y dios, la gris ciudad y las rosas, lo amargo y la miel, la música y el alcohol, los calambres del alma, la inmensidad, los sueños fugaces, los antepasados. Somos corazones vagabundos. Cantamos también la gran pregunta: ¿para qué sirven las guerras? De fondo, los dinosaurios de Charly, vivos, sí, hoy más vivos que nunca. Dinosaurios que hoy visten de celeste, y en la misma lógica que los que vestían de verde recurren a la apropiación de los cuerpos de otres. En ese contrapunto, y con el abatimiento que a veces sentimos, es que entendemos que el análisis de la implicación es una herramienta ética que nos sustrae de cualquier lógica servil, apropiatoria y opresora. Nos permite estar advertidos de cómo o de qué modo vibramos con otras bordonas. No somos responsables de todos los acordes, pero sí de lo que hacemos con ellos. De la mano de esta práctica del análisis de la implicación es que navegamos en cualquier clínica. Entendemos que una

clínica institucional crea las condiciones para la producción de enunciaciones colectivas, des-alienantes, estéticas y políticas. Así, todas las canciones que queremos cantar, que nos animamos a interpretar, hacen suya una perspectiva. No nos ponemos de a-cuerdo. No nos arrepentimos de este amor. Cantamos, mientras suene el río y mientras nuestros muertos así lo quieran.

Ahora, ¿Cómo escribir lo que nos escribe? ¿con qué abrimos un espacio de silencio que permita escuchar lo que suena en el dolor? ¿Cuál es el quién del análisis de la implicación? ¿Qué nos aporta la perspectiva político afectiva del análisis de la implicación para repensar las categorías de lo comunitario singular?

Una intervención psicopedagógica institucional: el dispositivo de escritura colectiva

Autora: Levis López, María Fernanda.
Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba.
Córdoba, Córdoba, Argentina.

Resumen

A más de treinta años de la tesis doctoral de Ida Butelman y el desembarco del análisis institucional en educación, la psicopedagogía institucional se enfrenta a renovados desafíos en escenarios diferentes.

Actualmente, y debido al surgimiento de nuevas instituciones exclusivas para personas con discapacidad, en particular los centros de día, la psicopedagogía institucional requiere de nuevas reflexiones que amplíen su contrato fundacional y posibiliten nuevas formas de intervención.

El centro de día es una prestación exclusiva para personas con discapacidad; se sitúa en un campo de tal complejidad, que sería reduccionista abordarlo desde un único campo disciplinar. Sin embargo, la mayoría de la población que recibe es egresada del sistema educativo común o especial, y ha transitado por distintas instancias fallidas de alfabetización. En ocasiones, el ingreso al centro de día renueva la ilusión del cumplimiento de la promesa alfabetizadora, incumplida por la escolarización. Esta situación abrió una clave de interrogación: cómo se sostiene el deseo de escribir cuando se ha transitado por tantas instancias fallidas de alfabetización.

La insistencia de la escritura como copia o la alfabetización sin autoría, invitan a una reflexión acerca del dispositivo escolar, y más específicamente, los modos de subjetivación a través de la escritura. Agamben (2011) incluye entre los dispositivos de control y captura actuales, la escritura y la literatura. A la luz de esta afirmación, se pondrán en cuestión los efectos subjetivos del dispositivo de escritura colectiva. Este surgió del trabajo cotidiano con jóvenes

y adultos con discapacidad, considerados tradicionalmente como analfabetos, en un centro de día de la provincia de Córdoba.

Nuevos escenarios para la psicopedagogía institucional

A más de treinta años de la tesis doctoral de Ida Butelman, y cincuenta, del comienzo de sus reflexiones, aun podemos decir que sigue en vigencia la inquietud que añadió a la psicopedagogía la dimensión institucional. El desembarco del análisis institucional en la educación, llegó para quedarse, no sin una reflexión mediada por los escenarios actuales.

En diálogo con el movimiento institucionalista francés y las conceptualizaciones de Pichón Rivière, Ida Butelman (1988) pone de relieve la dimensión institucional, y posibilita que la psicopedagogía amplíe su marco conceptual. Las relaciones entre los actores institucionales, el ejercicio del poder, la comunicación y la ideología, pasaron a ocupar un lugar protagónico en los análisis de los establecimientos consagrados a la educación. El aprendizaje dejó de entenderse simplemente como una respuesta individual, para pensarse como un testimonio significativo de una red de relaciones entre la escuela y la familia (p. 39). Este nuevo enfoque psicopedagógico, que mantiene elementos psicoanalíticos kleinianos y los conjuga con la perspectiva institucionalista, corre el foco de la medición de las diferencias para leerlas en términos de chivos emisarios, depositarios de lo diferente (p.46). De este modo, la psicopedagogía complementa su perspectiva clínica, con una perspectiva institucionalista de los aprendizajes en situación.

Actualmente, y debido al surgimiento de nuevas instituciones exclusivas para personas con discapacidad, la psicopedagogía institucional requiere de nuevas reflexiones que amplíen su contrato fundacional.

Si bien el centro de día no es una institución educativa, y por un complejo proceso fundacional continúa aún ligada al campo de la salud, parte de la población que recibe esta prestación, son egresados del sistema educativo común o especial. Muchos de ellos y ellas, han transitado por distintas instancias fallidas de alfabetización que dejaron incumplida la promesa de la escolarización. En ocasiones, el pasaje de la institución escolar a un establecimiento exclusivo para personas con discapacidad renueva la ilusión

de su cumplimiento. Quizás, cierta analogía entre el dispositivo escolar y el dispositivo de la discapacidad faciliten la renovación de esta ilusión.

La insistencia de la escritura como copia o la alfabetización sin autoría, tantas veces vista en los establecimientos educativos y repetida en los centros de día, llevaron a pensar nuevos modos de intervención psicopedagógica. Para ello es necesario sumar lecturas posestructuralistas, que permitan pensar las instituciones actuales en la transición de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control a cielo abierto (Deleuze, 2018).

En las próximas páginas se propone pensar los efectos subjetivos del dispositivo de escritura colectiva, que surgió en la iniciativa de un trabajo cotidiano con jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, considerados tradicionalmente como analfabetos, en uno de los talleres de un Centro de Día de la provincia de Córdoba.

Preliminares del dispositivo de escritura colectiva

El armado espontáneo de una situación de escritura, el despliegue de cuadernos y letras, se reiteraba día tras día, en la previa del taller donde funcionaba la radio abierta.

Con la intención de superar los obstáculos tecnológicos que limitaban la audiencia, a los concurrentes y trabajadores de la fundación, se armó un taller de revista. Prontamente se evidenció, que la comunicación no solo estaba limitada por la cantidad de oyentes a los que alcanzaba el programa, sino que estaba interceptada por un modo particular de escribir.

Los participantes del taller se disponían espontáneamente a la escritura, pero esta práctica consistía en la reproducción de textos escritos por otros. Afortunadamente la copia pocas veces era perfecta. Usualmente la caligrafía trasformaba algunas palabras y así se cambiaba el sentido del texto original; otras veces, las transformaciones eran resultado de la lectura. Por una aproximación insólita salían textos que por su sinsentido o incoherencia producían un efecto gracioso. Con esta práctica, que se parecía a un juego, se liberaba al fallido de la connotación negativa de ser un error a corregir.

Además, cada copista imprimía una marca singular con su recorte.

En línea con esta técnica, muy utilizada por el surrealismo, se pensó en replicarla para la composición de la revista, que al modo de un collage produjera sentido a través de combinaciones insólitas. Pero no resultó como se había pensado, no se pudo replicar la gracia que producía en el grupo esos pequeños cambios de sentido.

Por más que se había logrado poner en cuestión la existencia de una escritura correcta o incorrecta, y que ello dependía del grado de imitación, insistía la pregunta por el significado de la revista. Algo seguía haciendo ruido. Tal y como, se presentaba la situación de escritura se continuaba reproduciendo una modalidad que diluía al autor en el copista.

En la búsqueda de una alternativa al callejón sin salida, en el que nos dejaba la práctica de la escritura como copia, echamos mano del relato. Se pensó que el encuentro de una voz propia iba a facilitar la construcción de las columnas para la revista. A partir de imágenes, pinturas, fotos o dibujos se proponía a los talleristas que narraran historias individualmente.

La incomunicación nuevamente se presentó, las historias que se contaban tenían como protagonistas a los trabajadores y concurrentes de la fundación. Generalmente proliferaban las fantasías amorosas, intrigas de relaciones de alcoba, que poco podían interesar a un público que no conociera a las personas que inspiraban esos personajes. Aun así se editó una publicación, con narraciones individuales, que casi nada se asemejaba a una revista.

Esta publicación fallida, que anunciaba el final de la búsqueda de un formato de composición informativo, terminó por inaugurar y reafirmar un encuentro inesperado con lo literario, como otro modo de expresión.

En la búsqueda de una voz propia, mediante la descripción colectiva y oral de personajes, imágenes o experiencias se fue produciendo otro tipo de relato. Este se transformaba en texto a través de la transcripción de la oralidad, que efectuaba como coordinadora del taller. Fue así que la práctica de escritura colectiva tomó la forma de un dispositivo.

De un dispositivo que no sea de control

En la literatura actual, algo parecido a lo ocurrido con el concepto de institución sucedió con la noción de dispositivo, sus referencias son tan vastas

como polisémico su significado. Por ello resulta necesario que precisemos algunas cuestiones.

Fue Foucault quien comenzó a utilizar la palabra dispositivo, en un primer momento, sin una definición previa o sentido propio. Los autores que retomaron su producción teórica, se remiten a una entrevista en 1977 para definir el concepto.

Sin embargo, en este análisis en particular, interesa tomar algunos lineamientos de Giorgio Agamben (2011) respecto del dispositivo:

> "Llamo dispositivo a todo aquello que tiene de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas y las opiniones y discursos de los seres vivos. No solamente las prisiones, sino además los asilos, el *panoptikon*, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas y las medidas jurídicas, en las cuales la articulación con el poder es evidente; pero también el bolígrafo, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarro, la navegación, las computadoras, los teléfonos portátiles y, por qué no, el lenguaje mismo, que muy bien pudiera ser el dispositivo más antiguo" (p. 257).

El interés en esta definición, provino de la inclusión del bolígrafo, la escritura y la literatura en la enumeración de los dispositivos. Como así también, por la diferenciación entre el viviente y el proceso de subjetivación. Para Agamben (2011), el sujeto es eso que resulta de la relación cuerpo a cuerpo entre el viviente y los dispositivos. Porque estos últimos, en pleno auge del capitalismo, pueden desarrollarse al infinito, es que los procesos de subjetivación también, y así, un individuo puede dar lugar a muchos procesos de subjetivación.

Agamben, advierte que este modo de tomar a la subjetividad, corre el riesgo de hacerla perder su consistencia, y hacia allí va, al extremo de equipararla a una mascarada, que actualmente acompaña la identidad personal.

En este sentido, quien se deje asir por el dispositivo del teléfono celular, "sea cuál sea la intensidad del deseo que lo empuje, no adquiere una nueva subjetividad, sino únicamente un número por medio del cual podrá, eventualmente, ser controlado" (p. 262).

Esta fase negativa de los dispositivos como aparatos de captura, que impone identidades prefabricadas, como un baile de máscaras, nos lleva a preguntarnos por los posibles efectos subjetivos del dispositivo de escritura colectiva. Quizás sea desatinado afirmar que el dispositivo que nos atañe, funciona al modo de los dispositivos de control.

Si quisiéramos captar el momento, el punto, donde el acto de escritura toma la forma de la copia, tendríamos que remontarnos a las prácticas de escolarización y la copia reiterada de textos escritos por otros en el pizarrón. Ejercicios que en lugar de despertar al autor dormido, separan al estudiante de su escritura, de su autoría.

Mucho se ha escrito del dispositivo escolar, sus técnicas de vigilancia y control para la producción de cuerpos dóciles y productivos, como así también de la producción de subjetividades alfabetizadas o analfabetas.

En esta oportunidad, más que reiterar lo ya escrito, me interesa recuperar la pregunta por los efectos en la identidad, a partir de afirmar que el dispositivo de escritura colectiva produce, a mi entender, una nueva subjetividad que transgrede o quiebra el binarismo alfabetizado- analfabeto.

Las y los usuarios del dispositivo, en ningún momento se definieron así mismos como analfabetos, por el contrario escribían transcribiendo y leían improvisando. En el prólogo de su primer libro se puede leer:

> “Nosotros hicimos eso, escritores del libro, de ahí sale todo. Los signos de cada uno. Si estoy bien, si estoy mal, escribo. Del dolor de cabeza, de lo que me acuerdo, de lo que tenés que decir, para que la gente lo lea” (Asís et al. 2013, p. 34).

Esta afirmación contrasta con algunas observaciones de Freeman y Kastenbaum, realizadas en estudios sobre analfabetismo:

> “… es posible que el analfabeto intente hacerse “pasar” por una persona que sabe leer y escribir […] En el grupo estudiado la popularidad de los lentes con gruesos armazones de carey (los llamados anteojos *bebop*) puede ser considerada como un intento de emular el estereotipo del hombre de negocios, del profesor, del joven intelectual, y del músico de jazz de elevado status” (en Goffman, 2015, p. 64).

Esta observación es puesta en consideración por Goffman (2015), en su análisis del control de la información, que realizan las personas susceptibles de ser desacreditadas, en la interacción social. La estigmatización de las identidades, lleva a que algunas personas, para protegerse, exhiban u oculten, expresen o silencien cierta información sobre sí mismas. Para ello cuentan con símbolos de estatus, de prestigio o de desidentificación.

En la observación citada, las personas “analfabetas” buscarían ocultar una “verdad de sí”, haciéndose pasar por otro, en la búsqueda de aceptación. Desde esta perspectiva, la simulación sería entendida como un gesto de ocultamiento, un juego de símbolos al servicio del encubrimiento.

Si analizamos esta observación, desde la perspectiva de los dispositivos de Agamben, los anteojos de carey, podrían considerarse un dispositivo más en la larga lista, un modo de captura, que en lugar de producir una nueva subjetividad, sirve solamente al ocultamiento de una identidad estigmatizada.

Este pequeño ejercicio pareciera, confirmar una vez más, que en la era de la información, solo disponemos de máscaras para engañar a los dispositivos de control.

Ahora bien, cómo pensar al dispositivo de escritura colectiva. ¿Será que la afirmación “nosotros hicimos eso, escritores del libro, de ahí sale todo”, es una mascarada más? Sin embargo, una pequeña diferencia se perfila en el borde, una línea que pareciera quebrar el dispositivo de control que opera mediante la información.

A diferencia de los anteojos de carey que copian un referente para ocultar un atributo estigmatizado, el dispositivo de escritura colectiva permite a sus usuarios tomar un atributo pero sin fidelidad al referente. De este modo, pareciera que se traspasa la simple producción de una mascarada, y con ello, se produce una nueva subjetividad, que se afirma como autora, escritores de un libro original, que prescinde de la alfabetización individual del autor en la colectivización de la escritura.

Bibliografía

Agamben, Giorgio. (2011). ¿Qué es un dispositivo?. *Sociológica (México)*, *26*(73), 249-264. Recuperado en 29 de mayo de 2019, de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187
01732011000200010&lng=es&tlng=es.

Asís, X et al. (2013) *Se me ocurrió*. Córdoba: La Sofía Cartonera.

Butelman, I (1988) *Psicopedagogía institucional*. Bs. As: Editorial Paidós.

Deleuze, G. (2018). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis Revista Latinoamericana, 0*(13). doi:http://dx.doi.org/10.32735/S0718-6568/2006-N13-431

Goffman, I (2015) *Estigma*. Buenos Aires: Amorrortu.

Pensar la inclusión de carreras afines al dictado de la materia «Análisis Institucional»: una experiencia en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín

Autores: López, María Beatriz; Díaz, María Eugenia; Funes, Mariana; Gulisano, Brenda; Mancovsky, Viviana.
Escuela de Humanidades. Universidad Nacional de San Martín.
San Martín, Buenos Aires, Argentina.

Resumen:

En este trabajo damos cuenta de nuestra práctica docente en la asignatura Análisis Institucional de la Licenciatura en Educación y del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín y, puntualmente, hacemos hincapié en un cambio vinculado con la inclusión en cursada de lxs estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía.

Nuestro interés es mostrar algunas resonancias de este cambio tanto en el cuerpo docente como en lxs estudiantes a lo largo del dictado de la materia. Estas resonancias muchas veces se manifiestan en forma de malestares. Desentrañar por qué emergen obstáculos que obturan la posibilidad del trabajo articulado entre carreras afines, es algo que nos ocupa y nos preocupa desde un primer momento.

En estas páginas también encontrarán estrategias planteadas en nuestros modos de intervenir ante a esas dificultades tanto en relación con lxs estudiantes como al interior del equipo docente.

A modo de cierre, esbozamos algunas preguntas que nos seguimos haciendo ¿cómo seguir construyendo un espacio de formación común entre dos perfiles profesionales distintos? ¿Cómo construir sentido en una propuesta formativa inclusiva de las tres carreras desde la cursada de una sola materia? ¿Es posible esto? ¿No invita a una revisión de las grillas curriculares de ambas carreras? ¿Cómo volcar esa revisión curricular en las prácticas docentes que

aspiren a la inclusión formativa y a la complementariedad de miradas de lxs futurxs profesionales?

El inicio de los inicios

En esta propuesta, quisiéramos dar cuenta de nuestra práctica docente en la asignatura Análisis Institucional de la Licenciatura en Educación (LED) y del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Escuela de Humanidades (PCED) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Específicamente, desearíamos focalizar en un cambio particular vinculado con: los planes de estudio, la inclusión de lxs estudiantes de psicopedagogía a la cursada, el trabajo formativo realizado con ambas carreras y las resonancias de este cambio tanto en el cuerpo docente como en lxs estudiantes.

Esta materia se dicta desde el 2010 en ambas carreras de Educación (LED y PCDE), según el plan de estudio establecido[20] en el año 2003. En 2015, bajo la iniciativa de la dirección de la carrera de psicopedagogía, se incorporó dicha asignatura a su grilla curricular y lxs estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía y del Ciclo de Complementación Curricular[21] debieron cursar obligatoriamente.

La propuesta fue aceptada por nosotras, como equipo docente, desde la siguiente convicción: una misma unidad académica debería contemplar la formación de sus estudiantes en espacios compartidos y a partir de propuestas afines, alentar el intercambio y el trabajo codisciplinar ya que -posiblemente- estos futuros profesionales compartirán sus prácticas laborales en una misma institución educativa.

Año a año, nos guía el propósito de articular estas poblaciones de estudiantes desde la propuesta didáctica de nuestra asignatura: Análisis Institucional. Sin embargo, todavía es un objetivo pendiente dados los avatares que surgen en la práctica. Desentrañar por qué emergen estos obstáculos que obturan ese

[20] El dictado de la materia está a cargo de la Prof. Viviana Mancovsky y el equipo docente está conformado por: Beatriz López, Mariana Funes, Eugenia Díaz y la estudiante Brenda Gulisano en condición de adscripta.

[21] El Ciclo de complementación curricular es un espacio formativo destinado a estudiantes egresados en psicopedagogía provenientes de instituciones terciarias no universitarias que buscan acceder a un título de grado.

acercamiento, es algo que nos ocupa y nos preocupa desde antes de instituir el espacio formativo "inclusivo" para las tres carreras. Preocupación que sostenemos hasta la actualidad. Este trabajo de elucidación, revisión y cuestionamiento se enmarca en la propuesta sostenida y fundamentada por Virginia Schejter: "formar desde la intervención de lo instituido" (Schejter, 2018, p. 16).

A continuación, presentaremos algunos ejes de análisis que nos permiten acercarnos a hechos, acciones y decisiones llevadas a cabo hasta hoy.

Polifonía como estrategia y el análisis de la implicación como trabajo de elaboración

Con la incorporación de Psicopedagogía a la materia Análisis institucional, no sólo el número de estudiantes aumentó, sino que también, el equipo docente se ha ampliado. Al día de hoy, nuestro grupo reúne formaciones académicas distintas, experiencias, trayectorias académicas y recorridos laborales diferentes desde las carreras de Ciencias de la Educación (posgrados, licenciatura y profesorado) y desde la licenciatura en Psicopedagogía. Es decir, todas somos egresadas de -al menos- una de las carreras a las cuales nos proponemos formar. Esta confluencia de perfiles académicos y profesionales resulta favorable porque, a nuestro criterio, posibilita contar con distintas voces sobre nuestro quehacer diario, entendiendo que "*cada uno habla desde la marca dejada por su logos*" (Salazar Villava en Schejter, 2005, 264). En términos de esta lógica, sostenemos que nuestro trabajo "…es producto de la deliberación conjunta de personas con distinta formación, que enfocan el tema desde distintas perspectivas", deviene de ello una decisión ética, porque esa polifonía de voces nos permite evitar quedar capturadas "…por una única versión de cómo son las cosas" (Schejter, 2005, 264).

No obstante, el trabajo del equipo docente no acaba en la expresión de diferentes perspectivas, sino que ello se conjuga con el análisis de la propia implicación entendida como un trabajo de elaboración (individual y colectivo) que "…se basa en una búsqueda introspectiva donde el sujeto que investiga se reconoce al interior de la problemática elegida y entabla un diálogo consigo mismo" (Mancovsky, 2011, 7).

Así, tal como sostenemos que lxs estudiantes de las mencionadas carreras no pueden pensarse ni trabajar de manera aislada, apostamos a una modalidad de trabajo colectivo y vemos en las reuniones de cátedra que cada acto es, en sí mismo, el punto de inicio para avanzar pensando y pensando-nos para producir conocimientos.

De esta manera, concebimos a la formación que llevamos adelante a través de nuestras prácticas docentes como un proceso de intervención tal como la define Virginia Schejter. Esta autora entiende a la intervención como una aproximación intersubjetiva y singular a través de un método clínico cuyo propósito es el de entender y modificar el sentido que las personas dan a sus prácticas. En palabras de Schejter, la intervención “es un trabajo de investigación y de acción compartida” (2005, 106) que plantea la producción de conocimiento tanto en relación con los imaginarios compartidos por los actores institucionales como sobre los propios del investigador. Ocurre allí un aprender que se vincula con ese hacer particular; toda intervención es un aprendizaje y una pregunta sobre nosotrxs mismxs. Schejter entiende a la intervención, a su vez, como el proyectar un futuro; acompañar la construcción de un proyecto a partir de decisiones colectivas: “no es sólo reflexionar, es una disposición a hacer” (2005, 107).

De este modo, nuestro “hacer” trabaja con y a partir de las dificultades que aparecen, a lo largo del dictado de la materia. Muchas de ellas, son presentadas por lxs estudiantes de Psicopedagogía (y en menor medida de las carreras de Educación) tanto en las clases, en los pasillos a partir de diálogos informales con algún integrante del equipo docente, como en los diferentes momentos de evaluación de la cursada, sobre todo en la instancia del examen final.

Los malestares de lxs estudiantes y nuestras prácticas docentes

A continuación, realizamos una breve síntesis de algunos malestares expresados por lxs estudiantes de psicopedagogía a lo largo de estos años:

- La disconformidad con el plan de estudios al plantearse la incorporación de una propuesta que nominalmente se asemejaba a otra: La carrera de

Psicopedagogía exige cursar previamente la asignatura "Psicopedagogía Institucional".

- La decepción ante una propuesta de bagaje teórico-práctico que no ofrecía respuestas acabadas ni "recetas" para "ejercer el análisis institucional".
- La contrariedad de muchxs que querían cursar el Ciclo de Complementación Curricular y que ya se desempeñaban profesionalmente como psicopedagogxs, se manifestaba en la dificultad de asumirse "estudiantes" en el marco de una propuesta formativa que buscaba interpelar su propia formación y la práctica profesional. Planteaban la tensión entre ser "estudiosxs" de las instituciones a contracara de ser "especialistas" en éstas.

A raíz de nuestro pretendido encuentro con estudiantes de otras carreras se conformó cierta división de "campos" y -muchas veces- estos subgrupos se diferenciaban a si mismos unos de otros sin poder verse como colegas.

En las expresiones de lxs estudiantes se refleja el desconocimiento mutuo respecto de sus perfiles e incumbencias profesionales, sin embargo, esa ausencia de conocimiento no logra ser percibido o es ignorado y en su lugar aparecen preconceptos que traen aparejadas algunas problemáticas. A veces operan dificultando pensar una pregunta auténtica y adoptar la actitud de ignorancia sobre el otro. Por ello, buscamos crear condiciones para habilitar un encuentro, basadas en la necesidad de sostener que la inclusión de lxs estudiantes de estas carreras es parte activa en la construcción y producción de nuevos conocimientos.

Por último, debemos decir que notamos una cierta dificultad en los estudiantes frente a la noción de "implicación" y el trabajo de elaboración que conlleva, lo cual se volvió un conflicto manifiesto que constantemente se expresa en resistencias y enojos hacia la materia. Esto, lejos de paralizarnos, opera como motor para comenzar a trabajar sobre emergentes de las clases y apostar a diferentes estrategias.

Como abordaje de los contenidos de la asignatura, así como de los malestares que se generaban en las cursadas, propusimos diferentes estrategias:

- Ejercicios de sensibilización: a partir del uso de medios artísticos (fotos, canciones, cuentos, etc.). El recurso artístico provocó una forma de "destrabar" las resistencias y analizar el propio malestar desde las emociones y los afectos, corriéndose de una inmediata "intelectualización" (defensiva) de las dificultades y de los contenidos mismos de la asignatura.
- Asistencia conjunta a obras teatrales seleccionadas.
- La mirada clínica transversal como contenido y como modo de intervenir y formar la propia práctica docente, el análisis institucional en vinculación con el análisis de la formación.
- La invitación a crear diferentes modos de "materializar" la integración de los contenidos de la materia en la instancia de final, poniendo en relieve la creatividad y la originalidad.

En todo este recorrido donde convergen malestares y diferentes formas de intervención no están ausentes las interrogaciones. Tal es así que, al día de hoy, nos seguimos preguntando ¿cómo seguir construyendo un espacio de formación común entre dos perfiles profesionales distintos? ¿Cómo construir sentido en una propuesta formativa inclusiva de las dos carreras desde la cursada de una sola materia? ¿Es posible esto? ¿No invita a una revisión de las grillas curriculares de ambas carreras? ¿Cómo volcar esa revisión curricular en las prácticas docentes que aspiren a la inclusión formativa y a la complementariedad de miradas de lxs futurxs profesionales?

Bibliografía:

Mancovsky, V. "El enfoque clínico en ciencias sociales: la sutil diferencia entre la búsqueda y el hallazgo". Presentada en el VIII Congreso Internacional de Psico-sociología y Sociología Clínica: Transformaciones sociales y desafíos del sujeto. Universidad Nacional de la República. Montevideo. Uruguay. Abril, 2011.

Schejter, V. (2005) ¿Qué es la intervención institucional? La psicología institucional como perspectiva de conocimiento. clepios, Una revista de residentes en salud mental - Volúmen XI - Nº3: 105-107.

Schejter, V. y otros (2018) La clínica institucional: construcción compartida de conocimientos. EUDEBA. Buenos Aires.

Experiencias analíticas de prácticas Pre Profesionales: travesías del análisis institucional en la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Lanús

Autores: Makrucz, Gustavo; Sánchez, Nadia.
Universidad Nacional de Lanús.
Lanús, Buenos Aires, Argentina.

Resumen

Desde el año 2009 en la asignatura Teoría de las Organizaciones y Análisis Institucional de la licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa), utilizamos los centros de prácticas por donde transitan en otras asignaturas lxs estudiantes, como superficie de experimentación *analítica* mediante las herramientas conceptuales que aportan los autores vistos en la bibliografía de la materia: Lourau, Lapassade, Deleuze, Guattari, Virilio, Kaminsky y Varela, como principales referentes. Lxs estudiantes, van poniendo palabras a afectos que circulan en los intersticios, a relaciones de poder que dificultan y otras que facilitan un mejor modo de aprendizaje, de practicar un modo de inserción e intervención que puede ser de un modo y también de otro y otro más. Jugar con el hipotético “qué hubiese pasado si en esta situación hubiese sucedido otra cosa” habilita el pensamiento desde infinidad de segmentos. Y, fundamentalmente, analizar un centro de prácticas de estudiantes de Trabajo Social es, desde esta perspectiva, escenificar la irreductibilidad de cualquier acontecimiento al saber de una sola disciplina. ¿Dónde y cómo se produce el saber? La grilla disciplinar produce y reproduce conocimientos que, aislados entre sí, desperdician buena parte de su potencia al intentar profundizar, mientras advertimos todo tipo de superficies, cuales arenas movedizas, donde quizás, lo conveniente sea resbalar y tropezar, pero nunca caer. La práctica pedagógica para pensar estas relaciones conceptuales incluye también herramientas de la disciplina lúdica para visualizar las

incomodidades que provoca el pensarse a sí mismos dentro de la dinámica institucional.

Desarrollo

¿Cómo analizar un centro de prácticas? O mejor dicho, ¿qué implica analizar una práctica pre-profesional a través de la mirada del Análisis Institucional?
Una de las modalidades de enseñanza/aprendizaje/experimentación de las herramientas conceptuales de la asignatura Teoría de las Organizaciones y Análisis institucional es la realización de un trabajo analítico de un centro de prácticas por el que ya hayan pasado lxs estudiantes. Se trata de volver a ver distintos aspectos institucionales de las experiencias por las que transcurrieron en otro año, en los seminarios de formación profesional.

Es decir, miramos en forma analítica, situaciones que ya atravesaron, prácticas que ya terminaron, espacios por los que ya discurrieron, anécdotas y actores institucionales que ya los tensionaron.

Y para aquellxs estudiantes que aún no han tenido experiencia de prácticas, el trabajo gira en torno a analizar en clave institucional el aula/espacio universitario.

La propuesta consiste en avanzar conceptualmente con los distintos textos de la bibliografía al mismo tiempo que vamos vinculando esas herramientas, con situaciones experimentadas por y con lxs estudiantes. Muchas de las clases son ejemplificadas con material que traen de las prácticas de años anteriores, y/o de otras asignaturas, como también mediante la realización de juegos y dinámicas utilizadas adrede para conectar de los mejores modos.

¿Cómo describir una institución más allá de lo que dice de sí misma? ¿Qué decir además de los objetivos que persigue y las banderas que levanta? ¿Qué sucede en los espacios más allá de lo que se supone que tiene que pasar? ¿Qué nos pasa cuando esperamos que ocurran otras cosas? ¿Qué conexiones infinitesimales podemos encontrar entre un aula, un centro de prácticas, la futura intervención profesional, el dictado de una clase, y las actitudes de lxs actores que por allí circulan? ¿Somos lxs mismxs en todos lados? ¿Deberíamos serlo? ¿En qué momentos aprendemos? ¿Cuándo empieza y cuándo termina una práctica pre-profesional? ¿Cuáles son los límites de un

aula? ¿Cómo conectar incomodidades institucionales con prácticas pedagógicas? ¿Cuándo dejamos de aprender sobre una situación? ¿Por qué nos incomoda tanto a veces, revisar nuestro propio accionar? ¿Qué se pone en juego a la hora de mirar nuestros propios pasos?

Estas son algunas de las preguntas que acompañan el dictado de la asignatura, que nunca sabemos dónde y cuándo empieza, ni mucho menos, dónde y cuándo termina.

En relación a ello, nos interesa compartir una situación vivida en una de las cursadas: un estudiante, previo a un parcial nos cuenta que (en el transcurso de otra materia) va a escuchar una conferencia al cine de la Universidad. “La comunicación en democracia y la democracia en la comunicación”. Urgido con la obligación de “entender” los conceptos de análisis institucional, durante la conferencia, le va consultando distintas cuestiones a una compañera de butaca, quien ya ha cursado la asignatura. Al salir del cine y al pasar delante del escenario en el que se encontraba la mesa de exposición, el conferencista se acerca y le pregunta mirando el cuaderno qué es lo que está estudiando. El estudiante le muestra los apuntes, le comenta que tiene parcial y que no entendía del todo los conceptos, el conferencista los toma y emprende en la enseñanza de los mismos. “Un capo ese señor, sabía de todo”. ¿Dónde empezó la clase? Cuanta potencia abre el reconocimiento del no saber, hasta de un concepto, cuánto acerca de una intervención profesional” (Makrucz, Sánchez, 2016).

¿Dónde y cuándo comenzó la clase, entonces? ¿Cuál de todas? ¿La de Teoría de las Organizaciones y Análisis Institucional? ¿La de la otra asignatura en que se encontraba cursando el estudiante, antes de asistir a la Conferencia? ¿La conferencia? ¿La clase que da el conferencista a “nuestro” estudiante? Estas preguntas solo atienden a una cuestión puntual, pero algo debe haber acontecido, también, en esos trayectos-líneas: entre aula y aula, entre aula y cine-conferencia, entre estudiante actual y estudiante… pasado. ¿Y en su casa, y/o con otros estudiantes? Cualquier punto se conecta con cualquier otro punto, y los privilegiamos junto a las líneas que atraviesan esos puntos. Las formas de habitar esos compartimentos “disciplinarios” (aula, cine) es producto de una imaginación productiva que nos mantiene siempre alertas y en pesquisa

de conexiones heterogéneas por doquier. Nuestra apuesta es intentar cartografiar, a través de infinitas pretensiones, indecibles a veces, pero que subyacen en los modos de transmitir y experimentar los conceptos en articulación con los centros de Prácticas Pre profesionales, de los modos más públicos posibles.

¿Dónde y cómo se produce el saber, nos preguntábamos? También decíamos que la grilla disciplinar produce y reproduce conocimientos muy aislados entre sí. En otra acepción del término disciplina, además, Foucault nos dice que la misma "individualiza los cuerpos mediante una localización que no los implanta, pero los distribuye y los hace circular en un sistema de relaciones" (Foucault, 2008: 169).

Joseph (1988) plantea que un espacio público no es una articulación de medios, por ende no es factible de medir. "Solo existe como tal si logra trastornar la relación de equivalencia entre una identidad colectiva (social o cultural) y un territorio." (p.45). No puede definirse por su centralidad, por el contrario, puede caracterizarse por su excentricidad, sólo puede definirse "por su función de suprimir enclaves" (p.45). En calidad de estudiante, si, ¿pero de qué asignatura, y/o en el transcurso de qué conferencia o clase particular post conferencia "aprende" este sujeto?

El institucionalismo privilegia el deseo de la ampliación del sujeto colectivo y, debido a ello, implementa y gestiona distintos dispositivos de intervención donde los actores —además de expresarse— desean, piensan y analizan los acontecimientos institucionales. (Makrucz, 2012)

Muchos de esos dispositivos son, además, experimentados en un Seminario Optativo de la Lic. en Trabajo Social, "Técnicas de Animación Socio Cultural", donde confluyen algunos de estos estudiantes. "La Animación Socio Cultural, por su parte, se nos ofrece como un eficaz y poderoso dispositivo de intervención territorial para la movilización y transformación de grupos, comunidades, organizaciones e instituciones, en pos de una mayor participación y de la promoción de una responsabilidad compartida. Estas técnicas permiten, además, la recreación y la colectivización del conocimiento, ya que benefician y posibilitan el aporte de las experiencias particulares de cada uno de los actores sociales" (Makrucz, 2012).

Con respecto a la colectivización del conocimiento, la imprecisión de los límites de inicio y finalización de la práctica, del proceso de enseñanza-aprendizaje/experimentación de una asignatura y del discurrir analítico que venimos mencionando, a partir de la cursada del año 2018 ha surgido una experiencia de escrito polifónico. ¿De qué se trata esto?

A partir de estos ensayos de análisis que compartimos semanalmente en las clases, que constituyeron luego los trabajos requeridos para la aprobación de la materia, y respondiendo a la invitación de las III Jornadas de Trabajo Social organizadas por la carrera en el marco de los 20 años de sus inicios, hemos invitado a distintos estudiantes (ya finalizada la cursada) a que presenten algunos de esos analíticos-experimentales en las mesas de estudiantes propuestas para el evento. Ello implicó la realización de abstracts que fueron aprobados por el comité académico. Luego, la exposición el día correspondiente, y el armado de ponencias escritas, (algunas previas a las jornadas, y otras posterior a ellas) que formarían parte de una compilación, con prólogo del director de la carrera de Trabajo Social e introducción de nosotrxs como docentes a cargo de la materia, para formar parte de la bibliografía obligatoria. Un escrito colectivo de estudiantes y docentes, de análisis de prácticas anteriores, para que sirvan de insumo de análisis para estudiantes por venir. Lo interesante, a su vez, es que esos escritos analizan no sólo lo surgido durante las prácticas, y el espacio universitario según correspondiere, sino que también incluyen análisis de las propias exposiciones el día de las jornadas, de vivencias en el Seminario de Animación Sociocultural ya referenciado, que cursaron posterior a Teoría de las organizaciones y análisis institucional y al mismo tiempo que la elaboración de las ponencias para las jornadas, análisis de la futura intervención como profesionales, de situaciones no analizadas durante la cursada, etc.

En ese escrito, una de las estudiantes analiza la tensión binaria del portarse bien-portarse mal de niñxs en un espacio institucional. Señalando distintas cuestiones de lo que se espera y asocia con cada una de ellas, nos ilustra situaciones que bien podemos encontrar en cualquier espacio que aloje a niños y niñas: hacer y no hacer la tarea, tener buenas o malas calificaciones, pegar y no pegar, pelear y no pelear, hacer dibujos sangrientos y no hacer dibujos

violentos, etc. Y también los distintos accionares que se supone tienen que realizar los actores institucionales adultos para alentar y/o desalentar cada actitud. Lecturas monosegmentarias de situaciones atravesadas por infinidad de segmentos. Al respecto nos dice: “La dicotomía portarse bien-portarse mal puede pensarse dentro de lo molar, concepto de Deleuze y Guattari emparentado con lo molecular, su contraparte diferenciable pero indisociable. Molar es la segmentaridad donde las estratificaciones limitan, fijan identidades.

El binarismo es parte de lo molar: es una definición que determina, que encasilla. Te portas bien o te portas mal. No hay un gris ni término medio. Se es lo uno o lo otro. Pero lo molecular es lo que discurre, lo que no se puede medir, lo que huye. Lo molecular, en este caso, es todo lo difuso que desborda esas categorías. Los límites se diluyen en la complejidad que existe en las interacciones entre los/as niños/as, los infinitos atravesamientos que trastocan la naturaleza de esas acciones identificadas como buenas o malas” (Ríos, 2019).

Con todo, analizar nuestros haceres como docentes, como estudiantes, como futuros profesionales, como actores institucionales desde la mirada del análisis institucional abre a la posibilidad: de aprender, de enseñar, de accionar, de volver a repensar un poco más acerca de nuestra propia posición, aunque ello nos incomode alguna que otra vez. Celebramos los espacios en donde podemos colectivizar el conocimiento, analizar nuestras prácticas, y compartir nuestras invenciones para que nuestros haceres sigan formando parte de experimentaciones analíticas en permanente movimiento.

Bibliografía

Deleuze, G. y Guattari, F. (1999). Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia. Valencia: Pre-Textos.

Foucault, M. (2008). Vigilar y castigar. México D. F.: Siglo XXI.

Joseph, I. (2002) El transeúnte y el espacio urbano. España: GEDISA

Makrucz, G. (2012) “Sobre el aula y otros espacios lisos y estriados en la Universidad.” Ficha de cátedra.

Makrucz, G. y Sánchez, N. “Atravesando una formación disciplinar. Enseñanza y experimentación del Análisis Institucional en la Lic. en Trabajo Social de la

Universidad Nacional de Lanús", V Jornada de Psicología Institucional "Pensando juntos cómo pensamos: un análisis de las prácticas instituidas"., Facultad de Psicología, U.B.A., 7 de julio 2016.

Makrucz, G., Núñez, R. y Sánchez, N.(Introducción y compilación) Bertone, M., de Nardo, M., Krenek, D., Laviano, G., Molinaro, L., Rios, M., Sanchez, M. Silva A., Tomkiewicz, F (co-autores). "Atravesando una formación disciplinar 2. Enseñanza, aprendizaje y experimentación del Análisis Institucional en la Lic. en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Lanús", IV Jornadas de Trabajo Social de la UNLA, 20 de Octubre 2018.

Construyendo un obrador: multiplicar es la tarea

Autores: Martinez, Merlina; Polinelli, Silvia Noemí; Copello, María Mónica; Belfi, Sabrina Daniela
Programa de Investigación Dimensiones y alcances del desarrollo territorial
Proyecto “Economía social y procesos educativos y de salud: algunos estudios de caso de cooperación social”.
Universidad Nacional de Quilmes.
Quilmes, Buenos Aires, Argentina.

Partimos del interrogante: “¿Es posible la construcción de dispositivos colectivos con las características que denominamos “Obrador” en diversos territorios?”

A través de distintos lenguajes, desde lo vivencial a la palabra, transitamos caminos que nos permiten pensar la construcción de un Obrador posible en cada territorio. Llamamos “Obrador” a un dispositivo de Salud de la Economía Social Solidaria (ESS) surgido a mediados de 2014 en la Universidad Nacional de Quilmes como un encuentro mensual de dos horas de duración, en el que se produce un fecundo intercambio y co construcción entre emprendedorxs, docentes y estudiantes con el objetivo de fortalecer a los emprendimientos poniendo en valor el denominado Factor C (Razeto, 1997), propiciar la construcción de redes y la participación en nuevos circuitos de comercialización.

El “obrador” es producto de la articulación del Proyecto de Extensión Universitaria Cooperación Social y Salud (CSS) que integra el Programa de Extensión Construyendo Redes Emprendedoras en Economía Social (CREES) y la Incubadora de Empresas Sociales (InES) que forma parte del Programa Universitario de Incubación Social (PUIS) de la Universidad Nacional de Quilmes. Es una estrategia para el fortalecimiento y desarrollo de la Economía Social Solidaria y tiene por objetivos, entre otros, fomentar procesos de autonomía y sustentabilidad de los emprendimientos y promover el aprendizaje y formación profesional de estudiantes y graduadxs universitarixs en prácticas

académicas solidarias y actividades de extensión y transferencia de utilidad social.

Algunos criterios compartidos por las coordinadoras del Obrador son el acompañamiento y el estímulo a la reflexión de lxs participantes, propiciar la autogestión sosteniendo los intercambios y evitar quedar ubicadas en la mera satisfacción de las demandas para, en cambio, potenciar las capacidades creativas en la resolución de problemáticas comunes dinamizando las capacidades colectivas de sus integrantes.

La dinámica de trabajo está basada en una propuesta abierta a las necesidades emergentes en la búsqueda de la transformación de lxs concurrentes en sujetxs autónomxs, capaces de trazar objetivos y concretar proyectos, como actorxs del proceso.

El Obrador funciona en un aula de una universidad, como un espacio para hacer, para construir, para "obrar" colectivamente.

Desde el espacio del Obrador, ya consolidado en el tiempo dentro de la institución universitaria, hemos atravesado instancias de romper con "lo esperado". El Obrador, surge en 2014 como propuesta de lxs integrantes de organizaciones y emprendimientos sociales que habían realizado un curso de Extensión Universitaria y que ante la demanda, la respuesta fue continuar pero saliendo del formato de "curso". No trabajar con contenidos previamente estipulados y aprobados por el Consejo Superior, sino con los contenidos que las personas trajeran de la cotidianidad de los emprendimientos, buscando en la propia comunidad educativa o territorial las formas de resolver dichas demandas. Por eso la horizontalidad, la circulación de la palabra, de las personas, la construcción de confianza y la participación son cuestiones a trabajar continuamente para fortalecer las experiencias socio-económicas.

Se llama "obradores" a las construcciones temporarias indispensables para construir una futura obra, es decir, destinadas a las herramientas, los materiales y a las tareas de apoyo a la misma y donde sus trabajadores se reúnen para compartir la comida y las charlas.

"Obrador" también remite a una metáfora utilizada por Kaës (1989) para aludir al espacio físico y mental en que un equipo de trabajo de intervención institucional puede desplegar su implicación, indagar los procesos psíquicos

que tienen lugar en el vínculo sujeto-institución, para luego decidir la mejor estrategia de abordaje.

Como dispositivo de trabajo en tanto, herramienta sociotécnica, implica la escucha activa, la horizontalidad, la circulación de la palabra, la construcción de la agenda de temas y actividades a desarrollar a partir de la recepción de problemáticas y propuestas.

Volvemos a interrogarnos "¿Es posible la reaplicabilidad de esta herramienta sociotécnica a la que llamamos obrador?"

Para intentar responder esta pregunta, más allá de sostener la actividad del Obrador original, en el corazón de la universidad, comenzamos una serie de intervenciones territoriales en las que proponemos reflexionar acerca de las distintas dimensiones presentes al llevar adelante una organización o emprendimiento en clave de Economía Social y Solidaria. Cuando hablamos de intervención nos pensamos en el medio de algo, nos ubicamos entre dos momentos, entre dos lugares, entre dos tiempos, ya que "intervenir es venir a estar ahí" (Remedi, 2004).

Entre las dimensiones que analizamos podemos nombrar el contexto, como el atravesamiento que el mismo ejerce sobre las organizaciones, el proyecto, como la génesis de toda organización, el soporte fundacional, "el impulso que determina el proceso y el devenir posterior"; el espacio para la creatividad, para la incorporación de elementos de innovación y propuesta de cambio; la tarea, que en relación al o los objetivos del proyecto se integran y compatibilizan en unidades incluyentes de sentido, a través de las mismas se intenta resolver los problemas planteados; la estructura, como ese espacio donde se trabajan y delimitan los roles independientemente de las personas que la forman, como ese espacio que "permite trabajar sin conflictos, desarrollar al máximo las potencialidades, sentirse respaldado por la organización en el ejercicio pleno de los derechos" y por último, las relaciones de poder, donde se ponen en juego los distintos niveles de participación de los grupos y donde se hace necesario la creación de un sistema de participación que, a través de canales institucionales, en forma oficial, permita dirimir los intereses y opiniones en juego, (Schlemenson, 1991). Entendiendo que, un punto de partida necesario para el armado de un Obrador, es la horizontalidad entre quienes componen y

transitan por el espacio. Ya que además de ir construyéndose acciones colectivas, se va estableciendo un entramado vincular a partir de la participación y la construcción de confianza que fortalece vínculos saludables.

En los relatos de quienes pasaron por el Obrador, o bien, se acerca para incorporarse aparece una perspectiva de salud, en términos de que ese espacio les hace bien.

Cada uno de estos aspectos son leídos en función de las tres dimensiones trabajadas por Pastore (2006): una dimensión empírica de distintos tipos de experiencias socio-económicas con objetivos sociales, en este caso particular, conformadas por las organizaciones y emprendimientos que participan del Obrador, donde el único requerimiento para participar es formar parte de alguna instancia asociativa, ya sea al momento de producir, de comercializar, o para resolver demandas comunes. Considerando que en lo asociativo se encuentra en germen de posibles “trabajos en el Obrador”. Que a partir de trabajar lo que nos sucede con lxs otrxs, reflexionando, proponiendo construimos otro tipo de relaciones. Una dimensión conceptual que denota un enfoque alternativo a la “economía de los economistas” convencionales aportando como posibilidad la satisfacción de necesidades no sólo en el mercado, sino también, en ese espacio colectivo. Desde las iniciativas de encadenamiento productivo, de comercialización colectiva, de sostén emocional cuando se comparten alegrías, inquietudes o conflictos. Y una dimensión propositiva de proyecto de transformación social, que en este caso del Obrador se trata de su profundo vínculo con el Proyecto CREES de la Universidad Nacional de Quilmes, donde las redes se amplían, los límites se esfuman y las posibilidades crecen.

La experiencia del “Obrador”, como estrategia de trabajo, en el marco de la economía social, nos permite transitar un camino donde aunar experiencias, intercambios mutuos, energías, capacidades individuales convertidas luego en grupales, trabajo y por sobretodo la búsqueda colectiva de alternativas posibles hacia una sociedad más justa y digna.

Referencias bibliográficas

Copello, M. (2018). El Obrador, un espacio para ir siendo junto a otrxs. Trabajo Integrador Final de la Especialización en Gestión de la Economía Social Solidaria. Universidad Nacional de Quilmes.

Pastore, R. (2006). Diversidad de trayectorias, aproximación conceptual y pluralidad de proyectos de la Economía Social. Documento Nº 54 del Centro de Estudios de Sociología del Trabajo. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad de Buenos Aires.

Razeto, L. (1997). Los caminos de la economía de solidaridad. Buenos Aires: Lumen Humanitas.

Remedi, E. (2004): “La intervención educativa Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. México.

Schlemenson, A. (1991). La perspectiva ética en el análisis organizacional, Buenos Aires, Paidós.

La educación superior: sobre contextos y subjetividades

Autora: Navarro, Florencia.
Universidad Nacional Patagonia Austral Unidad Académica Río Gallegos.
Río Gallegos, Santa Cruz. Argentina.

Resumen

En el marco del Congreso Nacional de Análisis Institucional, se nos propuso participar abordando los ejes “haceres”, “saberes” y “territorios”.

Cuando hacemos referencia a Educación Superior, resultaba complicado ubicar la discusión en uno de estos ejes en particular, más bien podemos considerar que esta nos interpelaba de manera compleja desde todos ellos, porque necesariamente cuando intentamos construir posiciones sobre la educación de nivel superior hablamos de haceres, aquí puntualizamos en los roles y funciones de cada sujeto que forma parte de estos espacios y procesos; hacemos referencia a saberes que nos sirven de recursos y nos permiten visibilizar los entramados en las instancias de enseñanza- aprendizaje y que nos permite evidenciar las representaciones que atraviesan las distintas instituciones que juegan en su construcción y también hacemos referencia a territorios, porque para poder conversar sobre la educación superior necesariamente debemos posicionarnos desde una perspectiva integral y regional específica.

En tal sentido realizamos un recorrido sobre la educación en general y desde un enfoque institucional en particular, para entender que los procesos de enseñanza y aprendizaje ocurren en un contexto específico, que debemos evidenciar y cuestionar, para poder elaborar propuestas transgresoras y creativas que nos permitan enfrentar desafíos y comprometernos a ser parte, achicando las distancias, de la construcción de una educación superior más justa e inclusiva.

La Educación. Bien de muchos, responsabilidad de unos pocos.

Si no creyera en quien me escucha
Si no creyera en lo que duele
Si no creyera en lo que quede
Si no creyera en lo que lucha. ¿Qué cosa fuera
Qué cosa fuera la maza sin cantera?
Silvio Rodríguez

El papel de la educación siempre ha sido considerado una cuestión de vocación por parte del que aprende y sobre todo del que enseña, el "amor al arte" ha ocasionado que como sociedad resulte difícil entender al docente como trabajador. Su rol asignado se asocia con un compromiso que trasciende cualquier necesidad: siempre es demasiado lo que se gana, con el "cuento" de que se está cumpliendo con la pasión de enseñar, donde el placer parece suficiente sustento para "bancarse lo que venga".

Para comprender esta representación, deberíamos tener en cuenta algunas consideraciones, cuando hablamos del saber, a pesar de los esfuerzos por cambiar los paradigmas, es frecuente que el foco a menudo esté puesto del lado de los docentes, estos se erigen como encargados innegables de este proceso. Esto se va transmitiendo y replicando en los espacios de aprendizaje, es decir, también enseñamos, que no importa cómo, en qué condiciones, sacrificarse es el mandato. Esto cala profundo en las subjetividades, dando lugar a sentimientos de culpa, porque siempre del otro lado del mandato está la culpa.

De repente en este escenario de búsqueda de culpables,aparecen los discursos: "docentes eran los de antes", "ahora solo quieren dinero", "no piensan ni en los niños, ni en los adolescentes, ni en los jóvenes", "se están robando el futuro". Estos cargan de estigmatizaciones; además, y este es el mayor de los problemas, lava las manos de los que realmente tienen la obligación de garantizar la Educación Pública, el hilo, como casi siempre, se corta por lo más fino.

Pensar en lo Superior desde la Patagonia: contextos y textos lejanos.

Enseñar en contexto nos interpela a pensar nuestros roles y nuestras funciones en la sociedad, siempre la ganancia es mutua, siempre el aprendizaje es de a dos, de a tres, siempre es social y tiene que ver con un momento determinado. Podemos pensar que estamos ceñidos por los programas, pero si desconocemos lo que sucede cuando enseñamos, si nos aislamos de los procesos políticos, de las condiciones económicas, de la calle, enseñaremos simplemente a pensar en una teoría inconsistente, sin herramientas sólidas para hacer frente a una realidad compleja que nos convoca y que pone en riesgo de sucumbir en *encerronas trágicas* que nos dejan a merced de la crueldad (Ulloa,2005).

La educación superior, no es historia distinta, aunque se supone acontece después de largos caminos atravesados, procesos transitados, enfrentada por y para adultos que intentan alcanzar una meta determinada en cuanto a su formación académica. Esta realidad suele ser distinta en la Patagonia, todo parece un poco más lejano. La población que ha migrado de otras provincias suele enfocarse primero en una estabilidad laboral y en un posicionamiento económico, postergando sus estudios superiores y cuando se proponen retomarlos o iniciarlos, cumplen, la mayoría de las veces, con el objetivo de enriquecer su actividad empírica con recursos teóricos más “estructurados” o simplemente cumplir con un deseo, sin dejar de lado la fuerza de las representaciones y los mandatos en estas decisiones. Surgen en este proceso una serie de cuestiones que nos interrogan acerca de la vocación, esto es nada más y nada menos, si se puede estudiar lo que uno quiere ser y si es posible habilitar espacios de aprendizaje significativos, comunitarios y que vayan más allá de lo meramente académico y formal.

Se presenta otra realidad bastante contundente, quienes egresan del secundario optan en su mayoría por ir a estudiar una carrera a una Provincia “del norte”, ya sea por no encontrar en las propuestas académicas lo que desean estudiar, o simplemente, por un viejo y conocido proverbio argentino que versa: “todo funciona mejor en Buenos Aires” o en alguna universidad “más reconocida”, estas representaciones claramente implican un costo económico descomunal para las familias,que enfrentan gastos de alquileres, viáticos, entre

otros. En este complejo escenario se suma un fenómeno preocupante y con notables consecuencias emocionales para el flamante estudiante universitario, el desarraigo, la disolución de los grupos de pertenencia, la separación de la familia primaria y el desafío de poder afrontar una vida que requiere de madurez para dar embate a las situaciones cotidianas.

En el año 2017 la Provincia de Santa Cruz atravesó, y aún continúa, una crisis social, económica y política muy profunda, esto claramente impactó en esta escena. Muchos de esos jóvenes tienen que emprender el regreso, por resultar insostenible costear la vida fuera de la casa familiar, lo cual evidentemente acrecentó la brecha social entre los que tienen y los que no.

También existe otra realidad, algunos que desean estudiar carreras que no se encuentran en las propuestas de su lugar de residencia y radicarse en otra localidad resulta inviable, porque no están dadas las condiciones económicas. Nos encontramos frente a relatos como: “no me quedaba otra que estudiar esto” “quería ser psicóloga, pero no está la carrera, así que acompañamiento terapéutico es lo más parecido que encontré”, discursos de resignación que hemos naturalizado, es muy difícil aprender algo cuando se inaugura en un acontecimiento frustrante o del que no se tiene escapatoria; es por eso que debemos apelar a la creatividad, porque es muy difícil que alguien aprenda algo cuando no lo atraviesa como sujeto, interpelándonos a una tarea difícil que es la de poder acercar, lo más que podamos, el deseo.

Estas situaciones ponen en evidencia aún más las desigualdades, esto es,estudiar lo que se quiere ser, no es tan “inclusivo”, no es tan “público” y no es tan “derecho” como debería.

Una propuesta de abordaje: Lo distinto como garantía de aprendizaje.

Claramente abordar procesos de enseñanza y de aprendizaje, que acerquen el deseo como nos proponemos es una tarea en conjunto. No queremos caer en los reduccionismos, que hablamos al principio, donde intentamos poner al docente como el responsable más importante. Esto es no dejarse llevar por las representaciones, que lo único que hacen es poner al educador en el banquillo de los acusados. Cuando hablamos de acercar el deseo y apelar a la creatividad, no es otra cosa que construir un escenario entre todos que sea

más alentador, que el derecho de estudiar no sea una entelequia, es comprometernos a luchar en conjunto por y para que el Estado cumpla con su deber fundamental. Enseñar ya a estas alturas nos convoca desde un contexto ineludible, en su libro La educación como práctica para la libertad Paulo Freire nos esclarece:

Tenemos que convencernos de esta obviedad: una sociedad que venía y viene sufriendo alteraciones tan profundas, y a veces hasta bruscas, y en la cual las transformaciones tienden a activar cada vez más al pueblo necesita una reforma urgente y total en su proceso educativo, una reforma que alcance su propia organización y el propio trabajo educacional de las instituciones, sobrepasando los límites pedagógicos, necesita una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política. (1969,83)

El proceso de enseñanza y aprendizaje implica el reconocimiento de un proceso complejo en un contexto que también lo es, soslayar esto es adecuarse al estatus quo, es defender la educación desde los púlpitos y no desde el barrio, es enseñar para los legos académicos y solamente el que enseña tiene algo para decir, mientras que los otros, “los que aprenden”, pasivos tienen que cumplir con lo establecido y las consecuencias de no hacerlo es la marginación.

Sobrepasar los límites pedagógicos, implica poder ver más allá, que no todos aprenden de la misma manera, ni al mismo tiempo, ni tienen los mismos recursos emocionales, económicos y sociales; no podemos pretender que la asistencia se tome en una planilla, por el contrario asistir tiene que ver con estar, con comprometerse, con posibilitarnos más allá de la presencia física; es utilizar los recursos actuales como la educación a distancia; es permitir entender que los trabajos no importan solo por su forma, si no que, por el contrario, es aún más importante su contenido; es que los temas no sean compartimentos estancos, si no que nos atraviesen desde lo subjetivo, que permitan ver realidades y no conceptos; es aprender a tomar decisiones que posibiliten una sociedad más justa, permitiendo asumir roles significativos en la comunidad y que esto permita que otros que todavía miran la universidad como algo lejano e inalcanzable puedan sentirse parte, pensarse con sus

potencialidades, jerarquizar sus recursos y crear herramientas consistentes para el futuro, con los pies en la tierra pero con los ojos en el cielo.[22]

Referencias Bibliográficas

Ulloa, F. (2005) Panel: Brecha social, diversidad cultural y escuela. Sociedad y crueldad Seminario internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas, Córdoba.

Ulloa, F. (1969) Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica. en Revista de Psicoanálisis, Vol. XXVI, Nº 1. Buenos Aires: APA

Freire, P. (1969) La educación como práctica de la libertad. Uruguay: Siglo Veintiuno Editores.

Schvarstein, L. (2000) “Introducción” y “Psicología social de las organizaciones” en Psicología social de las organizaciones. Buenos Aires: Paidós

[22]En latín “pedes in terra ad sidera visus”, es el lema de la Universidad Nacional de Tucumán. Juan B. Terán su creador en 1939 escribe entre sus fundamentos encontrados en su diario y partiendo de una historia de adversidad “tal es el hombre. Lleva los pies sobre la tierra y descansa sobre ella, pero vuelve la mirada hacia las estrellas y recibe un descanso que la tierra le ha negado”

Construcción de grupalidad desde la investigación-intervención educativa. Línea del tiempo MEXESPARG. Entre crónica de los encuentros y cartografías in situ

Autores: Negrete Arteaga, Teresa de Jesús; Sandoval Esparza, Marcia Patricia; Satulovsky, Silvia; Peña López, Ana Alicia; Lozano, Consuelo.[23]
Universidad Pedagógica Nacional (UPN-México) y Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Jaume I (UJI) de Castellón España, Universidad de Buenos Aires (UBA) y Universidad Nacional de Córdoba (UNC) de Argentina.

Primer encuentro. Nuestro acercamiento

El Grupo del Proyecto Internacional de Investigación-Intervención Educativa comparada (MEXESPARG) está integrado con académicos, estudiantes, egresados y agentes de desarrollo local de México, España y Argentina cuyas trayectorias por entreveros, atajos, caminos largos y entrecruces han estado vinculados con proyectos de investigación, investigación-intervención y de trabajo comunitario convergiendo en torno a temas emergentes de nuestra contemporaneidad. La proveniencia institucional de los integrantes son de universidades públicas: Universidad Pedagógica Nacional (UPN-México) y Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Jaume I (UJI) de Castellón España, Universidad de Buenos Aires (UBA) y Universidad Nacional de Córdoba (UNC) de Argentina.

Al enterarnos del Primer Congreso de Análisis Institucional: Un Acto Político a celebrarse en la Ciudad de Paraná, Entre Ríos Argentina en junio de 2019 convocado por la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales -

[23]Académicas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Ajusco: denuevotere@gmail.com, msandovalesparza@gmail.com, UPN - Morelos, alicia68@hotmail.com y UPN - Tijuana delfintjster@gmail.com. Académica retirada de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Asesora Internacional del MEXESPARG: silviasatulovsky@gmail.com

UADER y la Facultad de Trabajo Social - UNER, a partir de la iniciativa de la cátedra de Psicología Institucional de la Licenciatura en Psicología - FHAyCS, UADER, nuestras reacciones como grupo se suscitaron en cadena. Las preguntas provocadoras fueron “claramente una invitación incomoda, o debería serlo. Una invitación a la pregunta, a preguntarnos: ¿Qué de nosotros?”. Invitación por tanto a volver a pensar nuestros haceres, en dónde estamos, y, desde el recuento de las experiencias, actualizar los ángulos de nuestro pensar-hacer-sentir. Poner a revisión nuestras historias, la formación, la transformación, los recursos analíticos para leer y escribir aquello que nos acontece las “malformaciones” (congénitas y adquiridas), abriéndonos a la pregunta por el deseo y dando tiempo a la experiencia de lo colectivo y la singularidad inscrita e interpelada de nuestras vinculaciones. Con esta premisa-provocación la decisión fue tomada: “estemos allí, incomodémonos y vivamos las incomodidades de los otros, dialogando y metiendo el cuerpo en conversatorios y talleres”.

Así fue tomando forma un corpus de ideas a compartir en ese encuentro sobre nuestra experiencia, al tiempo de la búsqueda del transporte, de los alojamientos y los soportes institucionales pocos o muchos que respaldaron esta decisión grupal. La concreción se fue dando en un efecto dominó consiguiendo que trece miembros de este grupo de manera decisiva alistara las maletas, hacia los encuentros convocados. Nuestra expresión provocó toda una pulsión de vida hacia la escucha, el habla, la discusión, el intercambio y otras más expectativas frente a lo deseable y a lo posible.

Escribir este texto nos llevó a evocar “sentipensamientos” producidos antes, durante y después de la experiencia entre el grupo, con el encuentro mismo y entre quienes lo coordinaron: una oportunidad para pensarnos desde la mirada con los otros.

Siguiente encuentro. Las discusión, los temas, los acuerdos y la escritura

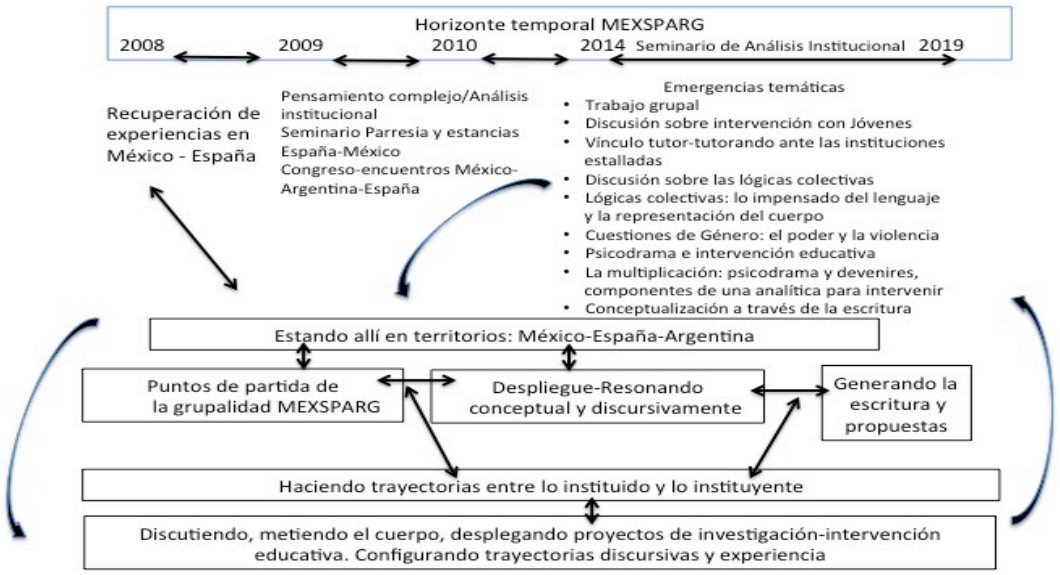
Este conversatorio parte de la idea de que los haceres, saberes y territorios, están enlazados unos con otros, de ahí que fue difícil verlos como entes separados tal cual aparecía en la convocatoria. “Desde nuestra experiencia, los puntos de partida para entablar un trabajo colectivo, implica hacer visible los

saberes que portamos, la fuerza que imprime nuestra actuación, los efectos que generan y los procesos de subjetividad que nos constituyen y cómo los vamos deconstruyendo. Nuestra propuesta de trabajo es abierta, no obtura; por tanto, toma relevancia poner en colectivo la experiencia, independientemente de la procedencia disciplinaria, laboral y de adscripción institucional. La propuesta a socializar en el congreso fue cobrando forma a partir de compartir ideas que a través de la sensibilidad conducida por el soporte de la musicalidad, la teatralización y la palabra, fue armonizando nuestros discursos en los planos anímico-orgánico-corporales. Concebimos compartir ideas en este caso, como un gesto propio de un conversatorio, en el que ponemos de relieve el tópico de la investigación-intervención educativa abordada desde diversos dispositivos del análisis institucional y de la configuración de la grupalidad como proyecto internacional MEXESPARG. Se trató de un ejercicio dialógico para proyectar voces y trayectorias de los integrantes del grupo participante, incorporados en diferentes momentos durante los diez años que tiene de vida este proyecto.

Su devenir se ha configurado con experiencias de investigación-intervención educativa localizadas geopolíticamente en diversas latitudes de México, Argentina y España. En este caso, particularmente entre poblaciones afectadas por estrategias biopolíticas de vulnerabilización (Fernández, 2013) como han sido: pueblos originarios, comunidades de sordos, sujetos en procesos migratorios, infancia y jóvenes escolarizados en ámbitos marginales, organizaciones de mujeres en comunidades productivas y autosustentables, jóvenes en procesos de formación en bachillerato, o como profesionales en educación de licenciatura y posgrado, entre otras, delineando procesos de formación alternativos.

Tiempos de encuentros. Nuestro horizonte temporal y nociones del análisis institucional

Un esquema que diagrame el devenir del MEXESPARG posiblemente podría ser el siguiente:



En once años de vida del MEXESPARG la investigación-intervención educativa ha ido operando como una perspectiva analítica que es puesta a prueba en cada proyecto, así se reconoce como elemento puntual a lo institucional en un plano ontológico y epistémico asumiendo que los vínculos entre los sujetos operan en una complejidad, por ello, se requiere habilitar herramientas conceptuales y metodológicos en el caso por caso, y, en simultaneidad, robustecer un campo de saberes que configuren nuestra caja de herramientas. Hacer visible los dispositivos que estructuran el ordenamiento de la vida social mediante sus procesos de institucionalización, ha sido una ejercitación ineludible. Induciendo la indagación de las condicionantes y posibilidades en los establecimientos institucionales, en su figura de instituciones gubernamentales, de organismos civiles, de espacios comunitarios y en los lazos socio-afectivos sostenidos por y con los sujetos, se ha puesto en juego nuestro proceder cotidiano.

Sus alcances han propiciado procesos reflexivos sobre las vivencias “in situ”, en las que nos implicamos al indagar e intervenir, configurando así experiencia viva con voz y sentido, en la que “meter el cuerpo” cobra relevancia “al estar allí”, entre lo instituido y lo instituyente, entre la sujeción-dominación y las resistencias (Remedi,2015), en donde sintamos lo sentible, digamos lo decible, nos vinculemos en lo vinculable, transformemos lo transformable, pensemos lo

pensable e impensable, y hagamos en grupo un soporte intersticial para que los proyectos operen y que la pregunta por el deseo propio y de los otros, encuentre múltiples formas de expresión.

Las implicaciones de quien investiga e interviene con los otros, trazan trayectorias dando lugar a configuraciones de las subjetividades en el entrecruce de culturas institucionales, las que porta quien interviene y pone en juego con las que suscribe el territorio y aquellas que son constitutivas de los sujetos involucrados. Justamente los temas, problemáticas e inquietudes que emergen de nuestro proceder, son puestas en revisión en los Seminarios de Análisis Institucionales inaugurados en 2014, llevados a cabo de manera presencial y remota con los integrantes del proyecto MEXESPARG.

Los dispositivos que han configurado la grupalidad en el MEXESPARG, son parte sustantiva del Seminario de Análisis Institucional. Desde el 2014, se ha llevado a cabo con encuentros los miércoles y una vez al mes en la convergencia de la discusión en y desde distintos espacios territoriales en México y con la interlocución constante de Argentina y en algunas ocasiones con los colegas de España. En el encuadre de trabajo, la experiencia de cada integrante juega como elemento anudante para deconstruir, analizar, reflexionar y pensar las derivas en situación grupal.

El grupo opera como un analizador, en tanto que vía la discusión se hace visible y enunciable la experiencia en sus procesos de subjetivación (Skliar y Larrosa, 2009), los de subjetividad y la relación saber-poder que sostiene la grupalidad en plano manifiesto y latente. De esta forma la investigación-intervención educativa ha venido operando in situ con el grupo MEXESPARG en seminario, conversatorios y expurgando enunciados conceptuales y metodológicos en los textos de referencia que nutren la discusión, han sido un punto de partida para evocar las marcas y las huellas de los procesos de formación que nos han atravesado en el terreno profesional y personal.

Encuentros múltiples in situ

El conversatorio tuvo como interrogantes para la discusión:

¿Qué ha cambiado y qué ha permanecido en el tránsito de grupo primario -ser una familia- a grupo operativo de referencia?

¿Cómo se reconoce el grupo en sus puntos de partida, en sus modos de proceder y los elementos que hoy despliega?

¿Cómo se despliegan las intensidades en una tensión singular entre lo territorial y la transversalidad en los distintos territorios?

¿Cómo se desarrollan lógicas colectivas en potencia de invención teniendo en cuenta las pautas instituidas que sostienen referentes identitarios locales y sus juegos instituyentes?

¿Qué herramientas ha propiciado el análisis institucional para la configuración del grupo y su tarea central?

¿Cómo distinguir los haceres, saberes y los territorios en las prácticas singulares y colectivas para compartir en este foro? ¿cómo configurar esos lenguajes?

Al encuentro de reflexiones colectivas. Cartografías estando allí.

Cartografiar los encuentros diversos entre nosotros y con otros en torno al conversatorio y en el conversatorio mismo, nos representó un esfuerzo configurativo y una tensión entre lo esperado y lo deseado, desde un tiempo lógico más que de un tiempo cronológico. La pregunta ¿Qué de nosotros? marcó la pauta. Porque nosotros en conjunción con los otros, nos pusimos en situación de diálogo, en los decires, trayendo nuestros haceres, nuestros pensares y situándonos en los múltiples territorios en los que despliega “el entre” (Fernández, 2005), entre vivencias, experiencias, entre relatos, entre historias, entre procesos, entre contactos, entre devenires. De cómo hablar de la experiencia con el cuerpo puesto. Fueron necesarios movimientos de afirmación de nuestra potencia por escuchar eco en los otros, gestando movimientos de centramientos y descentramientos de sí mismo que pliegan y despliegan, estructura de promesa, demora, espera y actuación singular y deconstrucción colectiva.

En el conversatorio se produjeron resonancias auténticas que imprimieron sentidos ético-políticos por las experiencias latinoamericanas puestas en juego: poblaciones vulnerables, instituciones estalladas, vacíos de política y actos de

restitución en nuestras fuerzas creativas. Las resonancias producidas ¿son el reto latente para MEXESPARG?

Referencias Bibliográficas

Berger, P. L. y T. Luckmann (2005) La Construcción Social de la Realidad. Buenos Aires, Amorrortu

Deleuze, G. (1990) “Qué es un dispositivo”. En Michel Foucault, Filósofo. Barcelona, Gedisa: 155-163

Deleuze, G Derrames: entre el capitalismo y la esquizofrenia. Buenos Aires, Cactus 2005

Fernández, Ana MariaLógicas colectivas: imaginarios, cuerpos y multiplicidades. Biblos2005 Buenos Aires

Foucault, M. (2006) Seguridad, Territorio, Población. CFE. Buenos Aires, recuperado de https://crucecontemporaneo.files.wordpress.com/2012/01/foucault_michel-seguridad_territorio_poblacion.pdf

Guattari, FelixLíneas de Fuga: por otros mundos posibles. Cactus Buenos Aires 2013

Remedi, E. (2015). “Un lugar incómodo. Algunas reflexiones en torno a la Intervención educativa”. En Treviño, E. y José Carbajal (Coords.), Políticas de la subjetividad e investigación educativa. México: Ediciones BALAM y Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación

Skliar, C. y J. Larrosa (2009). Experiencia y alteridad en educación. Buenos Aires. Homo Sapiens Ediciones

Trabajo Social en la escuela

Autora: Lic. Ojeda, Liliana.
Gabinete Escolar. Escuela N° 30.

Resumen

El rol del Trabajador Social en el ámbito educativo conjuga habilidades sociales y profesionales indispensables. Su labor dentro del gabinete escolar abarca un abanico de temáticas sociales. Las demandas que llegan al Equipo Interdisciplinario y por ende al Trabajador Social quien forma parte del mismo, son diversas y variadas. En la escuela se conjuga la multiculturalidad, el desarraigo, la falta de redes de contención, condiciones económicas desfavorables, problemas habitacionales y falta de servicios básicos, intervenciones judiciales, falta de hábitos de higiene y de controles de salud, dificultades para vincularse con pares, problemas de aprendizaje, inasistencias reiteradas, falta de documentación, niños sin supervisión de un adulto en forma cotidiana, vulneración de derechos, violencia intrafamiliar, son algunas de las temáticas que debe abordar el trabajador social. Para dar una respuesta asertiva la intervención profesional debe tener una visión lo más completa posible del contexto. Es necesario trabajar con las familias, acompañar los procesos, orientarlos, en ocasiones articular el trabajo en red con otras instituciones, instaurar acuerdos intra institucionales y sobre todo abordar la promoción y protección de los derechos de niñas, niños, adolescentes y familia.

Introducción

Este trabajo pretende acercarnos como trabajadores sociales desde el hacer en el ámbito educativo, intenta ser un disparador que nos permita el intercambio de experiencias desde diferentes contextos geográficos y sociales. Esbozar, una construcción reflexiva de lo que implica el abordaje de diversas

demandas desde la mirada social, interrogarnos desde nuestras prácticas y poder categorizar las mismas.

El “Gabinete de psicopedagogía y Asistencia al Escolar” de la Provincia de Tierra del Fuego se hace presente en cada institución educativa de nivel inicial, primario, y especial. El equipo interdisciplinario que se desempeña en la Escuela N° 30 cuenta con dos psicopedagogas, una psicóloga, una asistente educacional, una fonoaudióloga y una trabajadora social (el cargo es de Asistente Social).

El rol del Trabajador Social en el ámbito educativo busca garantizar los derechos de los niños, niñas, adolescentes y su familia como establece la ley nacional Nº 26.061 que orienta la ley provincial Nº 521 de Protección Integral de niños, niñas, adolescentes y su familia, basándose en el principio de igualdad y no discriminación, efectivizándose los derechos y el interés superior del niño.

La diversidad de las demandas

La intervención profesional del trabajador social en el ámbito educativo implica por una parte responder a las demandas de la dirección del gabinete y a su vez de la dirección de la escuela, priorizando siempre al alumno y su mejor estar dentro de la institución escolar. Es importante recordar que el gabinete escolar es una institución dentro de otra.

En el hacer, el trabajador social debe poder pensar y categorizar las demandas. Analizar si es pertinente y amerita algún tipo de intervención por parte del profesional o no; por otra parte poder separar “lo importante” de “lo urgente”, ayuda a organizar el tiempo y a tener prioridades a la hora de plantear los abordajes. En este punto se visibiliza el perfil del TS, se puede decidir tener una actitud paternalista y meramente asistencialista o realizar intervenciones donde sea la familia quien pueda reconocer las dificultades, reflexionar sobre las debilidades, pensar en la forma de resolverlas, solicitar ayuda si así lo considera o algún tipo de apoyo, respetando la autodeterminación y favoreciendo el empoderamiento de forma tal que comience a reconocer sus potencialidades.

El trabajo interdisciplinario no es un tema menor, dejar de lado las mezquindades profesionales y poder encontrarse en épocas como esta, donde la inmediatez y el pedido de respuesta urgente están presentes en las instituciones, es fundamental poder dar lugar a las reuniones de equipo.

Para afrontar un abordaje integral es necesario conocer el contexto escolar. Un gran porcentaje de la población escolar vive en las zonas altas de la ciudad (Barrio Obrero, Escondido, El Mirador, Esperanza 2, El Cañadón de Las No Me Olvides). Todos estos barrios son terrenos, también llamados informales, no cuentan con los servicios básicos y la geografía del lugar los hace de difícil acceso.

Por otra parte, el desarraigo es algo frecuente que transitan quienes llegan de otros lugares, sumado a eso encontramos la multiculturalidad que nos atraviesa. Llegan cargados de costumbres diferentes a las prácticas sociales de aquí del sur. Un crisol de culturas se encuentra en el transitar de la escuela y convergen en las aulas.

Las familias suelen acercarse al gabinete con diversas demandas, una de ellas el solicitar el comedor escolar o algún tipo de ayuda por estar atravesando dificultades económicas. En ocasiones lo hacen para pedir sugerencias u orientación con respecto a alguna situación particular que está atravesando la familia. Un ejemplo es el aumento de mujeres que se acercan al gabinete a exponer que son víctimas de violencia de género. En algunas ocasiones nos encontramos con familias a las que se las debe convocar reiteradas veces para poder abordar las dificultades que atraviesa el niño/niña en el ámbito educativo y se debe acudir a diversas estrategias para lograr su presencia.

La escuela cuenta con comedor escolar para aquellos niños cuyas familias cursan situaciones económicas desfavorables, o bien existe una vulneración de derechos. Se piensa en espacio de comedor no como el lugar donde se recibe un plato de comida, sino un espacio de contención, de escucha, de generar lazos sociales, de adquirir hábitos, de poner en práctica el cuidado de la higiene personal, la importancia de una alimentación saludable, el respeto por la convivencia y los buenos modales.

Muchos de las/os alumnas/os tienen como país de origen Bolivia. En ocasiones las familias no cuenten con la documentación necesaria de los niños (guardas, D.N.I., etc.) para que estén en forma legal en el país. Es necesario en estos casos asesorar y a veces acompañar a las familias para que regularicen la situación y puedan también tramitar diferentes tipos de ayudas económicas y/o beneficios sociales que los ayuden a poder acceder al sistema de salud, recreación, alimentos, etc. Estas familias suelen además mantener su idioma original (el quechua) y además sobre todo en las mujeres hay un bajo nivel educativo, muchas veces no están alfabetizadas.

Las intervenciones más comunes abarcan el área de los cuidados básicos del niño/a: hábitos, higiene, alimentación adecuada, salud, entre otros. El gabinete escolar cuenta con un ropero comunitario y durante el invierno, cuando aparece el problema del acceso al agua por congelación, se les proporciona desde la escuela la posibilidad de ducharse en la institución.

Otra problemática que nos atraviesa hoy como escuela es la violencia. La violencia se ha ido instalando en las familias desde hace décadas como forma de comunicación y en la escuela los niños visibilizan a través de su comportamiento las situaciones vividas en su familia. La violencia intrafamiliar es cada vez mayor, tanto de padres a hijos, como de género.

Durante el ciclo lectivo 2019 el área social se encuentra trabajando junto al resto del equipo interdisciplinario en talleres en el aula de los tres 6° y el 1° A. Se comenzará también un ciclo de encuentros en formato taller para abordar diversos temas (derechos, salud, ESI, entre otros).

Conclusión

La escuela se transforma en estos tiempos en mucho más que un espacio de educación. La sociedad con sus fortalezas y debilidades se refleja en las aulas, y es frente a las debilidades donde el trabajador social interviene, asumiendo con responsabilidad ética y profesional el desafío de trabajar para el cambio, fortaleciendo a los actores sociales de manera que puedan contar con herramientas y generar las estrategias necesarias para ejercer su ciudadanía, hacer valer sus derechos, asumir sus obligaciones y construir un país libre y democrático.

Supervisión Clínica-institucional. Política Pública en tiempos oscuros

Autores: Ms. Okamoto, Marta M.; Dra. Cristina, Ana; Dra. Pereira, Mariana B.
Profesoras de Psicología de la Fundación Herminio Ometto Araras - FHO.
Araras, São Paulo, Brasil

Resumen

Este trabajo se propone pensar sobre la experiencia de coordinación de un equipo de supervisores de un proyecto de supervisión institucional para 31 equipos de salud mental de una región del interior del Estado de São Paulo, estado más rico de Brasil.

En la articulación de la política, dinámica y funcionamiento de los equipos y de las vicisitudes inherentes al trabajo en grupo, surge la pregunta: ¿ El trabajo de supervisión institucional puede ser un espacio de resistencia en un Brasil de tiempos sombríos y de desmonte sistemático de las políticas públicas construidas en los últimos 30 años?

Cuando se configura tal propuesta surgen muchas preguntas: ¿ como el espacio supervisor de las instituciones y sus equipos puede ser un espacio privilegiado de afirmación de las directrices fundamentales de la reforma psiquiátrica brasileña en su proyecto antimanicomial establecida en Brasil desde 2001, Ley 10.216 / 2001? ¿Cómo afirmar la política pública, el logro de años de luchas de los trabajadores, los usuarios y los miembros de la familia de servicios de salud mental? ¿Qué papel político del supervisor institucional?

Ante estas cuestiones y desafíos, el trabajo de articulación de las supervisiones ha sido el de proporcionar espacios de reflexión y análisis de los modos de funcionamiento de los equipos como grupos que tienen en común la tarea de la atención a personas con trastornos mentales. Considerando el momento político, una gran función e importancia de la supervisión ha sido

sostener con los equipos posibilidades de encontrar caminos para el fortalecimiento del trabajo clínico en su sentido más amplio, de encuentro con los usuarios y producción de vida.

Supervisión Clínico-Institucional: Políticas Públicas en tiempos sombríos

"Podría empezar diciendo que toda organización tiende a tener la misma estructura que el problema que se enfrenta y para la que fue creada. " (Bleger, 2003, 116)

Esta frase del psicoanalista José Bleger, fundamental para el trabajo de análisis institucional, suena en Brasil de los días de hoy profecía, el destino de las instituciones de salud que pretenden tratar las enfermedades mentales. Cuando se proponen hacer su trabajo, se enferma por sus propios mecanismos de funcionamiento institucional, junto con malas condiciones de trabajo en un contexto desfavorable. Este es el resultado de la mala gestión de un gobierno que, contra toda lógica, viola su papel en el pacto social civilizadora del respeto de los derechos humanos mediante el fomento de la utilización de electrochoque fomentar la hospitalización prolongada y la indiferencia sistemática de la legislación vigente, el resultado de una larga lucha de los trabajadores , familiares y usuarios de los servicios de salud mental.

Esta supervisión del proyecto institucional es el resultado de una colaboración entre la Universidad FHO- Uniararas, en la ciudad de Araras, interior del estado de São Paulo, a través de su estrategia del curso de Psicología (este curso, es importante a destacar, se ha dedicado en los últimos años para pensar, entre otras cosas, sobre la Política Pública de Salud Mental en la formación de sus estudiantes) y el Departamento de Salud del Estado mismo. Resultado de un edicto público, esta asociación se realiza a través de la representación regional del Departamento de Salud y un Hospital Psiquiátrico privado, con sede en una de las ciudades de esa región del Estado. Con una larga tradición manicomial, este hospital es lo intermedio entre el Estado y la Universidad, responsable de todos los aspectos formales que implican dicha contratación. Este proyecto tiene como pilar la capacitación de los equipos de

los diversos Centros de Atención Psicosocial (CAPS)[24] de esta región, el modelo de atención sustitutivo a la lógica manicomial, en Brasil. En total, el proyecto cuenta actualmente con 15 supervisores para la realización de las supervisiones en los 31 servicios de salud mental.

Los Centros de Atención Psicosocial (CAPS) son el centro de la red de atención de salud mental. Seguir las directrices de la Política Nacional de la atención a los pacientes con trastornos mentales graves, que establece que el tratamiento se aplique en el territorio en el ámbito social, evitando las admisiones inhumanas y violentas por un período indefinido. Trabajan constituyendo y fortaleciendo la red para dar cuenta de las diversas necesidades de los usuarios. Su trabajo se lleva a cabo fuera de la institución en la composición con otras instalaciones públicas o privadas, e internamente en los grupos de tratamiento y seguimiento - de las familias, y también proporcionar un tratamiento médico psiquiátrico.

Los servicios de atención psicosocial deben salir de la sede del servicio y buscar en la sociedad vínculos que complementen y amplíen los recursos existentes.

Al operar en una red deben coordinarse con todos los recursos existentes en el campo de la salud mental, es decir, con la Red de Salud Mental de Atención (cooperativas, residencias terapéuticas, etc.), en el campo de la salud en general (centros de salud, la red básico, etc.) y en el marco de las políticas públicas en general (la seguridad social, las iglesias, las políticas educativas para los jóvenes, los niños y los ancianos, etc.) (Paulo Amarante, 2011). Un objetivo importante de CAPS es evitar que el paciente inicie una "carrera psiquiátrica" ingreso en el hospital en el hospital y va interrumpir este ciclo repetitivo, vicioso, que resulta inútil al sujeto en un no muerto, zombi de los tiempos modernos.

Los CAPS rescatan al sujeto y su dignidad ofreciendo, una oportunidad de reinserción en el conjunto de la sociedad. Para que los CAPS cumplan su misión, es necesario que los equipos se invierten y estén bien preparadas para cumplir su función. ¿Qué es necesario para que esto se dé?

[24] CAPS para pacientes adultos, niños y jóvenes y, en uso abusivo de alcohol y otras drogas.

Aquí vale la pena una nota significativo: coordinar este trabajo de equipos de supervisores ocurre en dos momentos, una antes y otra después de la elección presidencial en Brasil. En antes, toda amenaza de los derechos humanos, la incitación a la violencia y la estimulación de lo armamento, y luego después estos valores ya establecidos y alentó.

En este momento el Ministerio de Salud lanza una nota técnica criticando innumerables puntos de la reforma psiquiátrica, acusándola de retroceso, incentivando el uso del electrochoque, defendiendo las internaciones, este es un primer movimiento declarado de ataque del nuevo gobierno. Es en este clima que corresponde a los trabajadores de la salud mental, a los usuarios y sus familiares movimientos de organización y resistencia, es en ese contexto que el papel de la supervisión institucional surge como aliado en el fortalecimiento de los servicios y en la reafirmación de los importantes avances conquistados en los últimos 30 años.

Como dijo Bleger " ... estamos interesados en la institución como un todo; podemos tomar parte en ella, pero siempre sobre la base de todo-" (Bleger, 1984, 39)

La propuesta surgió de varias cuestiones: supervisión como el espacio de las instituciones y sus equipos puede ser una oportunidad ideal para la afirmación de las directrices básicas de la reforma psiquiátrica brasileña en su proyecto antimanicomial, establecido en Brasil desde 2001, Ley 10.216 / 2001. Ante esta política pública, ¿cuál es el papel político del supervisor institucional?

En la articulación de la política, dinámica y funcionamiento de los equipos y de las vicisitudes inherentes al trabajo en grupo, el trabajo de supervisión institucional puede ser un espacio de resistencia en un Brasil de tiempos sombríos y de desmonte sistemático de las políticas públicas construidas en los últimos 30 años?

¿Cómo habitar el espacio de la supervisión institucional apuntando a la contradicción que reside en un contrato cuyo contratista es el manicomio psiquiátrico? Cuya representación en la historia de la salud mental es lo que de peor puede existir como abordaje de los sujetos en sufrimiento, desatendiendo históricamente los derechos humanos y fundamentales a los que todo ciudadano tiene derecho.

Ante estas cuestiones y desafíos, el trabajo de articulación de las supervisiones ha sido el de proporcionar espacios de reflexión y análisis de los modos de funcionamiento de los equipos como grupos que tienen en común la tarea de la atención a personas con trastornos mentales. Considerando el momento político, una gran función e importancia de la supervisión ha sido sostener con los equipos posibilidades de encontrar caminos para el fortalecimiento del trabajo clínico en su sentido más amplio, de encuentro con los usuarios y producción de vida.

La supervisión se realiza quincenalmente, con una duración media de 4 hs y siempre se realiza en grupo, el equipo de la institución, todos los que se consideran o son considerados parte de ella con el supervisor. A partir de la propuesta de que el equipo decide lo que quiere trabajar en el espacio supervisivo, surgen discusiones clínicas acerca de un paciente en particular, los conflictos en las relaciones dentro del equipo y con las instancias políticas que se subordinan. En este sentido, el trabajo en grupo también tiene como objetivo fortalecer RAPS (Red de Atención Psicosocial) en la región, prevista por la ley, la realización de la supervisión conjunta de los diferentes equipos, discusión de situaciones comunes y para efectuar la salud mental de seguimiento de trabajo en la red central en la misma región servida por cada CAPS.

La implementación de la Ley 10.216 todavía está sucediendo: 18 años más tarde, en oposición a la desarticulación del sistema de asilar y manicomial que exige la ley, vemos hospitales psiquiátricos y comunidades terapéuticas se fortalecen y se multiplican, impulsado por intereses de grupos fuertes se refieren a los beneficios de las largas hospitalizaciones y la resistencia de las familias que creen que la internación puede ser una vía de tratamiento, y de parte de la clase médica que apuesta en la medicalización y en el aislamiento de los pacientes como forma de responder al sufrimiento psíquico. El discurso del actual gobierno se mueve para reafirmar tales discursos y devaluar los logros en los últimos 30 años. Hay muchos obstáculos a superar para afirmar una perspectiva más humana de enfrentamiento de la enfermedad y tal tarea requiere la participación de todos: familias, técnica, el Estado, la sociedad.

La presencia regular de un supervisor sólo ocurrió en equipos que aceptaron la supervisión del Departamento de Salud. La supervisión no se proponía ser obligatoria.

El supervisor siendo un personaje autorizado por el equipo, con su exterioridad ayudaba al equipo a enfrentar sus impasses, dilemas, conflictos, pero que también y, tal vez principalmente, era el elemento que facilitaba que ese grupo de personas se veía como un equipo funcionando, fortaleciendo los lazos grupales y enfatizando la condición de que el trabajo institucional sólo es posible en la alianza entre los pares, en el reparto del trabajo cotidiano, en la posibilidad de pensar juntos.

La supervisión institucional es un espacio privilegiado y necesario para el equipo para reflexionar sobre su práctica, frente a sus dificultades en las relaciones entre sus miembros, construir juntos el conocimiento, rescata el conocimiento que ellos mismos no sabían que tenían, que no tenían herramientas para conceptualizar sus experiencias, en fin, transformarse en equipo.

La supervisión es también inversión en la formación teórica de los equipos para que tengan elementos para nombrar el trabajo que realizan. Apropiarse de la teoría, el equipo se obtiene consistencia en sus intervenciones, autorizándose a coordinar grupos, atender a las familias con más tranquilidad y seguridad. Al nombrar, ganan condiciones para encontrar caminos en los impasses cotidianos, muchas veces inventando alternativas para las diferentes situaciones que se presentan.

A lo largo de este proceso acompañamos a los supervisores enfrentando situaciones extrañas como corte de energía eléctrica durante una parte del día en un determinado CAPS forzándolo a funcionar parcialmente como una especie de gran ambulatorio o otro ejemplo: de un alcalde de una ciudad que insatisfecho con la coordinadora de salud mental del municipio y con la gerente de un CAPS por no seguir sus orientaciones de favorecer a un determinado psiquiatra de la ciudad amenaza con despedirlas. Estos y muchos otros ejemplos ilustran lo que los equipos tienen que enfrentar en el cotidiano que se entrelazan, determinan o neutralizan el trabajo realizado en el día a día, en el cuerpo a cuerpo con los usuarios.

Cuando nos pensamos en la supervisión institucional como un espacio político estamos comprometidos a hacer emerger el grupo sujeto, que toma sobre sí la tarea[25], se deja transversalizar segundo Guattari (2004), aumentando el grado de intra e intergrupo, la construcción de un campo común entre diferentes. Al desnaturalizar lo instituido lo coloca en la dimensión histórica aclarando las condiciones de su creación desmontando una red de sentidos preestablecida, amenazando un cierto orden que esa red garantiza, orden que, al clasificar al otro, niega, excluye y sustancializa al sujeto. (Mario Woronowski, 2003).

Superar estructuras y funcionamientos ya instituidos crea fuerzas instituyentes que ponen en cuestión jerarquías y mecanismos políticos e institucionales adictos.

Referencias Bibliogràficas

Amarante, Paulo (2011) Salud mental y atención psicosocial. 3ª ed. Rio de Janeiro: Fiocruz

Bleger, José (2003), en Temas de psicología (Rita Maria M. de Moraes Trad.) São Paulo: Librería Martins Fontes. (Original publicado en 1979)

Bleger, José (1984). Psicohigiene y Psicología Institucional (Emilia de Oliveira Diehl Trad) Porto Alegre: Artes Médicas

Guattari, Félix (2004) Psicoanálisis y transversalidad (Adail Sobral Trad.) São Paulo: Ideas y Letras

Jasiner, G. & Woronowsk i, M. (2003). Pensar Pichon Buenos Aires: Editorial Lugar.

Pichon-Rivière, Enrique (1983) El proceso de grupo (Marco Aurelio Fernández Velloso, Trad.) Sao Paulo: Martins Fontes Biblioteca. (Original trabajo publicado 1980)

[25] Tarea como Pichon-Rivière la entiende: lo que constituye su objetivo o propósito (PICHON-RIVIÈRE, 1983)

Explorando Prácticas Colaborativas: De la controversia a la colaboración para el aprendizaje organizacional

Autora: Lic. Redondo, Nadia Mariana.
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. UADER.
Paraná, Entre Ríos, Argentina.

Resumen

La propuesta de realizar un conversatorio, surge en primer lugar a partir del registro de la necesidad de conversar y compartir con otros los haceres y saberes que surgen a partir de las prácticas en diferentes espacios organizacionales. En consonancia con lo planteado en la descripción del congreso, el conversatorio: "… tendrá como eje transversal encontrarnos para poder conversar, interrogar y producir a partir de nuestras praxis sobre nuestras instituciones, esas que habitamos en el cotidiano".

La intención es compartir las conceptualizaciones y reflexiones sobre el trabajo de investigación denominado "Explorando Prácticas Colaborativas: De la controversia a la colaboración para el aprendizaje organizacional" (Redondo, 2017). Y también, articular conversando con otros, por un lado, los hallazgos que surgen del propio producido de la investigación y por otro, los aportes que emergen de la tarea que actualmente se lleva a cabo, explorando las prácticas colaborativas en diferentes organizaciones, principalmente del ámbito público a través de espacios de taller.

De esta manera, acordando con los objetivos propuestos "… recorremos distintos conceptos que a su vez vamos resignificando a la luz de las prácticas concretas".

Palabras clave

Prácticas Colaborativas, Aprendizaje Organizacional, Colaboración, Controversia.

Presentación

En la actualidad, las organizaciones enfrentan situaciones que implican un cambio y adaptación constante al entorno fluctuante en el que se encuentran inmersas, la vorágine de los cambios, en cierto modo, las empuja a realizar movimientos para adaptarse y aprender para sobrevivir. Ante este contexto, la producción de conocimiento se convierte en una herramienta fundamental en la transformación del campo organizacional.

Simultáneamente, dentro de las organizaciones, también se producen cambios relacionados con la tarea cotidiana de sus miembros que se ven afectados en el modo en que se disponen a habitar el espacio organizativo y consecuentemente, en la forma en que se relacionan con sus compañeros de trabajo. "(…) emociones como enojo, tristeza, miedo, envidia, alegría, entusiasmo y motivación presentes en toda organización son "fuente" de malestar o bienestar, desde las cuales pueden surgir acciones posibilitadoras o limitantes del aprendizaje colectivo" (Perlo, Costa, de la Riestra, 2009:19-20).

De manera recursiva, esto repercute no sólo en el clima laboral sino también en las prácticas que allí se llevan a cabo y, de esta manera el otro se percibe y configura como un semejante o como un adversario. Esta configuración, que permanece naturalizada la mayoría de las veces, moldea el modo en que esa organización se desempeña en la cotidianidad de su tarea.

Explorar las prácticas organizacionales, es una tarea que se viene realizando hace casi diez años, y la intención de este encuentro es socializar las conceptualizaciones y reflexiones sobre el trabajo de investigación "Explorando Prácticas Colaborativas: De la controversia a la colaboración para el aprendizaje organizacional" (Redondo, 2017). El mismo es un recorte de un trabajo de investigación[26] realizado durante los años 2011- 2015, que expone las cuestiones más importantes sobre la temática explorada en una organización pública dedicada a la protección de los derechos de ciudadanía, denominado Caso Amparo. Uno de los supuestos de trabajo que ha guiado la

[26] "Hacia el desarrollo de conocimientos organizacionales, prácticas comunicacionales y actitudes colaborativas para el desarrollo de un contexto de trabajo favorable". Dirigido por la Dra. Leticia Costa. Res. 1120/2013 CD- FHAYCS.

investigación es que las organizaciones pueden ser pensadas como redes de prácticas colaborativas.

Para su realización en la etapa inicial se optó por la metodología cualitativa y se utilizó el diseño de estudio en caso, a través de la investigación-acción. El relevamiento de la información se realizó a través de entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. El análisis de la misma se fundó en la perspectiva metodológica del construccionismo social, interpretativo y complejo.

Como resultado, la información obtenida posibilitó a la organización comprender a través de la exploración de sus prácticas, la configuración de su contexto organizacional, los actores organizacionales lograron reconocerse en dicha información, como parte de la acción organizacional en la cual se hallaban involucrados y desde allí se posibilitó un espacio de aprendizaje para revisar las teorías en uso que producían resultados alejados de los esperados. Este proceso reflexivo en torno a la información disponible fue sostenido con prácticas colaborativas que posibilitaron generar cambios consensuados por el colectivo organizacional.

Pensar nuestros haceres

Socializar este estudio exploratorio posibilita de manera inevitable y necesaria, en primer lugar, pensar nuestros saberes y el desafío que supone ir tejiendo el andamiaje teórico, cuando esto acontece y se va tramando de manera simultánea con la investigación.

Y posibilita, además, pensar nuestros haceres. Aquí se vuelve vital articular conversando con otros, por un lado, los hallazgos que surgen del propio producido de la investigación y por otro, los aportes que emergen de la tarea que actualmente se lleva a cabo, explorando las prácticas colaborativas en diferentes organizaciones, principalmente del ámbito público a través de espacios de taller.

De esta manera, acordando con los objetivos propuestos "… recorremos distintos conceptos que a su vez vamos resignificando a la luz de las prácticas concretas".

En este movimiento junto a otros, se sigue investigando, conversando, transitando y explorando las organizaciones que habitamos como redes de prácticas colaborativas porque como plantea Gore más allá de las circunstancias cambiantes, "…sigue siendo la práctica compartida el elemento de ligazón." (Gore, 2009:15)

Referencias bibliográficas

Anderson, H., y Gehart, D. (Eds.). (2012). Collaborative therapy: Relationships and conversations that make a difference. Routledge. Recuperado de https://books.google.com.ar/books?id=ct9ONlDG3dIC&hl=es&source=gbs_navlinks_s

Argyris, C. (2009). Conocimiento para la acción. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Granica S.A.

Costa, L. (2015). Realidades conversacionales y diálogo, como estrategia generativa de relaciones colaborativas y redes en contextos organizativos. Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias Sociales**.** UNER- Paraná.

GORE, E. (2009). Prácticas colectivas y redes de aprendizaje. Irice Nueva Época, (20), 13-19.

London, S., ST. George, S., y Wulff, d. (2009). Guía para la colaboración. International Journal of Collaborative Practices, 1(1), 1-8. Recuperado de https://collaborative-practices.com/2009/07/

Perlo, C. L., De La Riestra, M. Del R. y Costa, L. Del C. (2008). La generación de conocimiento para la transformación de la acción. Caso: SincroRed. Psicoperspectivas (VII), 77-113. Recuperado desde http://www.psicoperspectivas.cl

Perlo, C., Costa, L., y De La Riestra, M. (2009). Conflicto y emoción. Tensiones emergentes y nuevas configuraciones de la alteridad. En T. Wittke, & P. Melogno. (Comp.), Producción de subjetividad en la organización del trabajo. Psicología y organización del trabajo X. (17-30). Montevideo, Uruguay: Editorial Psicolibros Universitarios.

Redondo, N. (2017). Explorando Prácticas Colaborativas: De la controversia a la colaboración para el aprendizaje organizacional. Tesina de grado. Licenciatura en Psicología. UADER- FHAyCS. Paraná.

senge, P. (2010), The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization. Crown Publishing Group, ISBN 0307477649, 9780307477644

Wenger, E., Mc Dermott, R. A., y Snyder, W. (2002). Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge. Harvard Business Press. Recuperado de https://play.google.com/books/reader?printsec=frontcover&output=reader&id=ewmCX8AUvtcC&pg=GBS.PT16.w.6.0.0

¿Sala penal?: Un movimiento de la impotencia al hacer. La internación como medida de seguridad. «Algunas reflexiones acerca del traslado de la lógica jurídica penal al campo de la salud mental, en tiempos de vigencia de la Ley de Salud Mental 26.657»

Autores: Med. Reyes, Lisandro Raúl; Lic. Peltzer, Silvia Pamela De los Milagros. HESM.
Paraná, Entre Ríos, Argentina.

Resumen

Problematizaremos una serie de situaciones institucionales que se suceden en el abordaje de usuarios cuya internación en salud mental es dispuesta por la justicia en el fuero penal. Así también intentaremos transmitir las dificultades que se nos presentan como equipo interdisciplinario cuando nos vemos interpelados por las diferentes lógicas, posicionamientos y discursos, más de las veces contradictorios cuando un sujeto a la espera de un proceso judicial en el fuero penal cumple su prisión o medida de seguridad en la institución.

Dividiremos la presentación en diferentes puntos, que además de ordenar la misma; nos han permitido ir realizando articulaciones tanto de lo jurídico como desde lo clínico, aplicado a lo institucional.

Brevemente comentaremos sobre la presentación de documentos en los organismos judiciales intervinientes lo que permitió realizar una serie de reuniones con los representantes de cada área (defensoría general, defensores penales, sistema penitenciario, jueces de garantías, fiscales, equipo médico forense) con la finalidad de poder consensuar criterios comunes y estrategias de intervención. Apostando como servicio a dar una respuesta desde el Uno, en cada caso, ni sala, ni penal. Un dispositivo que aloje y se reinvente con cada singularidad que llega a él.

¿SALA PENAL?: UN MOVIMIENTO DE LA IMPOTENCIA AL HACER.

La internación como medida de seguridad. “algunas reflexiones acerca del traslado de la lógica jurídica penal al campo de la salud mental, en tiempos de vigencia de la ley de salud mental 26.657”

Lo que escribimos se enmarca en las coordenadas de nuestro hacer profesional cotidiano. Desarrollamos estas actividades en el Hospital Escuela de Salud Mental de Paraná; precisamente en el Servicio de internación de hombres. Cuando nos disponemos a comenzar la semana laboral en el hospital, llegamos al servicio y vemos, cierto circular atípico, mucha gente, mucho murmullo, todos los usuarios circulando, algo alertas y una cantidad, al menos llamativa, de personal policial al ingreso de la sala. Sin salir del asombro avanzamos hasta adentrarnos en el consultorio de reunión y nos anoticiamos que hay para realizar una “admisión” de un sujeto, que además se encuentra con una “una internación provisional compulsiva”. Al leer el oficio, no solo consta en éste la causa, sino la fecha hasta la cual durará la internación, entre otras cosas.

Fueron suficientes esas tres palabras internación provisional compulsiva para que el servicio colapsara, los profesionales nos interroguemos y la crisis, entendida como aquello que conmueve y reacomoda de otra manera lo cotidiano, se desencadene. ¿Qué es una internación provisional compulsiva?, ¿con qué criterios?, ¿Cómo intervenimos?, ¿Quién lo hace?, ¿Y los custodios policiales?, ¿y Los demás usuarios? Nos proponemos problematizar y describir las situaciones con la venimos trabajando desde el año 2016; como así también las dificultades que se nos presentan como equipo interdisciplinario cuando nos vemos interpelados por las diferentes lógicas, posicionamientos y discursos, más de las veces contradictorios cuando un sujeto es internado de forma compulsiva para cumplir una medida de seguridad del fuero penal en la institución; situación que entra en tensión con los principios fundamentales de las internaciones establecidas en la Ley Nacional de Salud Mental 26657.

Hemos dividido la presentación en diferentes puntos, que además de ordenar la misma; nos han permitido ir realizando articulaciones tanto de lo jurídico como desde lo clínico, aplicado a lo institucional. En el decir de Guillermo Belaga (2015), “No se cuenta con un lugar ni un tiempo, ya diseñado para

trabajar, se inventa" (p.149). Así que frente a estas nuevas configuraciones, inventamos.

La internación en salud mental como medida de seguridad

Para definirla desde el inicio según la Ley N° 9.754 - Código Procesal Penal de Entre Ríos en su Art. 361 dentro del apartado de las medidas cautelares define:

> "Internación provisional. Se podrá ordenar la internación del Imputado en un establecimiento asistencial, cuando medien los siguientes requisitos: La existencia de los elementos suficientes para sostener, razonablemente, que es, con probabilidad, autor de un hecho antijurídico o partícipe en él; y la comprobación, por dictamen de los peritos, que sufre una grave alteración o insuficiencia de sus facultades mentales que lo tornan peligroso para sí o terceros…".

Los actores intervinientes en este complejo entramado son: un Juez de garantías que lleva adelante el proceso judicial o en su defecto un fiscal; el ciudadano en cuestión acusado o imputado y su correspondiente defensor penal, y el personal policial que lleva adelante la custodia (24 hs. en diferentes turnos). Además, el equipo médico forense, el cual desempeña un rol determinante en estas situaciones, ya que es el encargado del peritaje psiquiátrico y por ende el asesor del juez en la materia. Además de todos los requerimientos legales por tratarse en el ámbito de salud/salud mental particularmente, de una internación involuntaria.

> La encerrona que plantea el actual código es que, si bien no sanciona a la persona por el hecho cometido, en el mismo momento en que la define como no punible automáticamente la ubica en la categoría de peligrosa. Cometer un delito cualquiera, por caso un robo, conlleva una pena determinada por un plazo que tiene un inicio y un fin. Ser peligroso, en cambio, habilita una medida de control sin plazo alguno…" Gorbacz (2014).

Entonces es así como nos encontramos con una normativa que contempla el cumplimiento de las medidas de seguridad en instituciones asistenciales,

colocando a los equipos de salud en el punto mismo de desencuentro de dos discursos el jurídico y el de salud mental; convocándonos a inventar un modo de hacer que, no sin interpelarnos, nos permita llevar adelante una práctica de derechos en el campo del padecimiento subjetivo. Tomando a Silvia Tendlarz (2014) “Se desplaza nuevamente la cuestión: en lugar de que la sanción penal recaiga sobre un sujeto de derecho reconocido como responsable, nos hallamos frente a un individuo peligroso, inadaptado o enfermo, al que hay que corregir y normalizar” (p.28).

Contra – dicción: el tropiezo de dos discursos…

“Es pertinente ubicar el modo de presentación de las actuales demandas de tratamientos, (…) ya que si hay algo que caracteriza esta época, es el hospital ubicado como uno de los pocos referentes de garantía social” (Belaga y otros. 2015 p.168). Es frecuente que estos ciudadanos con causas penales sean trasladados compulsivamente con una orden de internación al ámbito hospitalario (previa evaluación equipo forense). La disyuntiva surge cuando al ser evaluado por el servicio de guardia en el hospital ocurren dos cosas: uno el ciudadano con causa penal se vuelve un usuario, dos no presenta criterios para una internación (entendida esta como último recurso terapéutico) y debe ser alojado igualmente por la disposición judicial.

Entonces nos preguntamos, ¿Cómo hacer operar la evaluación del equipo guardia frente a lo determinante de “lo judicial”?, ¿Desde la perspectiva salud, en la línea de derechos, como maniobramos en estas circunstancias?, ¿Se interna a alguien, para garantizar derechos y en el proceso mismo se vulneran otros?

En los Anormales, Foucault plantea que las pericias psiquiátricas presentan

> La particularidad de poder determinar directa o indirectamente un fallo de la justicia que concierne a la libertad y la vida de un hombre. El discurso de las pericias psiquiátricas obtiene su poder en la institución judicial, por el hecho de que funciona como discurso de verdad, posee un estatuto científico y es formulado por personas dentro de la institución científica (Tendlars, S. 2014. p.25). Entre las funciones de la pericia psiquiátrica la misma debe permitir realizar una clara división entre enfermedad y

> responsabilidad, entre causalidad patológica y libertad del sujeto jurídico, entre terapéutica y castigo, entre medicina y penalidad, entre hospital y prisión.

Sin embargo, las situaciones actuales nos demuestran que solo favorece la fragmentación del sujeto, y que la lógica discursiva tiene su razón de ser en la definición misma de su objeto de estudio, los cuales son diferentes. Además, pareciera que se pueden adivinar, en una evaluación transversal, los plazos que requeriría un sujeto para su tratamiento y estabilización. ¿A qué obedecen esos días? ¿Criterios clínicos o judiciales?

Por otro lado es llamativo que “salvo disposición en lo contrario cumplidos los esos días quedaría en libertad” (en la mayoría de las situaciones); ¿Es en este caso el hospital reemplaza a la cárcel?, ¿queda en libertad o se le da el alta?, ¿Alta; de qué? En estas coordenadas, jurídicas, legales, políticas y clínicas, comenzamos a delimitar, a inventar un nuevo modo de hacer; que ha consistido en abrir una hiancia que nos permita intervenir desde lo universal que se encuentra enlazado a la formación, articulación, y gestión; a lo más singular que tiene que ver con la singularidad de ese sujeto, el caso por caso, atravesado y definido por los múltiples discursos. Ya que “la existencia del discurso jurídico debe su funcionamiento a la regulación de aquello que no funciona o atenta con el “bienestar” de los civiles” (Op. Cid p. 159), y entendiendo esto en la clínica cotidiana nos las vemos justamente con eso que no anda, no funciona, irrumpe.

No retroceder: Entre lo penal y la sala.

En el Hospital Escuela de Salud Mental (HESM) se registran numerosos casos de internaciones provisionales en los últimos 2 años, de los cuales 9 corresponden al año 2016. El colapso del sistema carcelario con las condiciones inhumanas que hoy presenta; y esto a su vez contrastado con el aumento exponencial del cumplimiento de las medidas de seguridad (sin criterio clínico que lo justifique en muchos casos) en el hospital, nos resulta inquietante y nos preguntamos: ¿Cierre de los manicomios para el 2020 o creación de unidades de detención que absorban parte del colapso carcelario? ¿Creación de pabellones psiquiátricos en las cárceles o creación de sectores para detenidos en hospitales monovalentes?

Ahora bien, es necesario realizar un movimiento que va desde la alarma y la impotencia que esto nos genera, a posibles modos de hacer ya que “se trata de inventar una institución para que cada sujeto pueda tramar, a partir de una ruptura, algo singular que simultáneamente haga lazo con el Otro” (Op. cid p. 156.) Lo paradójico de la situación: se deriva para atención en Salud Mental trasladando la lógica carcelaria que termina incrementando el sufrimiento psíquico, lo que no es compatible con los lineamientos de la atención en Salud Mental que propone la Ley 26657 y al mismo tiempo se trasladan prácticas de violencia institucional.

Los profesionales de sala de hombres presentamos documentos al comité de bioética en Investigación y Prácticas Asistenciales. La presentación de los mismos en los organismos judiciales intervinientes permitió realizar una serie de reuniones con los representantes de cada área con la finalidad de poder consensuar criterios comunes pudiendo recurrir, de alguna manera, a lo que se conoce como “Solución de conflictos de Leyes”, que determina que ante situaciones donde dos normas atribuyan consecuencias jurídicas incompatibles entre sí, se deberá inclinar por la norma más favorable a la libertad de los sujetos involucrados en el asunto. (Asociación Americana de Derecho Internacional Privado. 2010 p. 1) Para ello se encuentra en proceso de elaboración de un documento conjunto entre las partes que pueda regular en este sentido las intervenciones.

Enlazando… puntuando

Nos preguntábamos en el inicio sobre ¿sala Penal? A partir de los desafíos que esta época nos presenta; apostamos a un servicio, que si bien su lógica en el fundamento de creación fue la asilar, se encuentra en proceso de transformación, con dificultades pero de pie frente a las demandas actuales. Que en algún momento fuimos convocados a “no retroceder…” frente a los desafíos de la clínica; hoy somos convocados a no retroceder frente a lo jurídico – social que encuentran la brecha en el campo de la salud para responder de manera compulsiva a eso que no funciona; criminalizando el padecimiento.

Nos ubicamos en una época, individualista, de lazos caviles o inexistentes, cuando al menos. En donde lo virtual sustituye el lazo con el Otro eliminando el cuerpo de las escenas; en donde las representaciones sociales se cristalizan y operan sobre las subjetividades, arrasándolas. Entonces, apostamos como servicio a dar una respuesta desde el Uno, en cada caso, ni sala, ni penal. Un dispositivo que aloje y se reinvente con cada singularidad que llega a él.

Bibliografía

Belaga G. y Otros.(2004) La urgencia generalizada. Ed. Ediciones grama. 2004.

Belaga G y Otros. (2015) Práctica Hospitalaria: la Ley, los cuerpos, una subjetividad. En: La práctica del psicoanálisis en el Hospital. Ed Grama.

Bravo, O.A (2011) Las prisiones de la locura. La construcción institucional del preso psiquiátrico, Cali, Universidad ICESI

Código Procesal Civil y Comercial de la República Argentina. Ley 26.994. servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/235000.../norma.htm

Código Procesal Penal Entre Ríos. Ley 9.754. www.entrerioslegal.com.ar/cods/cpp9754.html

Colapso carcelario: Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS). Buenos Aires: Ed. Siglo XXI 2005.

Garcia, G. (2005) La actualidad del trauma. Ed. Grama

Ley Nacional de Salud Mental Nº 26.657.

Gorbacz, L (2014) Inimputabilidad y Salud Mental. En: Página 12: psicología: https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-240184-2014-02-20.html

Ohannessian, V. (2011) La prisión preventiva como medio excepcional de coerción personal o como forma encubierta de castigo anticipado? www.saij.jus.gov.ar. Id SAIJ: DACF110027

Tendlars. S y Otro. (2014) ¿A quién mata el asesino?. Ed. Grama.

Zaffaroni (2016) La prisión preventiva no tiene racionalidad en los delitos de menor gravedad. http://www.8300.com.ar/2015/04/02/zaffaroni-la-prision-preventiva-no-tiene-racionalidad-en-los-delitos-de-menor-gravedad/

Entre el imperativo institucional y el deseo: conversaciones acerca de un caso clínico

Autores: Richard, María Luciana; Santiago, Lucía Paz
Residencia Interdisciplinaria en Salud Mental (RISaM).
Hospital Centenario, Gualeguaychú.
Gualeguaychú, Entre Ríos, Argentina.

Resumen

Compartimos a continuación el caso de Juan. Se trata de una construcción que hacemos a posteriori del abordaje realizado, y que se encuentra motorizada por los interrogantes que nos suscitó pensar la importancia de nuestro quehacer allí. ¿Deseo o imperativo institucional? la búsqueda de matices es lo que nos moviliza a poner a andar nuestras intervenciones y conversar a partir de las mismas. Presentamos esta ponencia en el eje temático haceres.

Introducción

Somos egresadas de las carreras de la Lic. en Trabajo Social y de la Lic. En Psicología de las universidades UNER y UADER respectivamente, e integramos hace dos años la Residencia Interdisciplinaria de Salud Mental (RISaM) en la localidad de Gualeguaychú.

Apelamos a la infinidad de lecturas, de ideas y de opciones a la hora de pensar a un sujeto: sujeto que padece, sujeto contemporáneo, situado en un contexto particular, el cual forma parte de lo que él mismo trae a la consulta, o, en este caso, de nuestra lectura respecto de lo que urge en él.

La apuesta a construir de manera colectiva partiendo de un caso clínico la hacemos pensando en aquello del campo de la salud que se hace carne en lo subjetivo, y por tanto, en la construcción de una trayectoria que considera varias voces. Inscribimos el abordaje en las coordenadas de una organización

institucional sanitaria de carácter provincial, que se encuentra en permanente enlace con las instituciones justicia, educación y familia.

¿Qué venimos a contar? ¿Por qué?

Hablar de un caso clínico implica para nosotras volver, recordar y repensar lo acontecido. Para esto ubicamos lo elaborado junto al sujeto en cuestión ¿Cuáles fueron sus dichos? ¿Cuáles son nuestras respuestas? ¿De qué modo hemos intervenido ante eso que el sujeto nos ha transferido? Estos interrogantes son realizados teniendo en cuenta que la mayor parte de la construcción del caso inicia a partir de la internación de este sujeto en la sala de salud mental; una sala de urgencias en la cual el tiempo suele transcurrir con intensidad, y en tiempos cronológicos relativamente cortos.

Caso clínico:

Juan es un ciudadano entrerriano de 26 años de edad. Es hijo de Laura, y a partir de las entrevistas mantenidas con ella conocemos que fue concebido en el marco de un abuso intrafamiliar, siendo el padre de Juan, su abuelo materno. En palabras de ella:

"Luego de que mi mamá se fuera de mi casa con mis hermanos, comencé a ser abusada por mi papá; tenía 8 años... de estos abusos nacen mis tres hijos mayores. Logré escaparme con ellos a los 20 años... quería reunirme con mi familia. Cuando lo logro, ellos me culpan de lo sucedido… yo estaba sola con mis hijos; me prostituía para mantenerlos, pero no podía… por eso me los quitó el COPNAF".

Desde ese momento, Juan se encontró abordado por dicho organismo hasta cumplir la mayoría de edad, en donde finalmente retoma el vínculo con su madre. "Me lo sacaron cuando era chiquito y lo volví a ver cuándo salió del hogar", refiere Laura al respecto.

Conocemos a Juan en su tercera internación en la Sala de Salud Mental. La transmisión institucional que de él se nos realiza en ese momento, oscila entre la complejidad y el hartazgo: "el tema de él siempre es el mismo: no sostiene lo que se le indica, no asiste a tratamientos… y actualmente no tiene donde vivir".

Se vinculan al relato sobre su situación las palabras consumo, violencia, y calle.

En las entrevistas Juan recorre su red de vínculos: titilantes y deshilachados. Es un sujeto que demanda. En ocasiones habla sobre su padre, dice querer saber de él, pero no ahora: “para no ponerse mal”. El saber que Juan porta sobre su origen, es un interrogante ocasional para el equipo; es un saber a medias. Es también un tema que él no vuelve a traer a lo largo de las próximas entrevistas.

Durante su internación, la pregunta por su situación habitacional luego del alta se reiteraba en las entrevistas: “no tengo a donde ir”, “todos me abandonan”, “estoy triste”. Los significantes “todos” y “abandono” son vinculados por Juan a su entorno cercano, familiares y ex pareja. Más allá de su intenso recorrido institucional – Juan habitó cada una de las residencias compartidas de la zona – observábamos que su pedido era recurrente en relación a la posibilidad de vivir con su mamá. Sobre su separación de ella, Juan manifestaba: “Mi mamá me contó la historia: ella no me podía tener. Me sacaron de su mano. Desde los nueve a los quince años viví con una familia a la que me mandó el COPNAF. Ellos nos llevaron a mi hermana y a mí; ahí aprendí el oficio de panadería, pero me maltrataban mucho… intenté irme y pedir ayuda, conocí amigos… empecé a ver el mundo de la noche. Ahí empezaron mis problemas en la cabeza”.

Frente a la solicitud de Juan – y a la impronta resolutiva que caracteriza a la dinámica hospitalaria – convocar a Laura es una intervención que se ha estado realizando casi de manera sistemática en las anteriores internaciones, pese a su negativa frente a la posibilidad de alojarlo en su casa. Esta vez, se producía en nosotras una contradicción; ¿seguimos convocando a esta mamá?, si pudiendo vincularse por fuera del hospital, el intercambio era escaso: ¿por qué insistir?, ¿tenemos la potestad de hacerlo?”.

En éste segundo momento, donde emprendemos una lectura de lo acontecido, podemos ubicar cuál fue nuestro trabajo con Juan en relación a ésta mamá que aparecía recurrentemente en sus enunciados, siendo en el comienzo mayormente vinculado a su madre imaginaria, más allá de la presencia de la misma en lo real de la institución.

Tal es así que el orden fundamental lo aportan para Juan algunos mandatos imperativos, que a modo de abrigo, quizá, su madre ha realizado para él:
“Ella quiere lo mejor para mí: esto es vivir solo, tener laburo y asistir a esa ONG”; “ella me va a acompañar”, refiere. Es en éstos enunciados de Juan, donde notamos la apropiación que el mismo hace acerca de estos dichos, transmitidos por su mamá alguna que otra vez. El equipo comienza a tener la impresión de que la relación es ocasional, pero valiosa para ambos: “Compartimos algo, pero no se mucho de su vida”, refiere Laura.

En relación a lo anterior, Laura reafirma que ella a sus hijos “les enseña los valores”; “pero mi casa no es un lugar para que él se quede”. Frente a esto, se renuevan las oportunidades para el acompañamiento en los “trámites” que tendrían lugar de allí en adelante -¿una suerte de lazo, quizás?-.

En este marco: se reanudan clásicos interrumpidos, como la gestión de pensión no contributiva y las dudas respecto de la existencia de su certificado único de discapacidad; acompañar a la construcción de un armado era inminente; este encontraba sus nudos más fuertes en la contención institucional. Estos espacios le han permitido cierto borde, y de alguna forma también le han ofrecido a lo largo de su trayectoria un entramado flexible pero consistente.

Nuestro equipo continuaba trabajando en su externación. La Defensoría Pública, a pedido de la institución Hospitalaria, arbitraba imponiendo su orden: “madre y tío no tienen dinero; si los das vuelta no les sacas un peso. Pondrán algo, y el equipo de salud resolverá cómo administrarlo”. Comienza un atolladero interinstitucional; nosotras, tambaleantes… nos preguntábamos “¿podríamos administrar un dinero que no sabíamos siquiera si era posible de ser reunido?, ¿debíamos?, ¿qué significa esta respuesta del sistema para Juan?. Los días siguientes serán de definición.

Laura se hacía presente colaborando con la búsqueda de un lugar. En la sala de internación, luego de 36 días Juan es visitado por Carla – su ex pareja, quien lo denunció por violencia de género meses atrás –. Esta presencia representaba algunos conflictos en la relación de Juan y Laura, quien decía: “si sigue con ella, yo me corro; se tendrán que encargar ustedes”, manifestó

Laura. Frente a esto, la ensordecedora pregunta: ¿Cuál es nuestro lugar ahí?".

Elegimos supervisar. Ante la incertidumbre del equipo en un momento particular del trabajo con Juan, apelando a un otro que, a modo de orientación, nos acompañe a repensar nuestra práctica. Supervisar también, como modo de pausar al menos por un tiempo simbólico, la labor que veníamos desarrollando. Ubicar también, dos modos de abordar el caso que allí nos convocaba, situar dos posiciones diferentes frente al mismo fue crucial: "¿se trata de un deseo, o de un imperativo?".

En esta vorágine de demandas (familiares, institucionales, del propio Juan) partíamos del deseo de hacer, de alojar, de acompañar, pero estábamos siendo influenciadas por cuestiones a resolver, por el tiempo que nos apremiaba, por otros discursos, etc. Quizás había habido un poco de ambas a lo largo de nuestro intervenir con Juan. Momentos donde nos comandaba el deseo de emprender junto a él nuevos horizontes, motivadas por la escucha y sus dichos, por los fragmentos de historia que iba pudiendo desplegar en cada encuentro. La pregunta por el diagnóstico, por los recursos de Juan desde esta lectura, habían estado rondando desde el inicio. También la decisión de ser prudentes frente a él; de algún modo, si algo le sobraba a Juan eran apreciaciones prematuras respecto de lo que tenía, y de lo que no. En relación a esto, la escucha de una tercera fue esclarecedora. Con interrogantes, también pudimos dirimir qué habíamos estado haciendo ahí: "hicieron mucho, quizás demasiado", refirió.

A partir de entonces, la búsqueda – paradójicamente - se centró en la espera. Esto fue una oportunidad para otro encuentro, otro Juan, otras nosotras. También, otra Laura.

En la actualidad, asistimos al armado de un tratamiento que en retrospectiva hubiera sido muy poco probable imaginar. Juan vive con Laura, y su familia. Trabaja con ellos, se siente parte, construye un lugar que se esmera por conservar: "a veces contesto mal, es por mi crianza… quiero cambiar; mamá me habla, me propone conversar". A veces un cigarro y un poco de tranquilidad logran calmarlo… nos vemos cada miércoles, seguimos escribiendo su historia… Juan elige de qué quiere hablar.

Algunas reflexiones finales

El caso de Juan nos ha permitido pensarnos en nuestro hacer cotidiano, situado en una institución hospitalaria, donde la pregunta que insiste e irrumpe en éste texto refiere a nuestro lugar allí como profesionales de la salud mental. En este marco entendemos que las diversas instituciones nos atraviesan, nos movilizan y nos empujan a armarnos y desarmarnos continuamente, en un vaivén que permite delimitarnos de alguna manera.

En principio, decidimos apostar a la interdisciplina y a la intersectorialidad, a la recuperación de visiones y abordajes. Consideramos que este es un ineludible a la hora de pensar y trazar las intervenciones en salud mental luego de la sanción de la Ley 26.657, y que permite concebir un sujeto desde la complejidad que lo atraviesa, sí, pero al mismo tiempo desde el gran marco Organizacional que puede en ocasiones alojarlo, sostenerlo, abrigarlo. En relación a lo anterior, pensamos en que el desafío que como trabajadoras se nos presenta hoy, es el de contribuir a la construcción de lugares amables de escucha, de alojamiento, de credibilidad, de silencio – si resulta oportuno - no cediendo ante la defensa de derechos.

Procesos de organización y solidaridad en contextos de transitoriedad en la implementación del paradigma de protección integral: el caso de lxs trabajadores de niñez en Entre Ríos. Dimensiones ético-políticas: resistir a pesar de todo

Autores: Esp. Rodríguez, Diana; Ps. Truffe, Paula; Esp. Vela, Sandra.
CoPNAF (Consejo Provincial del Niño, el Adolescente y la Familia).
Paraná, Entre Ríos, Argentina.

Resumen

Transcurridos casi 15 años del cambio de paradigma que plantea la Ley Nacional Nº 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, y en medio del desguace y arremetida neoliberal que se sostiene a nivel nacional y latinoamericano, podríamos decir "casi sin precedentes[27]", nos preguntamos: ¿Cómo se cuida a lxs que cuidan?

Les trabajadores abocados a los territorios de las infancias y juventudes, nos encontramos atravesando complejas condiciones para cuidar a las infancias, debido a que nuestros propios derechos se encuentran vulnerados. ¿Qué intervenciones son posibles?

Asistimos a un periodo en el cual ser empleade del Estado corre con un desprestigio y hostigamiento permanente. Con este marco, se retoma en el organismo de protección, un proceso de discusión que es "militado" por un grupo de trabajadores. El mismo revive un espacio de Asamblea donde es convocada la Asociación de Trabajadores del Estado, a modo de contar con un tercero de apelación frente al profundo malestar que les trabajadores padecemos sobre nuestros cuerpos y que se traducen en las prácticas.

[27] Decimos sin precedentes, no porque no se encuentren antecedentes de lo que hoy sucede, sino por el nivel de cinismo y orquestación que el gobierno de empresarios sostiene para desmantelar absolutamente todo el sistema de "lo público", que claramente no se puede reducir a las instituciones. Esperamos poder desarrollar esta idea a lo largo del trabajo.

Historización del proceso de organización y de "resistir a pesar de todo"

A partir de la adhesión a la Convención de los Derechos del Niño (1994), el Estado Argentino asume la responsabilidad de diseñar políticas públicas con miras a garantizar la accesibilidad de todes les niñes a todos sus derechos. Y en este sentido, el organismo de protección de los derechos de las infancias, las juventudes y sus familias es el único efector que el Estado dispone como habilitado para la adopción de medidas de protección ante la vulneración de los derechos de estos sujetos, con lo cual la especificidad de la tarea va a estar abocada a aquellas vidas dañadas.

Compartimos con Carmen Rodríguez (2016) su posición acerca de "lo insoportable" de las instituciones de protección a la infancia, pero la tomamos en dos sentidos diversos:

- lo insoportable de proteger cuando el daño ya aconteció y no debería haberse dado, donde la pregunta por la ética de lo que se hace y para qué se hace, muchas veces es obviada, y se producen y reproducen prácticas que reactualizan y reviven más daño aún;
- lo "insoportable" en el sentido de la tarea vista como imposible, como inalcanzable cuando todo "un andamiaje" se dispone a obstaculizar la protección.

La organización en espacio de Asambleas permite no sólo nuclear a varies trabajadores, que de otro modo estarían desperdigados por las distintas sedes y reparticiones: Servicios, Programas, Residencias Socioeducativas, Coordinaciones Departamentales, sino que además visibiliza y enuncia un malestar que se reactualiza permanentemente: "la atención de niñes que sufren las crudas realidades afecta a cualquiera", el asunto es qué se hace a partir de ello.

En el año 2007 se comenzó a escribir documentos y manifestaciones que contenían una serie de reclamos y reivindicaciones por parte de les profesionales de un Programa Provincial de Violencia Familiar, que recibía el pedido de intervención de más de 1000 situaciones anuales, para las que se suponía una atención individualizada y la respuesta a oficios judiciales de

manera periódica. Esta situación se había comenzado a producir a partir del año 2004, cuando por una cuestión presupuestaria la Subsecretaría de Protección Comunitaria, que tenía a cargo la atención de situaciones de violencia familiar pasa a depender del Copnaf[28]. Reunidos, proclamaban y solicitaban audiencias a las autoridades de ese momento, exigiendo decisiones políticas que puedan dar una respuesta real a la complejidad del asunto. No hubo sindicato ni organización que nuclee a les trabajadores más allá de les profesionales.

En el año 2011 el entonces Presidente del organismo, termina con su vida de manera abrupta en un acto suicida, seguidamente asume la conducción la hija de este funcionario, quien no contaba con trayectoria ni formación para dicha función ¿Cómo leer esta situación? ¿Qué ha sido tan "insoportable" para este funcionario? ¿Qué implica que el padre herede a su hija una institución de protección de niños, niñas y familias en situaciones de vulnerabilidad? ¿Qué deuda es la que se paga y por qué? Aquí lo insoportable.

El propósito de esta institución, que se fundamenta en la necesidad de toda comunidad, de proteger a quienes los diversos avatares de la vida colocan en situación de desamparo, no se logra llevar a cabo; la orfandad institucional es resuelta mediante una herencia a alguien que aún no está en condiciones de asumir dicha responsabilidad, y con esto volvemos a plantear ¿Cómo se cuida a les que cuidan?

Esta designación o herencia viene a subsanar una deuda, pero ¿por qué pagar con una institución? ¿Acaso les niñes, adolescentes, familias y trabajadores se merecen ser ubicades en este lugar de objeto de intercambio?
En aquel entonces, la Asamblea funcionó a modo de catarsis, reuniendo en pasillos y oficinas a quienes se preocupaban y asombraban ante las decisiones arbitrarias y autoritarias respecto de lo que significa "proteger" a tantas vidas dañadas. Se vivieron muchos días de tensión y de hostigamiento por parte de quienes –desconociendo completamente lo que se debería hacer allí- imponían y disponían traslados de personal, disolución de áreas, despidos, creación de otras, asignación de cargos y de plantas permanentes a personas que venían con diversas necesidades, pero sin formación a ocupar puestos laborales

[28] Consejo Provincial del Niño, el Adolescente y la Familia.

específicos. Se generaron documentos e informes donde se evidenciaba la discrecionalidad de la distribución de recursos, donde las necesidades de niñas, niños, adolescentes o las familias quedaban sumamente desatendidas, y les trabajadores hostigados y violentados. Esos documentos llegaron hasta diputados y senadores provinciales que le pidieron a la funcionaria informes al respecto. Pero el movimiento se terminó diluyendo.

¿Faltó organización? Quizás la resistencia no logró sedimentarse, y la solidaridad ya estaba en sus últimas oportunidades; la conciencia colectiva de constituir un "cuerpo de a varios[29]" no estuvo presente y quizás ciertos "beneficios" o "amenazas de despidos" hicieron que varios dejaran de involucrarse. El sindicato no aparecía como representante de la lucha de les trabajadores, no había sido ocupado, o bien se buscaba la representatividad ante una organización que no se planteaba "opositora" al gobierno de turno.

Una institución es como una persona que se nutre de la gente que le es confiada. Y en este caso podríamos decir que estábamos antes sujetos adultos que se comportaban como niños, niñas o adolescentes en situaciones de vulnerabilidad: paralizados, divididos, aislados, fragmentados en la realización de tareas que en su mayoría se hacían "por hacer". La institución adquiere, en la práctica, una posición de omnipotencia; se comporta como una madre de psicótico y el sujeto no puede apartarse de ella en ningún momento sin correr el riesgo de estallar. La encerrona trágica de Ulloa, nos ayuda a poder pensar ese tipo de procedimiento institucional, en el cual la repetición sin cuestionamiento o automática, a través de la dupla cristalizada entre dueño-esclavo, paraliza y mantiene inerme a les trabajadores y a los sujetos de las intervenciones.

Una institución que pretenda ser distinta es la que, para producir un cierto contrapeso, asume el estallido y permite al sujeto situarse al nivel de la palabra, con posibilidad de separarse, de apartarse de la institución. Sin que por ese motivo la institución se tambalee (Mannoni, 1989: 50-51); esta imposibilidad de

[29] Davoine, F (2013) plantea este concepto para referirse a la situación de supervivencia material que encontró en los niños de Terezín, judíos de 3 años de edad que al finalizar la guerra en 1945, habían llegado a la sección niños sin madre, aunque algunos adultos ejercían algunas veces las funciones de cuidado, estos pequeños no podía permanecer separados uno del otro. todo sucede como si la debilidad de cada uno tomara a los otros como punto de apoyo para multiplicar la capacidad de supervivencia del propio cuerpo. El "cuerpo de a varios" es este dispositivo de supervivencia que se levanta contra las perversiones de la barbarie, incluso contra las mejores intenciones.

separación, es a nuestro entender una de las motivaciones de la disolución del movimiento de resistencia, la Asamblea era una palabra vacía sin posibilidad de constituirse en un acto de posicionamiento subjetivo y colectivo.

Por otro lado, ubicamos aquí un gran triunfo del desguace neoliberal: el ataque al colectivo y la división con migajas frente a una miseria salarial y condiciones laborales que nunca llegan a discutirse. “El sindicato no es un lugar para profesionales”, es otro imaginario que se afianza fuertemente en los colectivos de trabajadores (al menos en esta situación particular de Entre Ríos). El gremio o el sindicalismo no era para “profesionales”, éstos reclaman sus derechos de “otras formas” o buscan “otras vías”. He aquí una gran diferencia y división, que no siempre es manifiesta, pero que se ha empezado a nombrar para ser interpelada. ¿A qué responde esta división, y frente a que se produce? Ser afiliado a un Sindicato se comenzó a plantear en términos de una necesidad. No se puede continuar aislados, individualizados, y “cada quien por su lado”; hay que ocupar el gremio y desde allí manifestar las necesidades de un colectivo de trabajadores de la niñez.

Movimientos subjetivos: reposicionamientos institucionales y colectivos

A partir de este nuevo posicionamiento que asumen diferentes actores institucionales de ocupar en primer lugar el Sindicato a partir de la a-filiación se evidencia un reforzamiento de los lazos fraternales entre compañeres que posibilitan algunos movimientos.

Asambleas, reuniones de equipos y sectores: donde surge la necesidad de construir criterios clínico-políticos en un contexto socio-histórico del “sálvese quien pueda”, cuerpo de delegades, mesa de gestión, la organización va tomando forma. El colectivo de profesionales (con nuevas generaciones) retoma un proceso que viene llevando casi una década de lucha ininterrumpida, y que resurge en dos caminos complementarios: por un lado, en busca del reconocimiento/ reparación[30] de los derechos como trabajadores de la niñez y juventud; y por otro, replanteando e inventando criterios que habiliten

[30] Reparación entendida en dos sentidos: en términos de derecho, cuando el Estado en tanto garante, brinda condiciones de accesibilidad al reconocimiento de los derechos; por otra parte, en su entendimiento psicoanalítico, al partir del cual, al reconocer una situación de daño, se asume la capacidad de acción, de re-construcción, surgiendo así un estado saludable.

prácticas posibles y que garanticen los derechos vulnerados de les niñez y jóvenes.

En ambos recorridos se encuentra el recurso de la escritura y documentación de la experiencia que podríamos definirla en 3 momentos: catártica: manifiestos comunes entre el cuerpo de profesionales; organizadora: donde se busca generar reflexiones dentro de tanto palabrerío, pudiendo darle forma a las ideas desperdigadas consiguiendo escribir documentos políticos y técnicos; interpelación: donde el documento escrito es presentado a las autoridades y funcionarios de turno, donde el reclamo no era quejoso sino ético-político y propositivo.

Resulta necesario destacar, que en el camino se sumaron a la lucha el cuerpo de administrativos, el cual cuantitativamente supera altamente a los técnicos de la institución; tal vez acá, también podemos dar cuenta que el encuentro con les compañeres de trabajo posibilita visibilizar la lucha común, enflacando el "fantasma institucional", lo cual es un desafío permanente, dado que retorna incansablemente.

Actualmente, se ha presentado un documento con un Régimen Especial para les Trabajadores de Niñez, que reconozca la responsabilidad y función que todes les trabajadores tenemos en este andamiaje de protección de la niñez, adolescencia y familias dañadas. El mismo se encuentra buscando legalidades/terceridades en los distintos poderes del Estado provincial e interpelando el sentido de lo público del discurso hegemónico donde se busca el ataque mediante significantes que justifican el achique y reducción de derechos garantizados por el Estado.

Bibliografía

Davoine, F. (2.013) Historia y trauma: la locura de las guerras. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Rodriguez, C. (2.016) Lo insoportable en las instituciones de protección a la infancia. Fundación La Hendija. Entre Ríos.

Ulloa, F. (1.995) Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica. Paidos. Buenos Aires.

Mannoni, M. (1.989) Un lugar para vivir. Nueva Visión. Argentina.

Klein, M. (1.987) Obras completas Tomo III. Paidos. Argentina.

(1.989) Convención Internacional de los Derechos del Niño.

(2.005) Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de NN y A.

(2.008) Ley Provincial N°9.861 de Protección Integral de los Derechos del niño, el Adolescente y la Familia.

La cultura policial en disputa. La institución interpelada por las problemáticas de género

Autores: Salum, Javier Emanuel; Cabrera, Macarena Rosario
Cátedra de Psicología Institucional, Fac. de Psicología, UNLP
La Plata, Buenos Aires, Argentina.

Resumen

En el presente trabajo, nos proponemos llevar a cabo una aproximación a ciertas dimensiones de la institución policial que actualmente se encuentran interpeladas por ciertos atravesamientos que podríamos llamar convencionalmente “de género”. Para ello, tomaremos como disparadores una serie de artículos periodísticos cuyo análisis permitirá abrir interrogantes respecto ciertas problemáticas que cuestionan el diagrama de poder que la institución policial actualiza.

Por una parte, el accionar policial durante el ingreso de los hinchas a un estadio donde una mujer que llevaba consigo un pañuelo verde de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto es intervenida por agentes de la policía al momento de ingresar a la tribuna. Se le indica que con el pañuelo y con los volantes, no podrá entrar porque “incita a la violencia”.

Por otra parte, la Red de Mujeres Policías se niega a reprimir en el nuevo paro de mujeres, presentando al Ministerio de Seguridad de la Nación un comunicado donde intentan ponerle un freno a los abusos y violaciones en sus lugares de trabajo y conquistar los derechos que se les niegan.

En este entramado, se puede sostener que, más allá de la “cultura policial”, es posible situar las escenas mencionadas, contemporáneas entre sí, en relación con los modos de subjetivación actuales, en los que la trama patriarcal se presenta como la forma visible de todo un entretejido en donde las relaciones de dominación someten, en este caso, a las mujeres. De esta manera, se pretenderá buscar una comprensión no como justificación, sino como un intento de interpretación de los resortes de la acción policial.

En este sentido, se ha intentado desplegar una serie de interrogantes sin la pretensión de dar respuestas que cristalicen sentidos sino, por el contrario, apelando a complejizar el análisis y continuar (re)pensando(nos) en las prácticas mediante las cuales nos producimos.

Introducción

En el presente trabajo, nos proponemos llevar a cabo una aproximación a ciertas dimensiones de la institución policial que actualmente se encuentran interpeladas por ciertos atravesamientos que podríamos llamar convencionalmente “de género”. Para ello, tomaremos como disparadores una serie de artículos periodísticos cuyo análisis permitirá abrir interrogantes respecto ciertas problemáticas que cuestionan el diagrama de poder que la institución policial actualiza.

Con El Pañuelo No

El primer artículo al que se hará referencia, publicado en “La izquierda diario”, data del reciente 2 de Marzo y se titula “8M: Policía impide volanteo y pañuelos verdes en cancha de San Lorenzo”. Dicha producción narra lo sucedido durante el ingreso de les hinchas a un estadio donde se disputaría un partido de primera división del fútbol argentino. En dicho contexto, una mujer que llevaba consigo un pañuelo verde de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito, y repartía volantes en los alrededores de la cancha de San Lorenzo, es intervenida por agentes de la policía al momento de ingresar a la tribuna. La noticia esboza el diálogo:

– No podés entrar con ese pañuelo. Estás incitando a la violencia. Es como si te dejara pasar con la camiseta de otro club.

– No me parece.

– No me importa si no te parece. Si yo te dejo pasar y adentro hay alguien con el pañuelo celeste, ¿qué hago?

En un segundo momento y tras la requisa de sus pertenencias, el personal policial encuentra en su mochila volantes de la Coordinadora de DDHH del Fútbol Argentino. De manera inmediata procede a quitárselos, argumentando

“con esto tampoco podés entrar porque incita a la violencia”. Los volantes, que formaban parte de una actividad impulsada en el contexto del Día Internacional de la Mujer, estaban confeccionados con el objeto de concientizar sobre la opresión que las mujeres padecen adentro y afuera del fútbol bajo el lema “¡Tarjeta roja a la violencia machista!”.

Las violencias, los enunciados

Hacia el final de la noticia, se presenta un despliegue de preguntas a partir del interrogante: “¿Quién incita a la violencia?” y agrega, por ejemplo: “¿Denunciar el atropello y la desigualdad es incitar a la violencia?”. Asimismo muestra el envés de la cuestión: “¿No será que lo realmente violento es que se vuelvan naturales y legítimos procedimientos y lógicas de poder que atentan contra la dignidad humana?”.

Resulta necesario no quedarse en la rivalidad imaginaria que consiste en el intento de doblegar argumentos que no tienen nada de literales, sino que dan cuenta de toda una serie de atravesamientos que constituyen la escena. En palabras de Garriga Zucal (2016), “buscamos una comprensión que nunca –y bajo ningún punto de vista– pueda ser entendida como una justificación, sino como un intento riguroso de interpretación de los resortes de la acción policial” (p. 12).

Contraponerse a esos argumentos desde la ética, como lo hacen los redactores de la noticia, podría pensarse, que es errarle al blanco de la forma en que el poder se actualiza.

El diagrama de poder que la institución policial actualiza

Si bien estos debates respecto a las consideraciones sobre la violencia son necesarios, cabe situar también otro plano de discusión. La violencia, siguiendo la puntualización que elabora Deleuze (2014), opera en un plano macrofísico.
Es decir, la violencia se ubica en el eje de la forma, es aquello que una fuerza opera sobre un cuerpo o una cosa, ocurre en el plano de lo visible y de lo enunciable. Ahora bien, en un plano microfísico, la violencia no tiene lugar porque presupone que uno de los polos debe ser pasivo. Sobre el eje del

diagrama de poder, las fuerzas solo operan en relación con otras fuerzas, solo puede plantearse la cuestión del poder en términos de “relaciones de fuerzas”.

Esta distinción, por supuesto, es abstracta. Sin embargo, resulta interesante la precisión conceptual dado que permite al menos diferenciar dos puntos de vista: por una parte el diagrama de poder, la segmentariedad flexible, el juego de fuerzas siempre en relación de a dos. Por la otra parte o, mejor dicho, sobre el otro eje, los estratos del campo social, la segmentariedad dura, los dispositivos, las formas en las que el poder se actualiza, la curva de que integra los puntos, nudos y focos de poder. En este sentido, no puede dejar de pensarse los dispositivos tales como la institución policial y su accionar como formas resultantes de emergencias sociohistóricas en relación inmanente con el diagrama de poder.

En consecuencia y tomando en cuenta estas puntualizaciones, resulta interesante delimitar un plano de abordaje que identifique los juegos de poder que subyacen a la actitud policíaca aparentemente irracional de argumentar que quienes incitan a la violencia son los volantes o las portadoras de un pañuelo verde. En este entramado, es posible sostener que, más allá de la “cultura policial”, es posible situar la escena en relación con los modos de subjetivación actuales, en los que la trama patriarcal se presenta como la forma visible de las relaciones de dominación que someten, en este caso, a las mujeres**.**

“¿Qué hago?” La encerrona

Resulta interesante retomar el argumento del personal policial: “Si yo te dejo pasar y adentro hay alguien con el pañuelo celeste, ¿qué hago?”. Aquí parece evidenciarse lo que Fernando Ulloa (1995) llama “encerrona trágica”. El concepto originalmente está pensado para nombrar aquellas situaciones donde la vida o la supervivencia de alguien dependen de un otro que lo maltrata o lo destrata. Es decir, aquellas situaciones donde no hay, simbólicamente, tercero de apelación. Considerando las particularidades del caso, cabría situar que la actitud del personal policial da cuenta de un posicionamiento que parece querer decir: si después hay conflicto, yo soy el/la responsable. Es notable que detrás de esa frase, se supone, que el personal policial se encuentra en la encerrona

de tener que hacerse cargo de una situación con la que (partidariamente) puede o no estar de acuerdo –la entrada de una mujer con pañuelo verde a la cancha- dado que, lo que le espera si eso desemboca en mal puerto, es hacerse cargo de un conflicto que es efecto de pujas políticas y de poder que trascienden en absoluto lo que a la policía compete. Dicho más claramente, la encerrona se ubicaría entonces en ese punto donde el personal policial debe abordar una situación y responder por una institución sin amparo institucional y haciéndose cargo de algo que lo excede. El frágil mecanismo defensivo operado en la escena del partido de fútbol, habla por la institución, se convierte en su analizador y evidencia la encerrona, las coordenadas que condicionan el accionar policial y los atravesamientos que componen y hacen ser a la institución. En este sentido, mencionamos el movimiento permanente entre lo instituido de las formas patriarcales que operan en el conjunto social, y las fuerzas instituyentes que pretenden desbordar aquello instituido, al mismo tiempo que habilitan a devenires inventivos que garanticen efectivamente los derechos que históricamente fueron negados a las mujeres.

Filtrarse por las fisuras

Por otra parte, en la otra noticia seleccionada, a propósito del comunicado elaborado por la Red de Mujeres Policías que se niegan a reprimir en el nuevo paro de mujeres, resulta posible ubicar otras dimensiones de análisis. La noticia, también reciente, con fecha del 6 de marzo, da cuenta del comunicado presentado al Ministerio de Seguridad de la Nación por un grupo conformado por mujeres de distintas fuerzas de seguridad que intentan ponerle un freno a los abusos y violaciones en sus lugares de trabajo y conquistar los derechos que les niegan.

Resulta interesante analizar algunas dimensiones institucionales del hecho. El comunicado parece filtrarse por las fisuras de los anquilosados estratos de la institución policial. En este sentido, despierta interés considerar el comunicado como analizador de los cambios que la sociedad exige a las dinámicas de lo instituido, en este caso al interior de la institución policial. El proceso de institucionalización es constante y exige un reacomodamiento vital; no hay institución que sostenga su vigencia si no es en movimiento (Baremblitt, 2005).

En función de este movimiento permanente, pensamos acerca de cómo las disputas de sentido actuales en torno al estar mujer, las significaciones "novedosas" que van gestándose en torno al lugar de las mujeres en el escenario social y en el acceso a derechos, van instituyendo nuevas configuraciones en torno a modos de existencia más libres y autónomos, se van produciendo ansiados e inéditos devenires, otros posibles en torno al estar mujer. ¿Cómo incide esto en los atravesamientos en relación al estar mujer y al estar policía?

Otra de las dimensiones de análisis que se considera importante presentar es el accionar de la Red de Mujeres Policías como foco de resistencia ante el ejercicio del poder patriarcal. En este punto retomamos a Ana Maria Fernández (2009), en tanto consideramos que esta operatoria, puede pensarse no sólo en términos de resistencia, sino también de invención; la posibilidad de salir de la situación de encerrona, resistiendo ante procesos de invisibilización y pronunciándose en contra de aquello que se les solicita como agentes policiales. ¿Qué se enuncia mediante esa operación? La potencia colectiva, la posibilidad de invención, de asumir en términos de Ulloa (1995), una postura de producción. Instauran una posibilidad de un decir autónomo.

A modo de conclusión

Con el trabajo realizado se pretendió problematizar las intersecciones entre la institución policial y los entrecruzamientos que introduce la problemática actual que aborda la perspectiva de género. En este sentido, se ha intentado desplegar una serie de interrogantes sin la pretensión de dar respuestas que cristalicen sentidos sino, por el contrario, apelando a complejizar el análisis y continuar (re)pensando(nos) en las prácticas mediante las cuales nos producimos, y en las formas en que nos organizamos.

Bibliografía

Baremblitt, G. (2005) Cap 2: Sociedades e Instituciones. En Compendio de análisis institucional. Ediciones Madres de Plaza de Mayo. Buenos Aires

Castoriadis, C. (1997) Cap. Lo imaginario: la creación en el dominio histórico social. En Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto. Gedisa. Barcelona.

Deleuze, G. (2005) “Posdata sobre las sociedades de control”. En Ferrer, C. (comp.) El lenguaje libertario. La Plata: Terramar. Pp. 115-122

Deleuze, G. (2013) Clase 5 (19-11-85) “¿Qué es un enunciado? El problema de la relación entre enunciados y visibilidades”. En El saber. Curso sobre Foucault. Tomo I. Ed. Cactus. CABA. Pp. 119-158

Deleuze, G. (2014) Clase 2 (parte 2) (14-1-86) “¿Qué quiere decir que el poder es una relación de fuerzas? Los diagramas de poder” Pp. 65-90. Clase 3 (parte 2) (28-1-86) “Diagrama de poder y mutaciones diagramáticas. Introducción a la actualización del poder en el saber” Pp. 99-126. En El poder. Curso sobre Foucault. Tomo II. Ed. Cactus. CABA.

Fernández, A. M. (2009) “Las lógicas sexuales: amor, política y violencias”. Buenos Aires. Nueva Visión.

Galvani, I. (2014). Cuestión de “cintura”. Formas de obedecer y desobedecer en el personal subalterno del Servicio Penitenciario Bonaerense. En Frederic, S.; Galvani, M.;

Galvani, M. y Lorenz, M. (2016) “Nuestro policía interior. Comprender la violencia social para explicar la violencia policial”. Revista Ciencias Sociales. Revista de la facultad de ciencias sociales UBA. Nº 92, Pp. 28-33.

Garriga Zucal, J. (2016) “Introducción: ¿La yuta pega?”. En El verdadero policía y sus sinsabores: esbozos para una interpretación de la violencia policial. La Plata: Ediciones EPC. Pp. 10-35 .

Ulloa, F. (1995). Novela clínica psicoanalítica. Buenos Aires, Argentina: Paidós. Bs. As.

Artículos periodísticos

https://www.laizquierdadiario.com/8M-Policia-impide-volanteo-y-panuelos-verdes-en-cancha-de-San-Lorenzo

http://www.nuestrasvoces.com.ar/mujeres-en-lucha/mujeres-policias-se-niegan-a-reprimir-en-el-nuevo-paro-de-mujeres/

Instituciones estalladas y acompañamiento terapéutico. Prácticas de lo imposible en la escuela

Autor: Schmidt, Ricardo Jeremías Schmidt.
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. UADER.
Paraná, Entre Ríos, Argentina.

Resumen

En el presente escrito se hará un acercamiento por la consolidación de la escuela como dispositivo moderno, abriendo paso a los interrogantes que se inscriben a partir de los movimientos de transformación social y las nuevas demandas que pujan por una resignificación de su función en el entramado social, pasando por la implementación de nuevos recursos tecnológicos como estrategias inclusión y transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Será fundamental retomar la noción de Maud Mannoni (2005) respecto a las instituciones estalladas, para, de este modo, ubicar ciertas prácticas como la inscripción de nuevos espacios simbólicos. Pensar el estallido de una institución, antes que el fin de la misma, es una posibilidad de apertura ante aquello que habilita al desplegamiento de la subjetividad de quiénes la habitan. Estableciendo nuevos bordes que permitan incluir lo diferente, lo inclasificable, lo nuevo; bordes que se encuentran siempre semi-abiertos a la espera de acontecimientos, de lo que irrumpe. Produciendo sentido de permanencia dentro de la institución por el hecho de abrirse ante eso que acontece “fuera", eso que a la institución se le presenta como ajeno y una amenaza del porvenir.
Tomando como principal territorio a las escuelas, se dará cuenta de distintas escenas a los fines de dilucidar las marcas -físicas y psíquicas- que dejan las instituciones modernas y los atravesamientos propios de una cultura hipermoderna que se aferra a concepciones del “buen hacer" y el “buen vivir".

I. Escuelas de lo posible

Las escuelas, así como el resto de instituciones, se crean a partir de una finalidad, su dispositivo tiende a algo muy específico. Desde la antigüedad, ya en la antigua Grecia con la existencia de los “grandes maestros”, podemos encontrar la existencia de escuelas que quedaban más ligadas a la transmisión de un saber muy específico y pautado, aun cuando de oficios se trataba, escuelas donde quien investía una imagen de maestro era escuchado e interlocutado por sus estudiantes alrededor de una mesa, discípulos de los tantos modos de pensamientos que la época imprimía y de los que pretendían incomodar, fundar otra puesta en juego de la propia posición como sujeto político, desde la raíz de la polis.

En la modernidad, con el advenimiento de la revolución industrial y los avances tecnológicos la escuela tuvo otra impronta, eficaz dispositivo de producción de consciencia moral, de buenos trabajadores, de buenos soldados. La matriz del ser social encontraba allí un sitio lúgubre, eficaz y hostil para lograr su cometido ¿Qué pasó con esos niños, niñas y adolescentes que no lograron “moldear”, que no se redujeron a los imperativos de la época? Tal vez podamos encontrar respuestas en algunos de los registros de hospitales, de asilos, de la calle o en la historia de grandes inventores, escritores, artistas, todo de acuerdo a qué suerte corrió cada uno de ellos en el encuentro con el otro social.

Hoy en día el resabio de la escuela moderna continúa con gran fuerza, con raíces fuertes que van hasta lo más profundo de la concepción de una sociedad, que se arraigan en nuestros costados ideológicos más conservadores. Tal vez podemos coincidir en que en la actualidad no se trata de la misma escuela de hace cincuenta años atrás, pero tampoco podemos negar la persistencia, la insistencia y las marcas que nos ha dejado y que siguen rodando aún hoy. Muchos han sido los cambios que se han dado hacia el interior de la institución -a raíz de la demanda social que le ganó la pulseada-, la transformación de la institución escolar sufrió y sigue sufriendo una conmoción que le exige constantemente encontrar un rumbo en su función social. Y hablo de sufrimiento porque muchas veces esos procesos se sufren, allí cuando no se encuentran las formas posibles de llevar a cabo las proyecciones, cuando aparece algo de la imposibilidad de un lado u otro,

cuando hay enfrentamiento entre ideologías antagónicas -a veces dentro de una misma persona, cuando la imagen de vacío y resignación parece ser la única senda posible.

En los días que corren, estamos impregnados por una nueva ola de pensamientos instituyentes que toman una posición fundamental como interrogación a las lógicas arraigadas, que ponen en jaque los procesos consolidados, trayendo con bombos y carteles, con gritos y risas, con exposición y denuncia aquello que se vivencia como formas inviables e intolerables en lo que respecta a su propia concepción. Esta ola no se puede concebir de forma aislada, es parte de la historia que sigue dejando huellas desde las luchas en búsqueda de respuestas más acordes a la época, a los nuevos derechos y en defensa de aquellos derechos que fueron y siguen siendo avasallados; derechos en torno a las niñeces y adolescencias, al género, a la salud, a la reivindicación étnica y cultural, a la lucha por la legitimidad y puesta en valor de los pueblos originarios, a la protección del ambiente, a la soberanía de los pueblos, entre tantos otros. Cada uno de ellos merece una profundización tal que aquí no se la podremos dar, pero sí recordar que han sido fruto de las luchas históricas de muchos pueblos y colectivos sociales.

La escuela se constituye en un lugar de potencia, un espacio donde convergen distintas generaciones e ideologías, un lugar donde lo posible siempre tiene una puerta abierta por la que pueden entrar y salir cuantas veces quieran; a veces, cuantas puedan. La pregunta en torno a su función sigue tomando mayor peso, ya no es sólo la escuela formadora en contenidos y del “ser social” de la modernidad, su valor radica en el lugar de cuidado, de contención, de trinchera, de socialización, de desplegamiento de las emociones y del trabajo en ellas. También la escuela puede tornarse un lugar que sufre y hace sufrir; la puja por el poder cuando hay intereses puestos en juego puede ser de tal magnitud que quienes se encuentran dentro padecen sus consecuencias -por lo general, quienes están en primera línea, la fila del alumnado y docentes-. La escuela se presenta lejos de ser algo estático y ya dado, la dinámica de ese interjuego es constante y debemos estar advertidos de ella, atentos a lo que en cada situación busca captar la escena.

¿Es posible una escuela que incluya el *todos*? Esta es una pregunta que cada uno de nosotros deberíamos poder hacérnosla e intentar ensayar el *cómo*. Un primer paso podría ser qué sería ese *todos* al que nos referimos y quiénes se encuentran allí. Los procesos de enseñanza y aprendizajes no son para todos iguales, ni al mismo tiempo ni de la misma manera; una escuela con grandes dimensiones podría ser óptima para uno y resultar un gran vacío o inmensidad para otro ¿Con qué recurso humano deberíamos contar en esa escuela para todos? El quién esté allí dentro y los recursos con los que cuente serán fundamentales para pensar un abordaje que atienda las singularidades y lo colectivo, lo singular en lo colectivo y lo colectivo en lo singular, porque no basta con comprender uno y otro.

Que la escuela se convierta en un lugar, en un espacio de apropiación e identificación, requiere de un trabajo constante en la revisión de las funciones y las prácticas llevadas a cabo, pero tampoco se trata de la conglomeración de personal ni del "rejunte" de disciplinas bajo el eslogan de la interdisciplina, exige un análisis y una praxis desde la posición política de tomar a ese otro con quien trabajamos desde un paradigma de la complejidad y saberlo como alguien atravesado por una multidimensionalidad de la cual es parte, como agente y como efecto. Existen experiencias que allanaron un poco el camino y nos pueden servir para pensar la nuestra. No para replicar, sabemos que toda política externa sin un análisis y reelaboración situada termina en grandes estragos que difícilmente podemos reparar con el tiempo.

Al respecto, Musons (2021) nos dice que "Aunque hace mucho que sabemos que la finalidad de la educación ya no es el modelo de la instrucción de la era industrial, la innovación educativa todavía hoy genera incertidumbre e inseguridad" (pág. 19). Si bien Musons nos trae sus palabras como educador y referente en innovación educativa desde su experiencia en Barcelona, España, hay una lectura que se presenta transversal al modelo educativo de nuestro país, dejando entrever la expansión y territorialización de la institución universal.

II. ¿Con quién trabajar en las escuelas como agentes de salud mental?

Para este momento será oportuno ubicar algunas orientaciones claves, sin las cuales sería imposible nuestra labor como agentes de la salud/salud mental. ¿Con quién trabajamos en las escuelas?

Ante aquella pregunta debemos ubicar dos escenarios posibles que nos darán una pauta aproximativa para delimitar nuestra labor, la cual se abre a partir de una nueva pregunta ¿somos convocados a trabajar a partir de una situación singular de un estudiante o es una problemática transversal a toda la institución? Conteniendo cierta trampa, esta pregunta nos posibilitará pensar si hay algún joven que tenga una problemática y requiera un sistema de apoyo para poder abordarla, haciendo parte a todo el sistema institucional educativo, o, por otro lado, si se trata de algo más macro que engloba a una población institucional en su conjunto, generando una planificación y estrategias que apuntarán más a lo grupal colectivo, pero sin perder de vista lo particular. En la primera hacemos parte a toda la institución, pero no perdemos de vista que nuestra centralidad está puesta en una persona, es para ella para quien trabajamos. En la segunda, las singularidades se ven incluidas como parte de un proceso más global.

No se trata de uno o lo otro, pero ambas producen un recorte y posibilidades de intervención de acuerdo a los márgenes propios que se puedan construir como parte de la demanda de intervención. La complejidad que presentan en los puntos de intersección entre uno y otro es tal, que uno podría derivar en el otro si existieran condiciones que ameriten una transformación; lo cual no implica la imposibilidad de coexistencia.

Pongamos un ejemplo de un esquema de abordaje singularizado, a partir de la inclusión de un acompañante terapéutico en una situación con un paciente en una escuela. El acompañante terapéutico trabaja con esa niña, ese niño, adolescente o adulto que para la institución lleva el nombre de estudiante. Es con él y para él que trabaja -sin importar quién nos contrate-, pero, al igual que en el resto de ámbitos de intervención, trabajará con todo aquel que pueda ser incluido dentro de la escena terapéutica, aun cuando sea vista como una dificultad. En la escuela trabajará con los compañeros, con docentes, con preceptores, directivos, con maestranzas y con quien sea necesario trabajar.

Pero siempre deberá recordar que el trabajo con terceros es en función de concebir la complejidad sobre la cual se entrama la situación que acompañamos; todo se hará nudo en la centralidad de nuestro paciente.

¿Cómo trabaja un acompañante terapéutico en la escuela? Como sea necesario para cada situación, pero no cualquier cosa. Esa debería ser la premisa para todo acompañamiento terapéutico. En una escuela podremos trabajar dentro y/o fuera del aula, trabajaremos en los recreos, mantendremos diálogo permanente con docentes y todo el personal de la escuela, buscaremos propiciar ciertos nexos para con otros de sus compañeros, iniciaremos conversaciones o estableceremos juegos si es necesario, saldremos de la escena cuantas veces podamos para borrar nuestro rastro. Estaremos atentos a pesquisar, siempre que ello sea posible, aquellas situaciones que producen un malestar, incomodidad, sufrimiento, dolor, enojo, extrañeza, temor, así como aquellas que producen un enganche con otro de un modo amable, flexible, de aquellos vínculos que favorezcan el desplegamiento de emociones mediatizadas por lo social.

No nos convertiremos en agentes de control ni de persecución, no sancionaremos ni investiremos la autoridad institucional, estaremos atravesados por las mismas legalidades que le confieren a ese estudiante, allí apelaremos a terceros que ocupen tal lugar cuando sea necesario. La posición del semejante es fundamental ponerla a trabajar, ese será nuestro semblante, aun cuando sabemos que ocupamos un lugar de asimetría por el simple hecho de la demanda sobre la cual se sustenta la inclusión. Será nuestro trabajo realizar un acercamiento estable hacia el mayor grado de simetría, buscando ese coeficiente de transversalidad (Del Cueto, 2005, pág. 61) que nos permita intervenir.

Referencias bibliográficas

Del Cueto, A. M. (2005). Diagramas de psicodrama y grupos. Buenos Aires: Madres de Plaza de Mayo.

Duschatzky, S., Farrán, G., & Aguirre, E. (2010). Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo. Buenos Aires: Paidós.

Exclusivas Alonso Deive. Material de protección laboral. (16 de Septiembre de 2024). Exclusivas Alonso Deive. Material de protección laboral. Obtenido de http://www.exclusivas-alonso.com/es/noticia/13/por-que-es-tan-importante-el-uniforme-laboral/#:~:text=El%20uniforme%20de%20trabajo%20es,en%20un%20color%20o%20s%C3%ADmbolo.

Foucault, M. (1984). El juego de Michel Foucault. En M. Foucault, Saber y verdad (págs. 184-7). Madrid: La Piqueta.

Freud, S. (1991 [1937]). Análisis terminable e interminable. En S. Freud, Obras completas. Vol. 23 (págs. 211-54). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Galende, E. (1990). Psicoanálisis y salud mental. Para una crítica de la razón psiquiátrica. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Mannoni, M. (2005). Cap. II, Una práctica teórica. En M. Mannoni, La educación imposible. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.

Musons, J. (2021). Reinventar la escuela. Una brújula para las familias y educadores para comprender la educación del siglo XXI. Barcelona, España: Arpa.

Rossi, G. (2011). Acompañamiento terapéutico escolar. En G. Rossi, Fundamentos clínicos del acompañamiento terapéutico. Buenos Aires: Letra Viva.

Skliar, C. (2020). Conversación virtual sobre pandemia y educación. Buenos Aires, Argentina.

Zuboff, S. (2020). La era del capitalismo de la vigilancia. La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder. Barcelona, España: Paidós.

Especialización en Psicopedagogía Institucional, acerca de sus inicios en una Universidad del norte argentino

Autores: Soria, Gabriela ; De Anquín, Ana; Vara, Oscar; Durán, Ariel.
Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino.
FH-UNSa.
Salta, Argentina.

Resumen

La Especialización en Psicopedagogía Institucional (Res 990-15. CONEAU) se nutre de experiencias académicas, que nos remontan al año 2003, cuando en la Sede central de la UNSa., la Escuela de Ciencias de la Educación desarrolló una licenciatura en Psicopedagogía con la modalidad "de articulación" para egresados de Instituciones de Educación Superior. Esto correspondía a un anhelo de los psicopedagogos salteños del Nivel Terciario no universitario, quienes en reiteradas oportunidades manifestaron la necesidad de contar con formación de grado universitario.

Por otro lado, durante los años 1998 y 2002, nuestra universidad coordinó a nivel nacional, una carrera de Especialización en Análisis y Animación Socio Institucional destinada a docentes de Institutos de Formación Docente de todo el país, la que luego se articuló con la Especialización de Postgrado en Análisis Institucional, y contó con un importante número de egresados.

En otras instancias, el Colegio de Psicopedagogos de la ciudad de Salta, manifestó a la Universidad Nacional de Salta su interés por la creación de una carrera de postgrado que permita la intervención en distintos campos institucionales, con una formación sólida y de excelencia académica. Asimismo, los docentes del área psicológica y pedagógica de la carrera de Ciencias de la Educación y graduados de la carrera, han orientado su trayecto de desempeño profesional en el campo de lo institucional, de la psicopedagogía, pedagogía y psicología, que fundamenta esta carrera.

En respuesta a estas demandas y antecedentes, proveniente de distintos sectores de la comunidad salteña, elaboramos la propuesta de “Especialización en Psicopedagogía Institucional”, única en el NOA argentino, atendiendo no sólo a la jurisdicción, sino también a las provincias vecinas.

De la propuesta curricular.

La Especialización en Psicopedagogía Institucional propone profundizar el análisis y la comprensión institucional en el campo psicopedagógico. La formación demanda la convergencia epistemológica y metodológica de varias disciplinas en un campo de intervención complejo, la educación en sentido amplio.

En tal sentido, el plan de estudio analiza las cuestiones institucionales que, en contextos de cambios estructurales, atraviesan a las organizaciones públicas, estatales y privadas, que son efectoras de servicios educativos, sociales, de salud y judiciales y donde son requeridas las intervenciones psicopedagógicas. También, se desarrollan cuerpos de conceptos teóricos y técnicas institucionales para analizar tanto las familias, las escuelas y las comunidades como los contextos de vida de aquellos sujetos que demanden asistencia psicopedagógica.

En consecuencia, los conceptos institucionales son esenciales para comprender las lógicas singulares de estas organizaciones y para fundamentar estrategias y técnicas diagnósticas sobre sus condiciones, su dinámica, su funcionamiento y sus posibilidades.

Como sostiene Garay, “el dominio de los saberes sobre lo institucional en relación a las prácticas profesionales del psicopedagogo opera como conocimientos auxiliares, aunque no por ello menos imprescindibles, si los miramos en relación a las asignaturas específicas de su formación. Sin embargo, desde hace más de una década, se ha configurado una línea de trabajo denominada Psicopedagogía Institucional. La misma interroga, evalúa y se propone intervenir sobre la calidad de los climas institucionales, de las relaciones y los vínculos con dispositivos pedagógicos que permitan a los sujetos, los grupos o los colectivos institucionales encontrar formas de actuar y relacionarse más sanas, creativas y productivas”. (Garay L., 2011)

Problemáticas actuales, de dramáticos efectos sobre los sujetos y el propio funcionamiento institucional, como la convivencia, los comportamientos violentos, la discriminación o las problemáticas de la integración pueden ser encarados desde un encuadre psicopedagógico en tanto siempre se necesita reaprender. Para ello, los cuerpos teórico-técnicos de las corrientes institucionales en relación al análisis de las prácticas son herramientas heurísticas y operativas para conocer, diagnosticar, evaluar y diseñar estrategias de intervención y cambio.

Planteado brevemente algunos aportes desde donde diseñamos la Especialización en Psicopedagogía Institucional, la misma se estructura en torno a referentes teórico-metodológicos multirreferenciales dado que se trata de un campo complejo que requiere múltiples miradas disciplinares para el análisis y un desempeño ético–profesional acorde a los objetivos de esta carrera.

Asimismo, la Especialización en Psicopedagogía Institucional se organiza en 455 horas, 380 horas presenciales. La implementación está organizada en diez seminarios y dos talleres, distribuidos en tres ejes curriculares:

- **El campo de la psicopedagogía institucional**

La Psicopedagogía configura un campo interdisciplinario donde confluyen psicología, pedagogía y otras disciplinas humanas y sociales. Por ser un campo interdisciplinario complejo, diverso y heterogéneo, la formación para el análisis e intervención psicopedagógica institucional requiere convergencia disciplinaria teórica y práctica. La perspectiva institucional enriquece el trabajo psicopedagógico en las instituciones y comunidades, abordando sus problemáticas desde distintas perspectivas que abren un campo de estudio plural, histórico, actualizado y contextualizado.

- **Encuadre teórico-metodológico para el análisis e intervención psicopedagógica institucional**

El encuadre teórico metodológico se sustenta en las distintas corrientes del Movimiento Institucional que procuran una mirada plural, reveladora, crítica e interpretativa del sujeto en relación a las instituciones internas y externas que lo

atraviesan, enfocadas al estudio e intervención en el campo psicopedagógico. Un abordaje institucional implica la definición de la institución como objeto de análisis, de investigación y/o de intervención. La definición de ellas da lugar a abordajes expresados en una lógica cualitativa que enfatiza la comprensión, la interpretación, el descubrimiento de teoría, la heurística, la inducción analítica y la búsqueda de verdades hipotéticas apoyadas en lo singular.

- **La práctica institucional en el campo psicopedagógico**

La praxis psicopedagógica institucional se fundamenta y sostiene en cuerpos teóricos y técnicos interdisciplinarios y complejos. También, en un compromiso ético de responder a las necesidades y demandas de los sujetos, desde la escucha, el análisis y la intervención calificados por la formación profesional e institucional. La intervención psicopedagógica institucional parte de considerar, como su principal instrumento, el trabajo sobre sí mismo del profesional interviniente, profundizando en cada caso las cuestiones teóricas y metodológicas pertinentes así como el análisis de las implicaciones y problemas de la identificación, diseño y uso de dispositivos y herramientas de intervención coherentes con las necesidades derivadas del diagnóstico y con las buenas prácticas y la ética que rige el campo de cualquier intervención institucional.

Del objetivo general de la carrera y perfil del egresado:

El objetivo general de la Especialidad tiende:

- ✔ Formar Especialistas en Psicopedagogía Institucional capaces de investigar e intervenir en diferentes campos profesionales, desde un encuadre teórico-metodológico complejo, multirreferenciado y actualizado, ampliando la formación profesional inicial.

En cuanto al perfil del egresado:

Se espera que los Especialistas en Psicopedagogía Institucional:

- ✔ Analicen profesionalmente las dimensiones psico-afectiva, socio-comunitaria, cultural y educativa de las instituciones sociales que operan en la constitución de los imaginarios, que sustentan la comprensión del trabajo psicopedagógico.

- ✔ Identifiquen las problemáticas institucionales en sus niveles explícitos y no explícitos para aportar una comprensión analítica de los procesos emergentes.
- ✔ Aborden el análisis de la propia posición en el proceso y lo orienten hacia la consideración de las dificultades y la toma de decisiones desde las corrientes institucionalistas.
- ✔ Integren teorías y técnicas institucionales que contribuyan al análisis de la dinámica institucional, atendiendo a los sujetos, a los condicionamientos y a los resultados institucionales.

De los cursantes de la Especialidad y sus expectativas

La Especialización en Psicopedagogía Institucional está destinada a egresados del nivel superior de educación, interesados en el campo de la Psicopedagogía Institucional. En particular la carrera está dirigida a graduados universitarios y a egresados de carreras de nivel superior con cuatro años o más de duración, del campo de las humanidades y de las ciencias sociales.

Para ingresar a la misma los /las destinatarios/as son evaluados en base a su currículum vitae y a una entrevista con el Comité Académico de la carrera. Se prevé casos de excepcionalidad, de acuerdo a lo establecido por Res. CS N ° 326/05 de la Universidad Nacional de Salta.

Actualmente, la 1era cohorte de la Especialidad está integrada por 76 estudiantes, cuyas titulaciones varían entre Psicopedagogos, Lic. en Psicología, Prof. en Ciencias de la Educación y algunos cursantes que fueron admitidos excepcionalmente mediante entrevista: Lic. en Comunicaciones Sociales, Lic. en Sociología, Lic. en Filosofía, Técnico Informático con formación Pedagógica.

Se trata de un grupo, mayoritariamente conformado por mujeres, algunos/ as con más de 20 años de trayectoria, otros /as iniciándose profesionalmente.
Consultados los /las cursantes de la 1era.cohorte, por las inquietudes que traen a la Especialidad, algunos/as mencionan:

“Traigo malestares culturales e institucionales, buscando nuevos sentidos…con el deseo de hacer investigaciones en el campo…” Claudia

"Los que hacemos la Especialidad no cursan por el título o un papel más, sino porque realmente buscamos herramientas que mejoren nuestra práctica, buscamos formación profesional…" Lorena

"Siempre pienso en clave psicopedagógica y en ese sentido estoy aquí en la búsqueda de posibilidades que me lleven a nuevos horizontes…" Carlos

"Creo que es posible cambiar o mejorar las instituciones, por eso estoy aquí…" Elizabeth

"Estamos cansados de ser los bomberos o salvavidas de las instituciones, de que con un tallercito tengamos que dar respuesta a todo, por eso estoy aquí, para encontrar otras formas de estar en las instituciones, para que las instituciones no nos fagociten…" Gabriela

"Podríamos pensar juntos en qué lugar estamos como psicopedagogos?" Maritza

"Estoy aquí para pensar-me en lo personal y en lo profesional…" Milena

Las voces de los/las cursantes dan cuenta de las amplias expectativas y deseos que traen a la carrera y el desafío que implica poder acompañarlos en la respuesta a las mismas.

De lo vivido y posibilidades

Como ya anticipamos, se trata de una Especialidad en curso, iniciada en mayo del 2018 y estamos en proceso de finalización. A la fecha se desarrolló todos los seminarios y en estos días se dictó el Taller II: Análisis e intervención Psicopedagógico institucional: Diseño, puesta en práctica y evaluación de dispositivos de intervención.

También, la experiencia es acompañada por Relatorías en el Campo de la Psicopedagogía Institucional, se trata de un espacio construido desde el colectivo de profesionales que cursan la especialidad, que por sus intereses y prácticas profesionales les interesan conocer las experiencias de intervención y de desempeño de colegas a modo de reflexionar su propia práctica y saber de estrategias, técnicas y actividades que podrían considerar en sus futuros desempeño ante situaciones similares.

Se previó la invitación de profesionales del medio salteño, que por su trabajo y singularidad en el desempeño pudieron colaborar con sus aportes

enriqueciendo el proceso de formación reflexiva. Y también, los mismos cursantes de la carrera, pudieron asumir la relatoría para compartir sus propias experiencias. Las relatorías se centraron en intervenciones, practicas, casos o discusiones teóricas de temáticas abordadas por la psicopedagogía Institucional permitiendo la participación y reflexión a los destinatarios de la propuesta.

Hasta aquí compartimos el camino inicial de una Especialidad en curso, en una Universidad del norte argentino. Las posibilidades de crecer y fortalecernos en el andar, se nutre de la presencia de cada uno / una de los que nos acompañan.

Bibliografía

Acevedo, María José. (2009).*Aportes sobre las corrientes del movimiento institucionalista*. Extraído de “Teorías y Técnicas en Psicosociología Clínica. 20 miradas institucionales”. San Luis. Argentina.

Castorina J. A. (1989): Obstáculos epistemológicos en la constitución de la Psicopedagogía en Problemas en Psicología Genética, de Castorina J: A., Aisemberg B. y otros. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires.

Garay L. (2011): Fundamentos del programa del Seminario: “Lo institucional”, en el surgimiento de esta Especialidad.

Garay Lucía (2016). Las prácticas psicopedagógicas ante los desafíos educativos de las nuevas infancias y nuevas juventudes. Revista Pilquen Sección Psicopedagogía Vol. 13. Nº 2 - ISSN 1851-3115 UNC Córdoba

Garay, Lucia. (2000) *Algunos Conceptos para analizar instituciones educativas*. Cuaderno de Postgrado. Universidad Nacional de Córdoba.

Fernández, Lídia. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos aires. Paidós.

Lourau, René. (2007). *El análisis Institucional*. Buenos Aires. Editorial Amorrortu. Introducción. Pág. 9-13.

Schejter, Virginia (2005). La Psicología Institucional como perspectiva de conocimiento ¿Qué es intervenir? Documento de trabajo. Revista Tramas. México. D.F.

Precarización institucional: entre la mortificación y la invención

Autores: Ussher, Margarita; Cabrera, Candela.
Universidad Nacional de Moreno.
Moreno, Buenos Aires, Argentina.

Resumen

Presentamos algunos ejes de la investigación en curso “Dispositivos de intervención del Sistema de Promoción y Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de Moreno. Facilitadores y obstáculos en un proceso complejo”. El Sistema de Protección y Promoción de Derechos se organiza, en la Pcia. de Buenos Aires con la Ley 13298, sancionada en el año 2005, con el objetivo de restituir y promover derechos de Niños, Niñas y Adolescentes en situación de grave vulneración, generando acciones interdisciplinarias e intersectoriales, como respuesta local para adecuar la legislación a la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño de 1989. A pesar del tiempo transcurrido se evidencian tensiones y paradojas entre el marco normativo y las prácticas institucionales. La mirada del patronato y el ejercicio de la tutela que regía con la antigua legislación aún hoy está viva en imaginarios institucionales y comunitarios.

En los abordajes de las situaciones se despliegan dispositivos de intervención multidimensionales, artesanales desde una perspectiva clínica, crítica y singular, que intenta reparar padecimientos, muchas veces cronificados. Estas intervenciones producen, en los mismos equipos, condiciones de vulnerabilización que se expresa en padecimientos subjetivos e impacta en los cuerpos de las/os trabajadoras/es, por las múltiples tensiones que las atraviesan. Nos proponemos analizar alguna de ellas a partir de abrir pregunta para inaugurar condiciones de problematización a la cotidianeidad institucional.

I. Historización del Sistema de Promoción y Protección de Derechos de NNyA

A partir de la sanción de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño del año 1989 y su incorporación al derecho argentino se avanzó en el replanteo de la relación entre el Estado y las/os niñas/os, así como en la problematización de los modelos para abordar situaciones de vulnerabilidad en esta etapa del ciclo vital. Se modificó la perspectiva sostenida hasta entonces por el decreto-ley 10067 que, en coincidencia con la Ley 10903 (1919), sustentaba el *Patronato de Menores*. Se puso en cuestión la organización y las funciones en los grupos familiares y se reconoció la necesidad del Estado de complementar los procesos de crianza, fortalecer y proteger a los ciudadanos más débiles. En la Provincia de Buenos Aires, con la Ley 13.298, (2005) se avanzó en modificar el régimen del Patronato, muy arraigado en las prácticas institucionales y los imaginarios colectivos.

La separación entre niña/os y menores, considerando éstos últimos como aquellas/os que estaban en estado de "peligro moral o material" (Decreto 10067. Art. 2) dio lugar a diferentes políticas públicas referidas al trabajo con las/os niñas/os más allá del que se realizaba en el sistema educativo. Así surgieron asilos, hogares, reformatorios, correccionales, que relacionaban los circuitos de amparo y cuidado con modalidades de marginación y castigo. El niño vulnerado era tratado con los mismos mecanismos institucionales que el niño que presentaba conflictos con los marcos normativos. El Patronato fabricó un sujeto de control social que marcó la historia institucional, las familias, los cuerpos. Pero las representaciones sobre la niñez desbordan la cuestión del niño como sujeto u objeto en la acción social, se proyecta sobre las transformaciones de la sociedad, en sus organizaciones y articula "con la emergencia de los imaginarios sociales acerca de las nuevas generaciones" (Carli, 2002).

Algunos discursos políticos del Siglo XX permiten la emergencia del niño como sujeto de derechos. El peronismo rescató la relación entre el estado de la infancia y el futuro de la Nación. La afirmación "los únicos privilegiados son los niños fue un enunciado inventado antes de la declaración de los derechos del niño/a sancionada por las Naciones Unidas en 1948," (Carli, 2002) y permitió

pensar una infancia incluida en los principios de la justicia social, con contenidos culturales y pedagógicos ligados a la construcción de ciudadanía.

Los sistemas de control y castigo se fortalecieron en momentos de democracias restringidas. Durante la dictadura cívico militar las violaciones de derechos adquirieron variadas e intrincadas formas en los escenarios de la vida cotidiana con diferentes resonancias subjetivas y éticas.

El neoliberalismo avanzará en ubicar al niño/a como sujeto consumidor, desvalorizando la intervención del Estado y aumentando las brechas de desigualdad. Las políticas neoliberales instituyen en simultaneidad una economía basada en el vaciamiento y privatización de bienes y servicios del Estado, una exacerbación del individualismo y la fragmentación del lazo social que tiene como consecuencia profundos procesos de descolectivización y la degradación y desvalorización de lo público.

La crisis del 2001 constituirá un punto de inflexión y limite a la consecución de un modelo de devastación institucional y de la cosa pública. La sociedad se moviliza, se organiza, toma en sus manos la gestión de la vida cotidiana. En este escenario va tomando forma un paradigma de derechos que en acuerdo con convenciones internacionales, impulsará nuevas legislaciones[31] que constituyeron el puntapié para la revisión de imaginarios, prácticas y estructuras de instituciones centrales como la niñez, la familia, la salud, la educación, la justicia. Las modificaciones de imaginarios socialmente instituidos generan procesos de invención, solidaridad, consensos y también escenarios de conflictos, subordinación y luchas.

A treinta años de la sanción de la Convención y más de diez años de vigencia de la legislación nacional y provincial se han producido avances considerables en la construcción de un sistema centrado en la consideración de NNyA como sujetos de derechos. Desde esta perspectiva las intervenciones deben centrarse en el interés superior del niño, removiendo los obstáculos que conculcan sus derechos, y disponiendo dispositivos de atención cercanos a la vida cotidiana de las familias. Con este cambio de paradigma, los municipios pasan a ser actores significativos en la construcción de los sistemas locales,

[31] En esta línea destacamos la Ley Nacional de Salud Mental, La Ley 26.485 de Protección integral a las Mujeres, la ley 26.618 de Matrimonio igualitario y la de Identidad de Género.

trabajando en la construcción de estrategias en red que involucren diferentes actores sociales.

El tránsito de una lógica de intervención centrada en la figura de la tutela y la judicialización a una que pondera la promoción y protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes aún está en curso. Los avances no han sido menores, tampoco los obstáculos a una plena vigencia de esta perspectiva.

II. ¿Cómo pensar las instituciones hoy? ¿Cuáles son las disputas y tensiones que las atraviesan?

En el marco de una metodología de investigación acción participativa, se trabajó en *dispositivos grupales de reflexión y relevamiento,* que permitió indagar el circuito de estrategias, criterios y prácticas de intervención. Tales encuentros se tornaron en algunas ocasiones, en analizador institucional para los equipos. Produjeron -en acto- instancias de *demora en el haciendo*, una desaceleración, construir una pausa, establecer conversación, producir un instante, un tiempo de la palabra y la escucha atenta.

Hoy las situaciones que demandan la intervención de los equipos están relacionadas, en su mayoría, con violencias de diferente gravedad, son categorizadas por las/os integrantes de los equipos como “brutales, detonadas, estalladas” con una crueldad que muestra subjetividades arrasadas de NNyA y de los adultos a cargo de su crianza. Estallan las familias como ha estallado una escuela en Moreno en 2018.

Frente a esto, desde un trabajo interdisciplinario y de articulación intersectorial, se generan estrategias multidimensionales, artesanales, que habilitan una mirada clínica, crítica y singular. Nociones como sistema, dispositivos de intervención y clínica comunitaria, se entraman, se co/construyen en la complejidad de un campo social e institucional incierto. Los equipos se oponen a una violencia sistémica que vulnera, expulsa, maltrata a los niños, las niñas y adolescentes de los sectores populares. Las prácticas en la urgencia, la falta de recursos, las violencias institucionales que se traducen en espacios físicos inadecuados y precarizaciones laborales, el impacto del aumento de las violencias sociales, junto a la gravedad y magnitud de las

demandas, constituyen la cotidianeidad de los equipos y genera procesos de mortificación.

Hemos distinguido dos tensiones que operan con mayor insistencia en los abordajes:

a) Tensión entre un trabajo en equipo, interdisciplinario, artesanal y procesos de mortificación, y sufrimiento subjetivo que impacta en los cuerpos.

b) Tensión entre lógicas tutelares, adaptativas y de normalización y lógicas restitutivas, de derechos y transformación.

Las dificultades inherentes al proceso de institucionalización del sistema de promoción y protección integral de NNyA (burocratizaciones, saberes hegemónicos, imaginarios tutelares y patriarcales respecto a las/os NNyA y las familias, etc.) se complejizaron con el aumento en la cantidad y gravedad de las demandas y una disminución o pérdida de mecanismos estatales de protección ocurrida en los últimos tres años. Hemos analizado (Cabrera y otros, 2018) en coincidencia con otros autores (Moro, 2017; Jorge, 2017; Lenta, 2016, Ussher, 2016) un contexto donde prima:

- El trabajo en la urgencia frente a la necesidad de analizar en profundidad cada situación
- La falta de recursos humanos y materiales disponibles respecto de la magnitud de las situaciones problemáticas.
- Las brechas, tensiones y paradojas que se producen entre las prácticas institucionales y los marcos normativos.
- Las dificultades del trabajo en redes intrainstitucional, interinstitucional y comunitaria
- Las dificultades para darle continuidad a políticas públicas de protección y promoción de derechos en el marco de los cambios ocurridos en los gobiernos nacional, provincial y municipal.

Observamos que:

- Se reproducen condiciones de precarización.
- Se generan procesos de sobreimplicación que coexisten con militancia/invención de nuevas herramientas.

- La institucionalización de un sistema de promoción y protección se gesta en escenarios de violencia y crueldad hacia los mismos actores y usuarios institucionales.

III. ¿Es posible producir institución de promoción y protección de derechos en épocas neoliberales?

Los equipos hacen frente al declive de las instituciones que tienen por finalidad restituir derechos de poblaciones altamente vulnerabilizadas. Trabajadoras/es inventan dispositivos de asistencia y protección de derechos, intervenciones que intentan desanudar las tramas de un sistema que no sólo invisibiliza las violencias, sino que procede naturalizándolas, haciendo de las violencias cotidianas, pedagogías de la crueldad (Segato, 2018).

Junto al desmantelamiento del sistema de protección social se produce una disputa por el sentido que asumen los derechos. En este "nuevo" ciclo neoliberal es palpable el retroceso en materia de derechos humanos, al mismo tiempo que la oposición y disputa entre una política de derechos como expresión de bienestar y justicia social y una perspectiva de derechos instrumental que fortalece la idea de libertad individual y meritocrática.

Las políticas neoliberales contemporáneas avanzan en una mutilación progresiva de los cuerpos, como exterminio silencioso, es una estrategia biopolítica de muerte, genera poblaciones extinguibles (Bialakowsky, 2004), que se mueven en los márgenes de la sobrevivencia, a través de procesos de pauperización, migración, criminalización. Lo que está en juego, en disputa, es el valor de la vida.

Hemos transitado momentos intensos, donde la investigación asumió cualidades de intervención en términos de hacer visible y reflexionar en torno al impacto en los equipos del trabajo en escenarios familiares y socio-comunitarios de una complejidad extrema.

Partiendo de la escucha y la mirada al niño/a se diseñan específicas estrategias para acompañar a las familias, donde la historización de las intervenciones realizadas es nodal al trazado de caminos posibles. Se observó que la multi-intervención genera en las familias procesos de revictimización y fortalece las condiciones de desubjetivación, de arrasamiento subjetivo. Se

hacen los mayores esfuerzos por evitar que la intervención coloque y trate a niños/as y familias en la posición de objeto buscando potenciar sus capacidades y autonomía.

Los equipos reconocen la complejidad de las situaciones que abordan e insiste en sus relatos, entre otras cuestiones, el trabajo con:

1. El despliegue naturalizado de múltiples violencias: de género, sociales, institucionales.
2. La psiquiatrización y consecuente medicalización de la infancia.
3. Las miradas hegemónicas de sectores del sistema de salud, la justicia y las instituciones educativas que, frente a la complejidad de las situaciones, reproducen lógicas tutelares, adaptativas y de normalización.

La apuesta es a (re)establecer redes sociales, comunitarias, familiares y con las instituciones que ponderan estrategias territorializadas de promoción y protección. El eje está puesto en el vínculo, en construir una alianza posible entre el equipo, el niño/a, las familias y el resto de las organizaciones implicadas en la modificación de la situación. Podríamos decir que se busca generar subsistemas protectores y promotores de derechos que entraman herramientas teórico técnicas, que muchas veces se complementan y despliegan en simultaneidad. No hay linealidad posible, progresión, hay desafío en cada decisión tomada en el marco de la restitución del sujeto niño/a de derecho. Es un tiempo mixto con avances y retrocesos, con logros e impotencias.

Recuperando aportes de Rita Segato es necesario “concebir y diseñar contra pedagogías capaces de rescatar una sensibilidad y vincularidad que puedan oponerse a las presiones de una época y, sobre todo, que permitan visualizar caminos alternativos” Estas contra pedagogías deberían comenzar desnaturalizando e interrogando el poder que toda intervención institucional pone en juego sobre niños, niñas y familias, debe buscar formas de pensar y actuar colectivas más que individuales, deberá interrogar también la violencia que se ejerce sobre los/as trabajadores/as pensando este proceso como tributario y parte de un proyecto histórico que instale “un mundo vincular y comunitario que pone límites a la cosificación de la vida” (Segato, 2018).

Bibliografía

Bialakowsky y otros. (2004) Procesos sociales de exclusión-extinción. Comprender y coproducir en las prácticas institucionales en Núcleos Urbanos Segregados". En: Mota Díaz y. Cattani (Coord.) Desigualdad, pobreza, exclusión y vulnerabilidad en América Latina. Nuevas perspectivas en América Latina. México: UAM.

Butler, J. (2017) Cuerpos aliados y lucha política. Barcelona: Ed. Paidós.

Cabrera, C; D'Andrea, A.; Di Salvo, C.; Kisman, N.; Pacheco, R. y Ussher, M. (2018) Dispositivos de intervención del Sistema de Promoción y Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de Moreno. En: Revista de Políticas Sociales. UNM Editora. Año 5. Nº 6. Moreno.

Calveiro, P. (2005) Familia y poder. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.

Carli, S (2002) Niñez, pedagogía y política. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Castillo, P. (2015) Infancia y dictadura. Buenos Aires: Colectivo Infancia y Memoria.

Decreto Ley 10067/83. Del Patronato de Menores y su Ejercicio. Recuperado: http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/d-10067.html

García, R (2006) Sistema complejos. Barcelona: Ed. Gedisa.

Jorge, P. (2017) A diez años de la Ley Provincial de Promoción y Protección de los Derechos de los Niños. Recuperado en: http://observatorioconurbano.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/Entrevista-Patricia-Jorge-1.pdf

Lenta, M. (2016) Niños, niñas y adolescentes en situación de calle. Buenos Aires: EUDEBA

Ley 13298, actualizaciones y decretos reglamentarios. Recuperada de: https://www.unicef.org/argentina/spanish/LEY13298imprime.pdf

Llovet, V. (2016) "Eso era lo normal". Ser niño en dictadura: un debate sobre la subjetividad y la política. En: Revista de la Carrera de Sociología. Vol. 6 núm. 6 2016, 90 - 119.

Moro, J (2017) Balance en el conurbano de las políticas de Promoción y Protección de los Derechos del Niño, Niña y Adolescentes. Recuperado en: http://observatorioconurbano.ungs.edu.ar/?p=6571

Segato, R (2003) Las estructuras elementales de la violencia. Quilmes: Prometeo-UNQUI

Segato, R. (2018) Contra-pedagogías de la crueldad. Buenos Aires: Prometeo.

Ussher, M. (2016) Redes sociales y complejidad. En: Revista de Políticas Sociales. Año. 3. Nº 4. (P. 55-61)

Ussher, M.; Cabrera, C.; D´ Andrea, A. (2018) La intervención clínica comunitaria en situaciones de vulnerabilización de derechos. Trabajo presentado en el VIII Congreso Marplatense de Psicología. Salud mental y grupos vulnerabilizados. De la igualdad a la equidad y de la diferencia a la diversidad. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata. 29/30 de noviembre y 1 de diciembre de 2018.

Grupos, Sujetos e Instituciones; entre tiempos, espacios y temporalidades

Autores: Vara, Oscar; Durán, Ariel; Vilte, Flavia; Núñez, Nicolás; Muñoz, Maira; Guardia, Micaela.
Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino. UNSa - FH.
Salta, Salta, Argentina.

Resumen

En esta presentación nos proponemos dar a conocer una experiencia de trabajo con estudiantes del 3er año de la Carrera de Ciencias de la Educación y del 5° año de la Carrera de Filosofía, quienes trabajan –transversalmente durante el curso de la asignatura- en la producción colectiva de una memoria grupal a través de una línea de temporalidad[32]. El dispositivo intenta recuperar diferentes momentos de los trayectos de estudiantxs y grupos considerando –de forma dialéctica- la vida institucional (universitaria, entre otras instituciones transitadas), lo sociopolítico (contextual) y lo subjetivo (personal/familiar).

La producción de este material implica un proceso cuidado, detenido y dinámico de elaboración, en tanto se trata de una instancia donde las vivencias y sentidos se vuelven texto(s), convergiendo en él lo personal y lo colectivo a través de múltiples instituciones sociales y de la cultura.

Situándonos desde un enfoque socio-psicológico crítico, creemos relevante las condiciones sociohistóricas que atraviesan las escenas y experiencias de grupos, sujetxs e instituciones. Por lo tanto buscamos como cátedra, desde lo institucional y lo grupal, reconocer y comprender las formas que asumen las dinámicas sujetxs/intersubjetividad(es)/instituciones.

[32] Dispositivo readecuado a partir de la experiencia grupal realizada en el seminario “Instituciones, Sujetos e Historias” (2014), a cargo de la Lic. Lidia M. Fernández, en el marco de la Maestría en Pedagogía de la Facultad y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

¿Qué hacemos? ¿Cómo hacemos?

El dispositivo requiere de una producción en la cual lxs estudiantes participan conformando grupos de pertenencia –preferentemente- o también grupos reconstituidos, considerando esta excepcionalidad para los casos de estudiantes que hayan conformados nuevos grupos desde el inicio de la materia o recientemente, o bien porque parte de su grupo no se encuentra cursando la materia por algún motivo.

Un paso inicial en la construcción de la memoria grupal hace a la elaboración narrativa e ilustrativa de cada uno de los integrantes y del grupo como tal, lo que implica revisar y trabajar el registro en diferentes instancias: experiencias significativas en las biografías del grupo; hechos y acontecimientos significativos: sucedidos antes del ingreso a la Universidad (elecciones, instituciones, grupos etc.), durante su tránsito por la universidad hasta la actualidad y en el recorrido por la asignatura; por último, los hechos y acontecimientos de la historia social y política del país y a nivel local que se viven y/o recuerdan como significativos para el período de tiempo descrito en la línea teniendo en cuenta las referencialidades de todos los integrantes del grupo y del grupo como tal.

De esta manera, durante la construcción colectiva, convergen en el proceso lo personal y lo colectivo siguiendo la dinámica dialéctica comprendida en los siguientes momentos:

- “Lo personal”: momento individual, donde cada integrante se “tome su tiempo” para realizar un registro profundo –detenido y reflexivo-.
- “Lo recíproco”: momento dedicado a los intercambios de lo producido por cada integrante del grupo y sobre el grupo en sí. Momento dónde la escucha atenta de los relatos es fundamental, sin emitir juicio alguno. El registro acerca de lo que me parezca significativo del relato del compañero/a y las reflexiones sobre el grupo en sí es un paso importante de cara a la elaboración/ilustración colectiva.
- “Lo colectivo”: momento de construcción de la presentación de la línea. Teniendo en cuenta todos los aportes: ¿cómo lo ilustramos/expresamos? ¿cómo tejemos estos intercambios?

Concluida las instancias de los registros, intercambios y de elaboración ilustrativa para la presentación final, los grupos leen y reflexionan de manera integral el material producido (la línea de temporalidad), a partir de lo cual elaboran un escrito analítico donde se problematizan acerca de lo registrado considerando como herramientas algunas orientaciones teóricas.

De las experiencias y sus escenas… algunas notas reflexivas…

Si de instituciones hablamos, y a través de ellas hacemos, somos, devenimos, creamos, estamos, nos preguntamos; consideramos que el abordaje de lo grupal se vuelve una cuestión transversal, en tanto nos encontramos en tiempos, espacios, escenas, que nos transitan pero que también transitamos. Configuraciones que reflejan de algún modo la heterogeneidad de los elementos que nos configuran sujetxs, grupos e instituciones. Por ende creemos en un trabajo de lo grupal sumergiéndonos en las reflexiones de la experiencia grupal y las relaciones elaboradas con esas instituciones que se presentan/presentaron trascendentes en el transcurso de nuestra vida.

Cada uno de los grupos trae consigo idiosincrasias que lo caracterizan. Singularidades relacionadas al contexto social, histórico y político en el que se inscriben lxs sujetxs y en la que se encuentran lxs sujetxs siendo grupo. Leer las situaciones desde esta óptica nos aproxima al conocimiento de cómo "(…) grupos e instituciones se significan y resignifican mutua y permanentemente" (Del Cueto, A. y Fernández, A., 1985).

De este modo, a través de la producción colectiva de una memoria grupal, el dispositivo se propone recuperar -en el encuentro y des-encuentro- diferentes momentos de los trayectos de estudiantxs y grupos, considerando –de forma dialéctica- los procesos que se envuelven y desenvuelven entre lo institucional vivido, lo sociopolítico y lo personal. Momentos y procesos que, por constituirse desde la presencia del otro, no pueden prescindir de un trabajo personal y colectivo con la memoria; elemento significativo en la reconstrucción de sí de una persona y de un grupo. En este sentido coincidimos con los aportes de Candau, J. (2002:66) quien afirma que "la memoria nos permite conocer el sentido que los acontecimientos tienen para los sujetos que la han vivido". Se trata entonces "de cómo la institución, los colectivos que la forman con los

sujetos, tomados individualmente, perciben y se ubican en la temporalidad" (Garay, L. 2000, p. 26). Es decir, cómo se manifiesta el tiempo en lxs sujetxs -cómo lo viven- y no lxs sujetxs permaneciendo en el simple tiempo cronológico.

¿Qué encontramos? Algunas aproximaciones…

Encontramos producciones colectivas y creativas, algunas líneas, otras, líneas que necesariamente no son líneas sino simplemente formas en las que se expresan "temporalidades" que lxs sujetxs y grupos pudieron tejer y des-tejer, desarmar y volver a armar en un proceso complejo con efectos diferentes en unxs y otrxs. Efectos emergentes de ese mismo espacio de intersubjetividad habilitados por ellxs, donde, en algunxs se generan encuentros y desencuentros, mientras para otrxs tan solo un incómodo desafío que no deja de provocar la pregunta.

Los relatos y los acontecimientos identificados en las líneas de temporalidad ilustran entrecruzamientos entre trayectos, relaciones de orden subjetivo con atravesamientos del orden social histórico, identificando algunas instituciones significativas como configuradoras de subjetividad durante los procesos de socialización.

Los hechos expresados en el material producido no se reducen a un solo momento sino que lo institucional vivido como tal se encuentra atravesado por lo vivido en los diferentes espacios/lugares, sobre todo por el modo en cómo lxs sujetxs vivenciaron determinados sucesos. Esto se expresa en un movimiento complejo que encuentra a "lo subjetivo" en "lo institucional" (y viceversa), así como también, la "lo social/contextual" en "lo subjetivo" y en "lo institucional"; presentándose así un entramado que implica una relación compleja y dialéctica.

De esta manera, los acontecimientos narrados tienen que ver con la organización temporal de las experiencias de cada uno de ellxs, como grupos y sujetxs siendo en las instituciones. Lo vivido se elabora a través de diferentes sentidos y significados en relación a las condiciones sociales, institucionales, grupales, en las que sus trayectos/vivencias los han encontrado.

En sus pasos por las instituciones educativas (entre otras) destacan algunas personas (compañerxs, amigxs, maestrxs, profesores, familiares), y contextos que “influyeron” de alguna manera en elecciones, decisiones y/o respuestas a un mandato social/familiar (en algunos casos).

El año de ingreso a la universidad se presenta como un momento trascendente para sí en lxs sujtxs y en las experiencias vividas como grupo. Para algunxs, este momento se presenta como relevante porque han logrado construir vínculos y pertenencias en un grupo de compañerxs que –en algunos casos- hasta el cursado de la asignatura llegaron a mantenerse. No obstante, las producciones aluden también –en modo de afirmaciones e interrogantes- a grupos que no continúan y a quienes no continúan siendo parte del propio grupo (que en algún momento lo fueron). En sus problematizaciones lo socioeconómico y lo académico, no resultan componentes ajenos a los procesos de formación y a las decisiones adoptadas en el transcurso del trayecto universitario.

Los intereses de estxs sujetxs y grupos por ser parte de la universidad, en algunos casos, aparecen ligados a una relación con el “saber”(en su sentido amplio, en su dimensión simbólica imaginaria) que cada de uno de ellxs fueron estableciendo durante el transcurrir de su formación, atendiendo a los efectos que esta experiencia en lo singular y colectivo ha significado en ellxs como sujetxs y grupo universitario, sin omitir dificultades y conmociones devenidas en el mismo compartir con el otro/lxs otrxs.

Como bien menciona Fernández, L. (1996) “la relación entre sujetos e instituciones se presenta como un potencial ambivalente, en el sentido que muchas veces las regulaciones institucionales limitan pero al crear límites también crean posibilidades”. En las diferentes experiencias grupales de la vida institucional universitaria, sujetxs y grupos llegaron a elaborar distintos significados y sentidos a partir de los acontecimientos vividos. La participación en diferentes espacios y prácticas les posibilitó la construcción de una trama singular de relaciones mediante las que se expresan algunos significados ligados a la institución “Universidad”.

Prácticas de sí y con lxs otrxs que confluyen en un proceso comprensivo que no es unidireccional, sino más bien complejo y multirreferencial de las

experiencias grupales encontrándonos y desencontrándonos con tramas de lecturas, significaciones y sentidos.

El recorrido formativo que proponemos cómo cátedra invita/promueve pensar la realidad, y pensarse a sí mismo, como sujetxs y como profesionales al interior de situaciones vinculares, en otras palabras, aprender a pensar-nos, pensar-se y estar con otrxs, generando espacios que permitan elaborar y reelaborar aquellas cuestiones del acontecer grupal interpelando/interpelándonos. Nos preguntamos entonces: ¿qué nos significa como sujetxs la constitución de un grupo de pertenencia en la vida institucional universitaria? ¿Cómo nos encuentra/desencuentra hoy la vida grupal? ¿Qué hay de nosotrxs hoy? ¿Qué hay de lxs otrxs?

Bibliografía

Candeau J. (2002). Identidad y memoria. Bs. As. Ediciones el sol.

Del Cueto A. M. y Fernández, A. M. (1985). El dispositivo grupal. En: Lo grupal. Bs. As. Ed. Búsqueda.

Fernández, L. (1998). El análisis de lo institucional en la escuela. Bs. As. Paidós.

Fernández, L. Crisis y dramática del cambio. Avances del análisis en grupos de innovación. En Butelman I. (compilación) (1996) “Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación”. Bs. As. Paidós.

Garay, Lucia. (2000). Algunos Conceptos para analizar instituciones educativas. Cuaderno de Postgrado. Universidad Nacional de Córdoba.

Sobre qué tipologías de demandas podemos intervenir

Autora: Vidal, Iara Vanina.
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.
La Plata, Buenos Aires, Argentina

Introducción

El siguiente trabajo surge de la reflexión acerca de las intervenciones realizadas en el seno de la Cátedra Psicología Institucional de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. A partir del Centro de Extensión a la Atención a la Comunidad, se presentan pedidos formales de intervenciones institucionales de organismos estatales y privados.

Nos preguntamos al interior de la cátedra a partir de diferentes solicitudes de intervención, acerca de las tipologías de las demandas de las instituciones. Podemos situarlas desde las problemáticas de enfermedades orgánicas y psicosomáticas que presentan sus trabajadores por el malestar en el devenir, hasta la pregunta acerca de la continuidad o no del funcionamiento de la institución, antinstitución (Lourau, Lapassade, 1977) . Ante las situaciones de presentación específica de los miembros de las instituciones lo pensamos desde la cultura de la mortificación propuesta por Fernando Ulloa (2005), pero ante la pregunta de la continuidad del espacio sobre el que se interviene nos explayamos en el encuadre del trabajo del análisis institucional, donde no sea el analista con una indicación precisa y justa quien determine semejante decisión. En esta oportunidad nos centraremos en la segunda presentación.

Intervención en un Centro de Externación

El análisis presentado aquí es sobre una de las intervenciones realizadas en un Centro de Externación. En la primera entrevista con el staff cliente, la Jefa de Servicio y la Directora nos acercan su diagnóstico de la situación

acompañado de la pregunta acerca de la continuidad de la misma. Dicha demanda nos interroga acerca de: ¿Cuál es el lugar adjudicado al analista? ¿Por qué dicha consulta no se realiza al interior del grupo de trabajadores? ¿Por qué no se realiza en el seno del Ministerio al que pertenecen?

Si bien dentro de los objetivos de un análisis institucional se deberían eliminar jerarquías y colocar a todos los sujetos en igualdad de condiciones para decidir: ¿pueden los miembros de una institución estatal decidir el cierre de un Servicio? ¿Son la Directora y la Jefa de Área quienes deben tomar la decisión a partir de la escucha del resto de los trabajadores?

Si el dispositivo de intervención posibilita la recuperación de la palabra: ¿Que incidencia tiene eso sobre las decisiones a tomar?. ¿ Qué posibilidad tienen los trabajadores de ser escuchados en su diagnóstico de situación por la Directora y la Jefa de Área?

En relación a la decisión del cierre del Servicio, evaluamos que se trataba de una pregunta que de hecho se sabía que no iba a poder ser respondida, ya que no somos ni nosotros como analistas institucionales, ni ellos como miembros de una institución estatal quienes pueden tomar la decisión. Pensamos que dicha pregunta era un analizador (Lourau, 1981) para no trabajar aquello que sí los implicaba como las relaciones de poder, la distribución desigual de tareas, la escucha del diagnóstico que sí podían realizar los trabajadores, la convivencia de los diferentes perspectivas y lo que producía sobre ellos la indigencia de los usuarios.

Como encuadre de abordaje se propuso trabajar con el Equipo Interdisciplinario en Asamblea, cada 15 días durante 6 meses, y en ese momento evaluar la continuidad o no de la intervención.

En la demanda primera, según Baremblitt (2005), es necesario analizar las implicaciones del equipo interventor, es decir cómo llega la demanda de la institución en este caso, a la Facultad de Psicología y específicamente a nuestra cátedra, podríamos agregar por qué piensan ellos que nosotros podríamos definir la continuidad o no de la institución.

En ese momento podíamos elegir rechazar el pedido o encaminarlo a trabajar sobre otras cuestiones que sí diagnosticamos en la primera entrevista con la

Jefa del Área y la Directora. Sin embargo, propusimos encontrarnos con el grupo de trabajadores para visualizar cuáles eran los malestares que se habían gestado y cómo incidían en el desarrollo de la tarea.

En los primeros encuentros con el equipo se delimitó como encargo el trabajo sobre tres problemas: el lugar de una de las profesionales en la institución, la comunicación entre el equipo interdisciplinario y la situación de indigencia de los usuarios. Este último punto no será desarrollado en el presente trabajo.

El lugar de una de las profesionales: la distribución de tareas.

Si lo que se evidencia desde el dispositivo de intervención es la dificultad en la distribución de la tareas como lo disfuncional: ¿se puede trabajar en función de que cada integrante pueda ocupar una tarea que tenga que ver con su deseo? ¿El cambio puede quedar a cargo de los trabajadores? ¿Se puede esperar a que las regulaciones en relación de las tareas surjan del propio grupo de participantes o sólo puede pensarse desde la Directora y la Jefa de Área?

La primera preocupación del equipo era la poca presencia de quien ocupaba el lugar de la medicina clínica, ya que dicho cargo se repartía entre 3 instituciones de externación, pero ellos mencionaban que eran los que más la necesitaban porque tenían a la población de más edad. Si bien dicha situación se planteó y trabajó en diversos encuentros también se escuchaban malestares del resto de los profesionales de acuerdo a las tareas que solicitaba la institución desde su dispositivo y de los que no participaban.

Uno de los ejemplos era la asamblea con los usuarios. El dispositivo de intervención utilizaba la asamblea propuesta por Basaglia (2013) en los años 70. Un sector de los profesionales se negaban a intervenir de dicho espacio, si bien podían justificar la necesariedad del mismo y admitir las cuestiones que surgían en los dichos de los usuarios que podían ser abordados en otros lugares, preferían no asistir a la asamblea. Una de las hipótesis del equipo interventor era que quienes no participaban lo hacían desde un posicionamiento teórico, que sostiene que dicho espacio es productivo pero no necesario y que piensan lo comunitario desde otra perspectiva. La noción de segmentariedad (Lourau, 1981) nos permite visualizar cómo este equipo

funciona en segmentos divididos por diversas instancias pero conservando su unidad como institución.

En el dispositivo comunitario que plantea la institución de externación, una de las tareas eran las visitas a domicilio de los usuarios. Teniendo en cuenta que la población que asiste al Centro, estuvo mucho tiempo internada, no cuentan con hábitos de organización en la cotidianeidad de sus domicilios, desde la limpieza hasta el manejo del dinero. Por ello, es necesario que el equipo haga visitas semanales y los acompañe a realizar diferentes actividades. Para ello, parte del equipo se quejaba que siempre iban los mismos, ya que quedaba librado al deseo de cada uno. Desde el equipo interventor se les preguntó si esa tarea era de todo el equipo, la respuesta fue afirmativa, entonces les planteamos un organigrama con una distribución equitativa y rotativa de tareas, ante esta propuesta todos se manifestaron sorprendidos. Esto revela que si bien cuando uno asume un trabajo tiene determinadas actividades, en la institución presente pareciera que cada uno realizaba la actividad que concordaba con su "deseo", pero eso hacía que se sobrecargaran otros compañeros con actividades que el equipo entero planteaba como "más pesadas", como por ejemplo las visitas a domicilio.

Después de mucho discutir y acordar acerca de que todo el equipo debía realizar las visitas y que no podía depender del deseo y de la voluntad de cada uno para asistir, realizaron un organigrama a pesar de las resistencias no explicitadas de algunos miembros del equipo. Podemos leer que las decisiones pueden estar apoyadas en cuestiones profesionales, por ejemplo que un psicólogo no tiene por qué desarrollar tales tareas, pero que al no ser dichas y sostenidas desde un encuadre teórico en el espacio de las reuniones de equipo, no se pueden sostener las ausencias apoyadas en el deseo o la voluntad. Es decir, si todos acordamos que es una tarea de la institución y de todos los miembros, entonces todos lo debemos hacer.

La comunicación entre el equipo interdisciplinario: las dos perspectivas.

Otra cuestión que localizamos en ese momento, fue la existencia de dos grupos, uno de los "viejos" que hacía tiempo que estaban en la institución y que

según las personas entrevistadas respondían a una perspectiva, y los "nuevos" junto a ellos algunos residentes que rotaban en la institución que trabajaban sobre una perspectiva diferente. En esa primera instancia no sabíamos cuáles eran las perspectivas.

Ambos grupos se encontraban y planeaban estrategias de poder contra el otro. Por ejemplo, no comunicar ciertas decisiones hacía que un sector de los profesionales no participara de ciertas actividades, decididas en su ausencia.

En el momento que se puso sobre la mesa las diferencias en las perspectivas fue cuando desde el equipo interventor les propusimos definir que suponía la atención comunitaria en salud mental. Uno de los profesionales dice que son parte en una red de salud mental y que hay que lograr que los usuarios dejen de usar la casa y se independicen para no reproducir la lógica manicomial y otra de las profesionales dice que para lo comunitario no es necesario lo colectivo, que por eso no participa de las asambleas y que si el usuario hace más tiempo que viene acá que lo que estuvo internado en el hospital, son los tiempos del paciente. El debate sigue en relación a sí se puede trabajar solamente desde la atención individual de los usuarios o es necesario que existan espacios grupales para enlazar con la atención colectiva que demanda lo comunitario. También se debatió acerca de si es un Centro de Externación con la tarea a corto plazo para el alta de los usuarios, o un Centro de Día donde los usuarios pueden concurrir toda su vida.

En este equipo eran muy difícil los acuerdos en el plano de los objetivos de la institución, así como en el desarrollo de las tareas, y no existía una dirección que formulara dicho encuadre, aunque todo el tiempo se hacía referencia a un Proyecto Institucional que había planteado la Directora del Servicio en el momento de su concurso. Dicho proyecto era desconocido desde la práctica de los profesionales.

Asimismo, en relación al seguimiento de los usuarios, comentan que tienen muchas dificultades porque no todos lo vuelcan en las Historias Clínicas, además que no se junta el equipo para trabajar el abordaje de manera integral, que siempre están atrás de las urgencias y no de una planificación. La argumentación del por qué no lo hacen es la falta de tiempo pero podemos

hipotetizar que si no tienen acuerdos acerca de los objetivos y del abordaje de la temática, difícilmente puedan pensar una atención integral.

Conclusión

En síntesis, el pedido de consulta a analistas institucionales acerca del cierre o no de la institución lo podemos tomar como analizador de otras situaciones que acontecían en el equipo de trabajo. Por un lado, la diferencia de perspectivas para pensar la salud mental comunitaria, por el otro los problemas de comunicación que traía dicha diferencia y por último la distribución desigual de tareas.

En relación a cómo pensar lo comunitario, se llegaron a explicitar aspectos que no habían sido dichos de esta manera y la directora pudo poner a trabajar su Proyecto Institucional que se encuadraba en los objetivos para los cuales fue pensada la institución.

Los problemas de comunicación fueron suplidos durante la intervención con el encuentro quincenal de todo el equipo, asimismo propuesto por ellos mismos como espacio a sostener más allá de las urgencias que surjan y la cotidianeidad que los agobia.

Con la distribución de tareas diseñaron un organigrama equitativo y rotativo que no tenían mucha confianza en poder cumplir pero que era un buen comienzo.

Bibliografía

Basaglia, F. (2013) "La condena de ser loco y pobre. Alternativas al manicomio" Editorial Topia. Buenos Aires.

Barenblit, G. (2005) "Cap. VI Esquema para un análisis e intervención institucionalista “standart”" en "Compendio de análisis Institucional" Ediciones Madres de Plaza de Mayo. Buenos Aires.

Lourau R. (1981) **"**Cap. 7: Hacia una intervención socianalítica" en "El Análisis Institucional". Amorrourtu Editores. Buenos Aires.

Lourau, R. y Lapassade, G. (1977) "Cap. 10: El análisis institucional" en "Claves de la Sociología". Editorial Laia. Barcelona.

Ulloa, F. (2005) "Cap. V: La difícil relación del psicoanálisis con la no menos difícil circunstancia de la salud mental" en "Novela Clínica Psicoanalítica". Paidós. Buenos Aires.

Proyectos y experiencias de intervención educativa. Reflexiones conceptuales y metodológicas.

Autores: Zamora Arreola, Antonio; Díaz Gazga, Mayra Amor; López Ochoa, Juan Gabriel; Morales Márquez, Martha Elvia; García Castillo, María de Lourdes.

Es importante comenzar precisando que los participantes de este conversatorio tenemos la intención de compartir experiencias de intervención educativa, desde la plataforma teórico-metodológica del análisis institucional, realizadas en distintos ámbitos socio-históricos y político-culturales de México; ello en respuesta a la convocatoria del Primer Congreso Internacional de Análisis Institucional". Cabe precisar que nosotros participamos en distintos espacios institucionales de educación superior, de varios puntos geográficos de nuestro país.

El despliegue del conversatorio lo hemos estructurado bajo la estrategia de un conversatorio en clave mexicano, es decir lo haremos con base en una serie de participaciones nuestras, de modo que contribuya a abrir el diálogo entre todos los conversadores y participantes en el espacio general del conversatorio, a fin de recuperar la voz y el sentir de quienes primero empiecen por escuchar. Por lo tanto, la estrategia con la que estructuramos nuestra participación, es a nivel de varias voces para compartir, desde el *análisis institucional*, algunas reflexiones sobre lo que hemos formulado y desplegado como experiencias de *intervención educativa*, desarrolladas dentro del Proyecto Internacional de Investigación e Intervención Educativa Comparada México-España-Argentina (MEXESPARG).

En particular, el Proyecto Internacional MEXESPARG se integra por académicos y universitarios de varias Instituciones de Educación Superior de México, España y Argentina; en el caso de nuestro país lo constituimos un extenso y numeroso grupo de académicos, de estudiantes, de tesistas y de

egresados universitarios. Los cinco integrantes de este conversatorio somos afortunados, al tener la gracia de representar a este fabuloso y amplio Proyecto: Juan Gabriel López Ochoa es oriundo de Tijuana, Baja California, desde cuyo lugar y punto geográfico comienza nuestra Patria chica, México, y nuestra Patria grande, Latinoamérica; por su parte, Martha Morales, vive en un punto estratégico del extraordinario sureste mexicano, en concreto desde Ciudad del Carmen, Campeche; en el caso de Mayra Amor Díaz Gazga, encontramos la máxima expresión cosmopolita de la capital de nuestro país, la Ciudad de México; y tanto en María de Lourdes García Castillo como en Antonio Zamora Arreola, encontramos otra expresión de la provincia mexicana del centro-norte del país, de Pachuca Hidalgo.

Dentro del Proyecto Internacional MEXESPARG hemos perfilado y desplegado una serie de experiencias sobre *intervención educativa*, mediante la estrategia de trabajo en binas y por equipos más numerosos; en este conversatorio deseamos socializar y poner en foco, desde el análisis institucional, la experiencia y la producción en materia de intervención educativa, con el propósito de reconocer sus alcances y limitaciones, desde el plano ontológico al plano epistemológico. En este sentido, consideramos que el emplazamiento práctico de la intervención educativa nutre la posibilidad de construcción del conocimiento, al colocar la experiencia como analizador de las prácticas, en tanto de ellas emergen y se hacen visibles para el análisis institucional distintos temas y problemas, así como diversos modos de operación objetivos, subjetivados y que mantienen estados de latencia en ese proceder práctico para hacerse enunciables.

Cabe enfatizar, como antes lo indicamos, que este abordaje configura un horizonte de inteligibilidad en el *entre* de los planos ontológico y epistémico. Desde esta perspectiva, lo experiencial se inscribe en el territorio, como superficie de inscripción, y el territorio como ese condicionante socio-histórico, bio-político. Es en estos planos que se suscitan los acontecimientos que van tomando espacio y lugar, como marcas y huellas de lo que *nos* pasa, revelando en consecuencia nuestra condición existencial.

Hacer ver los emplazamientos mediante el proceder en el que fluye la experiencia de la investigación-intervención educativa, espejea los múltiples

procesos de interpelación entre quienes estamos ahí, *in situ*. De la experiencia y de los proyectos emergen interconexiones en varios planos entre la investigación y la intervención educativa, entre mandatos o consignas puestas en revisión hacia otras nuevas formas de hacer. Algunos proyectos abordan la formación de profesionales con poblaciones diversas, otros combinando elementos instituidos con apertura a lo instituyente y poniendo en juego la oportunidad de intersticios como movilizadores de los proyectos, algunos más develando múltiples posibilidades *anti-obturación* de tránsitos entre modos de acción sin trascendencia, con otros que fluyen hacia la trascendencia de los sujetos.

La limitación del espacio en este momento de conversatorio nos permite solamente traer aquí algunos proyectos; no obstante y en particular, cabe destacar que algunos proyectos del MEXESPARG han enfatizado su análisis en torno a los sentidos discursivos de nociones conceptuales como lo es la función de intervención educativa, otros se han esmerado para realizar experiencias referidas a los procesos de institucionalización de prácticas de investigación e intervención educativa, otros se han orientado a la comprensión y fortalecimiento de experiencias formativas y de profesionalización de interventores educativos.

Para este conversatorio ponderamos la pertinencia de plantear una serie de interrogantes que contribuyan al diálogo entre todos los participantes, así como entre quienes integramos el conversatorio como expositores. Entre algunas de dichas preguntas, nos permitimos plantear la primera, para abrir el diálogo: ¿Qué saberes movilizan el análisis de los temas que emergen desde la intervención educativa? ¿Cuáles saberes han permanecido y cuáles han cambiado?

Sin lugar a duda, hay sentidos discursivos de la noción de Intervención Educativa en México en su articulación con el análisis institucional, algunos de ellos son: agente mediador, agente de escucha, demandas y deseos de una comunidad, el trabajo con las afiliaciones de los sujetos, además de saber cómo se interviene entre lo instituido y lo instituyente. Cabe señalar que dentro del MEXESPARG, en México hay un equipo de investigación con más de diez años trabajando el tema de intervención educativa y buena parte de este

trabajo ha sido rastreando lo que se entiende como intervención educativa en México; este trabajo lo coordina la Dra. Teresa Negrete para conocer los planteamientos metodológicos, conceptuales y técnicos de los trabajos a los que refiere la intervención educativa, el tipo de prácticas que se desarrollan con las estrategias de intervención y el despliegue de experiencias, temas y problemáticas que se atienden desde los dispositivos de intervención educativa. También se analizan las poblaciones tipo que están siendo intervenidas, a fin de conocer las demandas y las necesidades de dichas poblaciones; igualmente, se han identificado aportaciones al campo del conocimiento de la intervención educativa. En estos 18 años de rastreo, nos hemos aproximado de modo emergente a la relación entre temas, problemáticas y maneras de proceder en las estrategias de intervención, donde hemos encontrado nuevos temas emergentes y categorías relacionados con salud, ciudadanía y medio ambiente; asimismo, hemos analizado metodologías que operan en múltiples proyectos bajo la denominación de intervenciones educativas, el tipo de prácticas, temas y problemas, que nos ha permitido conocer los procesos y saberes que generan algún tipo de experiencia, o si las prácticas llegan a agotarse en procedimientos de instrumentación. Ello permite sustentar que la intervención educativa es un campo de conocimiento y de acción que contribuye a actuar no sólo en ámbitos escolares sino de educación no formal e informal.

Otra pregunta orientada al diálogo es: ¿Cómo confluyen esos sentidos de cambio en modos de subjetivación en las poblaciones intervenidas? Desde el análisis institucional se focalizan procesos de institucionalización (Berger y Luckmann, 2005), que desde el ángulo de la investigación e intervención educativa, se advierten tensiones por las fuerzas de poder que afectan las relaciones entre mandatos instituidos y sentidos instituyentes, e inscritas en establecimientos institucionales específicos (como los campus de la Universidad Pedagógica Nacional, México). Ello permite aproximarse a la comprensión de dispositivos de visibilización, enunciación, poder, subjetividad, fractura, ruptura y fisura (Deleuze, 1990) operantes en las relaciones dinámicas entre institucionalización de prácticas y prácticas de institucionalización, en un proceso en constante construcción y cambio, y su permanente revisión

analítica. Desde esta perspectiva, el Proyecto Internacional México-España-Argentina, lo constituimos compañeros adscritos en varias instituciones de educación superior y en muy diversos lugares correspondientes a estos tres países, en el caso de México somos compañeros que participamos del norte al sur y del este al oeste del país; procurando analizar todo lo posible en torno a las dinámicas de lo instituido, lo instituyente y la institucionalización, de esta forma analizamos discursos, instituciones, procesos formativos y prácticas de interventores educativos.

Otra pregunta es: ¿qué situaciones de indagación y modos de proceder se han puesto en juego para hacer ver y hacer hablar a fin de dar testimonios de las vivencias de la educación, desplegar dispositivos de cambio conforme a los deseos y problemáticas de las poblaciones participantes y para producir conocimientos de las experiencias de intervención e innovación? Cabe compartir que a lo largo y ancho de nuestro país y dentro del contexto institucional de la Universidad Pedagógica Nacional, que es una Institución de Educación Superior, de carácter pública, federal e integrada por más de 70 Unidades o Campus en el país, encargada de la profesionalización y actualización de los docentes y de otros profesionales de la educación, hemos focalizado nuestra atención en grupos vulnerables y de migración internacional, que contribuyen a miradas interesantes e interesadas en temas de educación, desde posiciones de gestión y de apoyo académico de nuestra Universidad; en particular, hemos trabajado durante más de diez años, con la educación de los jóvenes, cuya experiencia nos ha permitido conocerles y reconocernos en esa otredad y ponderando sus contextos y prácticas.

Al respecto, hemos trabajado con jóvenes de comunidades sordas, a grado tal que hemos tenido que aprender la lengua de señas mexicana, para tener vínculos de comunicación y de sensibilización directa con este tipo de población. En particular, desde la frontera norte (Tijuana) hemos desplegado procesos de intervención con la comunidad sorda, para potenciar sus posibilidades de ingreso al Sistema Educativo Mexicano, tendiendo puentes entre esa comunidad y varias Instituciones,mediante procesos de actualización docente y fortaleciendo su vinculación con otros sectores, como el sector salud, empresarial y la sociedad en general; desplegando procesos de investigación e

intervención para la formación profesional y la participación activa de dicha comunidad.

En general, el proyecto internacional de investigación e intervención educativa comparada MEXESPARG, ha conseguido tener una resonancia interesante tanto en la región norte-noroeste del México, como en otras regiones del país; ello al interpelar a quienes nos hemos involucrado con la formación de profesionales de la educación que atienden a poblaciones de niños, jóvenes y adultos, así como al investigar e intervenir sobre temas y problemas de derechos humanos y de justicia social de las diversas comunidades de nuestra sociedad mexicana. Cabe agregar que también hemos reflexionado nuestras experiencias en torno a tareas formativas con estudiantes de posgrado (por ejemplo la Maestría en Educación Campo Desarrollo e Innovación-MEDI y la Maestría en Intervención e Innovación para el Desarrollo Educativo-MIIDE, impartidas en las Unidades UPN de Ayala, Morelos y de Pachuca, Hidalgo), en las que hemos enfatizado y desplegado tareas de investigación e intervención educativa, poniendo de relieve los aportes del análisis institucional y la potencia del cambio socio-educativo, con el que de modo instituyente nos hemos comprometido como colectivo académico.

Referencias Bibliográficas

Berger, P. L. y T. Luckmann (2005) La Construcción Social de la Realidad. Buenos Aires, Amorrortu.

Deleuze, G. (1990) “Qué es un dispositivo”. En Michel Foucault, Filósofo. Barcelona, Gedisa: 155-163.

Foucault, M. (2006) Seguridad, Territorio, Población. CFE. Buenos Aires, recuperado de:https://crucecontemporaneo.files.wordpress.com/2012/01/foucault_michel-seguridad_territorio_poblacion.pdf

1.2 INTERVENCIONES

Imaginarte el cielo desde el sur

Lescano, Alberto Joaquín; Reisenauer, Erica Fernanda;
Alonso, Jonás Exequiel; Devoto, Oscar Emanuel;
Lazcano, Francisco Ezequiel; Castañé Giorgio,
Carolina Betiana.
Facultad de Ciencia y Tecnología - UADER.
Oro Verde, Entre Ríos. Argentina.
Fornari, César Nicolás.
Observatorio «Galileo Galilei».
Oro Verde, Entre Ríos. Argentina.

Resumen

La siguiente propuesta surge para contribuir a que el público sea parte de un proceso de reflexión, sobre aquellas características generales del Universo, que muchas veces pasan desapercibidas en la vida cotidiana. De esta manera se busca generar situaciones que favorezcan un espacio social de intercambio colectivo de experiencias, donde prevalezca la divulgación mediada por el diálogo, entre el Arte y la Ciencia, dando lugar a la reflexión que surge de la interacción entre los actores sociales. Desde esta perspectiva, nuestra intervención artística está pensada para mostrar mediante una galería de imágenes y la observación guiada de los astros del cielo, mediante instrumental de específico (telescopio y/o binoculares), los colores, formas y características generales del Universo, en particular las observaciones que se pueden realizar desde el Hemisferio Sur, para permitir que el público pueda observar la Luna y/o las estrellas, desde otra perspectiva.

Fundamentación de la modalidad elegida

Desde las ciencias siempre se han buscado situaciones que favorezcan un espacio social de intercambio colectivo de experiencias, donde prevalezca la divulgación mediada por el diálogo, entre el arte y la ciencia, dando lugar a la reflexión que surge de la interacción entre los actores sociales. Partiendo de esta idea, es que la propuesta está prevista para realizarse con un grupo de personas, pertenecientes al público en general, ya sean conocedores o no de astronomía y/o profesionales en el campo de la astronomía, para favorecer experiencias de intercambio.

Teniendo en cuenta, que aprender supone repensar los saberes que surgen de la experiencia vivida de cada sujeto para ampliar el horizonte de nuevas experiencias y nuevos saberes (Contreras, 2010), y en búsqueda de desarrollar una comprensión pública de la ciencia que permita la aproximación entre la ciencia y las artes (Acevedo Díaz, 2017), es que se optó por la modalidad de intervención artística, para que desde esta propuesta, se ponga en juego, una combinación de los haceres de las Ciencias Naturales, en especial de la Física y de la Astronomía, con los pertenecientes a las Artes Visuales, particularmente a la Fotografía. Esto se manifiesta en el trabajo que se realiza para elaborar las imágenes que presentaremos en la galería, que involucra prácticas científicas como las observaciones y mediciones astronómicas, como así también habilidades artísticas relacionadas con el procesamiento y edición de fotografías.

Características generales de la intervención

Se propone dejar la muestra expuesta, con la finalidad de que el público pueda participar de la misma abiertamente durante la jornada o día designado. La galería de imágenes contará con la asistencia del personal a cargo de la intervención para responder preguntas acerca de sus características y proceso de elaboración, y para poner en común los temas afines a la misma. Por la noche, en un horario a definir entre la organización y el equipo de trabajo, se brindará un espacio en el que las personas puedan acercarse a realizar observaciones de astros. Se elige esta modalidad para favorecer que las personas que asistan al Congreso en diferentes momentos, puedan apreciar la muestra en un horario flexible, asegurando una mayor participación.

Cabe aclarar que la observación de astros depende de buenas condiciones de cielo para su realización. Sin embargo, la galería de imágenes, puede permanecer expuesta en algún espacio destinado a la misma.

Descripción de la propuesta

Nuestra intervención artística está pensada para mostrar mediante una galería de imágenes, como las que pueden verse en las figuras 1 y 2, los colores, formas y características generales del Universo, en particular las observaciones que se pueden realizar desde el Hemisferio Sur.



Figura 1. *Imagen de la Luna tomada desde el Observatorio Galileo Galilei, Oro Verde, Entre Ríos.*



Figura 2. *Imagen de la nebulosa de Orión (izquierda), Messier 83 (derecha). Observatorio Galileo Galilei Oro Verde, Entre Ríos.*

Para contribuir a que el público sea parte de un proceso de reflexión, sobre aquellas características generales del Universo, que muchas veces pasan desapercibidas en la vida cotidiana, acompañaremos la muestra de imágenes con la observación guiada de los astros del cielo, que será complementada con instrumental de observación (telescopio y/o binoculares), para permitir que el público pueda observar la Luna como se aprecia en la figura 3, y/o las estrellas, desde otra perspectiva.

Basados en este enfoque, nuestra propuesta se posiciona en un eje de haceres, ya que durante la misma, se desea brindar un espacio que propicie la comunicación de experiencias, que surge de relacionar las Ciencias Naturales y las Artes Visuales, tratando de expresar o representar, que en cada una de las imágenes no sólo encontramos información que debe ser procesada, sino que también entran en juego las sensaciones que se generan al poder ver más allá de lo que se aprecia a simple vista, y poder entenderlo gracias los saberes científicos, además de poder compartirlo a través de las producciones fotográficas que presentaremos.



Figura 3. *Imagen del eclipse lunar del 27 de septiembre de 2015. Observatorio Galileo Galilei Oro Verde, Entre Ríos.*

Durante la intervención, nuestro equipo estará asesorando al público participante, para la interpretación de las imágenes de la galería y para realizar correctamente las observaciones por medio del instrumental.



Figura 4. *Imagen del eclipse parcial de Sol del 26 de febrero de 2017. Observatorio Galileo Galilei Oro Verde, Entre Ríos.*

Bibliografía

Acevedo Díaz, J. (2017). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía. Revista Eureka Sobre Enseñanza Y Divulgación De Las Ciencias, 1(1), pp. 3-16. Recuperado a partir de: https://reuredc.uca.es/index.php/eureka/article/view/3968

Contreras, P. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24,2), 61-81.

1.3 TALLERES

Cuerpo, Movimiento e Intervención Educativa

Dra. Ocampo Figueroa, Nashelly; Dra. Peña López, Ana Alicia;
Dra. Negrete Arteaga, Teresa de J.
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Morelos
Facultad de Economía, Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

Este taller buscó sensibilizar a los participantes sobre la importancia del soporte corporal (hacer-sentir-pensar) a través del movimiento y de la danza. Esta percepción de enlaces de sentidos entre el hace-sentir-pensar son claves para reconocer*la implicación*, es decir, la inscripción del sí mismo con los otros, en el movimiento entre cuerpos, lo cual da pie para el hacer que genera intervención educativa en colectividad, haciendo posible los efectos de comunidad.

Cada ritmo acompañado de musicalidad en los movimientos producidos por la singularidad de cada participante, propiciaron percepciones de auto reconocimiento en una dinámica que gestó grupalidad, así se activaron herramientas del aprendizaje cooperativo, la danzaterapia y el análisis institucional.

El cuerpo, como superficie de inscripción discursiva, funge como territorio,cuyas marcas y huellas nos disponen hacia nuestra actuación cotidiana, ante ello el taller crea las condiciones para preguntarnos:¿favorece o impide el gozo de nuestro sentir-hacer-pensar, cómo movilizar para la deconstrucción y reconstrucción de ese gozo?, las derivas que se despliegan hacen imprescindible los elementos que serán movilizados en el proceso de intervención,pues el *cuerpo habla* haciendo memoria en un presente, desde las marcas y huellas que nos han constituido en una formación compleja. Hacer

movimientos corporales, reconocer las sensaciones y pensar sobre lo que nos evoca, nos da la posibilidad de visualizar la potencia de los movimientos corporales propios, convocados por los movimientos de los otros y sentir el fluir energético colectivo que, incluso, en una sesión o encuentro produce sentidos críticos y de autotransformación.

Antecedentes

El contexto de globalización neoliberal que vivimos nos ha despojado del sentido de lo colectivo, colocándonos en procesos de crisis y climas de voracidad que conllevan hacia actos autodestructivos.Ello ha propiciado múltiples formas de resistencia, frente a la precarización de lo laboral, lo social, lo cultural y la degradación de los sentidos de socialización de sostén de lo educativo.

Es inminente una búsqueda de cambio y reinvención de los vínculos psico-sociales, que reactualicen nuestras formas de contención vital. Esta situación nos interpela al colocarnos en la exigencia de hacernos ver y repensar nuestros modos de actuación en la vida cotidiana, para dar sustento y avanzar en medio de la crisis emocional, de salud, social, económica y existencial.También nos coloca en prefigurar un pensamiento crítico que contravenga a la cultura hegemónica que capitaliza la crisis con mecanismos de homogeneización anclados en el miedo, la soledad, el aislamiento, la xenofobia, el racismo y la competencia.

Ante esta situación es que nos interesa señalar que la intervención educativa, desde nuestra experiencia en el MEXESPARG, opera como un recurso que atiende dichas problemáticas y posibilita el abordaje de los temas y problemas que emergen ante estas condiciones de vida contemporáneas.Asuntos que no habían sido reconocidos ni advertidos o se habían dejado de lado al estar subordinados a los discursos de las ciencias sociales y económicas de corte neopositivista y neoconductista, cuyos esquemas y modelos de actuación, han tenido efectos en los procesos educativos mediáticos y en los ámbitos educativos escolarizados reproduciendo pautas de socialización y esquemas convencionales de normalización, unificación, homogeneización y patologización, por ejemplo, la “naturalización” y,por ende, invisibilización de las

múltiples violencias con respecto al género, etnia y condición socio-económico-cultural cuyos sus efectos alteran las situación emocional-sexual, producen adicciones, abandono, despojo y múltiples expresiones de vulnerabilización y precariedad que desbordan los ámbitos institucionales y comunitarios; en buena parte estos modos de actuación dejaban fuera de foco los problemas del sentir-cuerpo en los espacios escolares y en las culturas mediáticas han sido tratados como objetos de consumo inmediato[33].

Trabajar con el cuerpo es un elemento clave por que permite mostrar la complejidad de los procesos de subjetividad y subjetivación en su singularidad, resulta ser una condición ineludible para hacer consciente nuestra propia historia, hacer memoria, nos sensibiliza, nos vincula con nuestro entorno vital en lo ambiental y social. Opera como continente de nuestra potencia vital desplegada de vida/muerte. En nuestro cuerpo se escriben las huellas que han marcado nuestras trayectorias de vida, las experiencias de placer y displacer, los permitidos y prohibidos que portamos, los síntomas de decadencia y de revitalización en mapeos interconectados, manifiestos en nuestras corazas, en lo anímico-orgánico.

En la modernidad-posmodernidad el sentido de vida (Eros) se enajena, se mercantiliza y se homogeniza a través de la subordinación del cuerpo a la lógica de la explotación y acumulación de la ganancia mercantil; es decir, la salud, belleza y calidad de vida se han recortado y distorsionado desde una lógica biopolítica del productivismo-consumismo del mercado, para su mejor despliegue en el proceso de trabajo productor de plusvalor.[34]

La Intervención Educativa puede constituirse en un espacio de encuentro con el otro, de humanización bajo una ética del cuidado de sí, en una experiencia

[33]Para una reflexión sobre la importancia de la intervención educativa como una herramienta frente a nuevas problemáticas sociales ver Negrete y Peña (2016)

[34]Para un desarrollo de cómo el capitalismo subordina los cuerpos de hombres, mujeres y niños, siguen siendo claves de referencia los estudios que realizaron tanto Engels en *La situación de la clase obrera en Inglaterra* (1978) como el propio Marx en *El capital* (1985), en las que describen los procesos de degradación y sacrificio de la vida de los trabajadores a través de los procesos para la obtención de plusvalor —intensiva o extensivamente. En este sentido, también nos parecen importantes los aportes y el desarrollo de ideas novedosas en la teoría de la subsunción real del consumo, y la subordinación del cuerpo, de Jorge Veraza (2008), o bien en la reflexión que hace David Harvey (2003) sobre la política del cuerpo y la lucha por un salario digno y con Walter Benjamín en su crítica a la sociedad de masas. (1989)

revitalizadora, que puede ayudar a los sujetos y colectivos a observarse,deconstruir y reconstruir el hacer cotidiano, cuestionando la lógica mercantilista, sensibles al ritmo de reproducción de la vida orgánica del planeta. Un espacio que nos recuerde que gracias a que el otro dade sí yo soy; y "que una acción local puede tener una repercusión global", si se dislocan las lógicas convencionales. Que somos un cuerpo complejo, con múltiples redes que puede ser organizado para la mejora de nuestra calidad de vida, de nuestra ciudadanía, de nuestra vida en común.

Reflexiones sobre el despliegue

Con la participación de alrededor de 15 personas, con diversas formaciones e intereses, que fueron desde el docente en ciencias exactas cuyo espacio de trabajo es el aula,estudiantes, docentes de psicología social y de otras universidades públicas,los colectivos –como las mujeres que forman parte de las dragonas, quienes trabajan con otras mujeres con la danza y las percusiones-. Este taller encauza un espacio para el encuentro, suspendiendo el deber ser;un espacio para devenir en otro, a partir de sensibilizarnos en la conexión corporal (hacer-sentir-pensar) a través del movimiento, del entre cuerpos, y de mí mismo, reconociendo el territorio corporal, haciendo memoria de lo que me marca, me arraiga con mi vínculo psico-social, con mi deseo de desear.

A través de reconocernos a nosotros mismos en el espejo del otro, miradas que se retroalimentan,en un abrazo, en un caminar juntos, acompañarnos sin imponer mi forma de moverme al otro, solo estando ahí, para él y para mí, reconociéndome en sus deseos, sus capacidades y necesidades, intentamos sensibilizarnos acerca del nosotros en devenir constante, a partir de nuestro sentir-pensar-bailar colectivo.

La danza fue el dispositivo que nos permitió abrir la intervención,hacer el llamado a ser otro, a escuchar con todo el cuerpo lo que el otro me invita a compartir, experimentar y reflexionar,al asumir el vínculo en su posibilidad de implicación y transformación.

Trabajamos esta ocasión a través del método de la Ola de los 5 ritmos de Gabrielle Roth.

Al respecto Kelly Satz[35], nos describe así la Ola: "… son 5 ritmos estructurados que nos permiten una ola de movimiento con calidad, que cualquiera pueda bailar... Es una respiración en movimiento que permite.. viajar dentro de mí, estar cada vez más presente en cada momento de mi vida, me lleva a estar cada vez más en el momento presente." …"cada ritmo me pone en contacto con un universo energético diferente," … me permite reconocer mi ritmo propio, que va de acuerdo a nuestra personalidad…me permite encontrarme a mí misma, ser, ser humano, mantenerme viva en un goce profundo…" Finalmente nos dice: "En la medida en que yo me habito, me recorro en mí cuerpo, aprendo a viajar hacia adentro, aprendo a escuchar, a acompañar cada cosa que me va sucediendo".

En la puesta en marcha del taller fue interesante el despliegue de sensaciones, imágenes, escenas y gestualidades que devinieron en palabras, produciendo texto, pues se observó un grupo dispuesto al movimiento y a la interacción. Entre los participantes se manifestó: fluidez, contacto, escucha y expresión, por todes y entre todes. Apertura para compartir y reflexionar su imagen representada en los movimientos, su sentir y su pensar.

"Los abrazos como que te liberan y te sientes liviano"

"Me pareció increíble como muy rápido se genera la confianza"

"Hay una sensación de entrar en mí, con el abrazo, muy hermoso"

"Una invitación, un baile liberador, de afloje que te regresa al aquí"

" Somos seres Amorosos"

"La conexión corporal es más fuerte que las palabras"

"Te hace más desprejuiciada, más libre"

"Me gusto como la energía propia se traduce a colores que expresé con los movimientos"

"Cuando bailo, entro en el mundo del movimiento y no pienso… y entro en tranquilidad"

"Asocié, mi color a mis movimientos cuando nos lo mencionaste…y es algo que no lo hago…asociar lo que pienso con lo que hago"

[35] Ver entrevista en https://www.youtube.com/watch?v=85y_O2yK2I8

“Confianza rápida en este grupo a poco tiempo… abracé a cualquiera… se crea confianza…”

“Vine a revisar que no hiciera falta nada… y este grupo me invitó a pasar sin decírmelo con voz… avente la libreta e inicié mi movimiento…”

Para nosotras el danzar hace fluir una fuerza poderosa, es una expresión de fuerza vital, desde hace miles de años es usada para celebrar el encuentro con lo anímico, expresado como encuentro con los Dioses, una conexión con nuestra parte ancestral, primitiva, al tiempo de apertura con múltiples posibilidades de imaginar simbolizar, escenificar y de ritualidad. Es una herramienta para religarnos con lo colectivo. Porque al permitirnos dejar que el cuerpo exprese su movimiento corporal recuperamos nuestra potencia vital,al autorizarnos movernos como nosotros sentimos-queremos, nos aperturamos al gozo, a la sensación de libertad en conexión con otros, al estar juntos.

Es como lo que dice Ana María Fernández (1986) de los entre cuerpos, encontrar una sintonía, en un imaginario que construimos, en ese remolino de energía, que genera una vibración de conexión con todo, y por ello produce un clima de confianza, porque no me siento amenazado al mostrar mi fuerza.

Actualmente hay una imposibilidad, o una dificultad para poner el cuerpo, para mostrar mi potencia, en el estar siendo, y estos espacios, estos ejercicios nos ayudan a conectarnos con la otredad en uno mismo, con nuestra fuerza y vitalidad.

La dimensión orgánica se estructura en movimientos hacia fuera y hacia adentro de pliegue y despliegue. El cuerpo hace manifiesto lo contundente, la expresión tácita, por ello es clarificador verlo, escucharlo, apapacharlo, contenerlo y soltarlo creativamente en colectivo, a veces necesitamos espacios para descubrir, nuestras potencias creativas y de libertad, para seguir transformándonos, para habitar nuestro territorio.

Referencias Bibliográficas

Benjamin, W.(1989), “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica” en *Discursos Interrumpidos I*, Buenos Aires: Taurus.

Engels, F. (1978). *La situación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona: Crítica.

Fernández, A.M. (1986). *El campo de lo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Harvey, D. (2003). *Espacios de esperanza*. Madrid: Akal.

Marx, K. (1985), *El Capital*. México: Siglo XXI Editores.

Negrete, T. y A. Peña (2016). "La intervención educativa una respuesta ante las condiciones de emergencia social" en *Política Internacional. Temas de análisis 3, "educación y justicia social" imprescindibles para el desarrollo humano,* coordinado por Edmundo Hernández-Vela Salgado, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM

Reich, W. (2005). *Análisis del carácter*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Reflexionando sobre nuestro haceres emocionales.

Mg. Odetti, Verónica B.; Lic. Müller, Noelia; Lic. Henrich, Alejandro;
Lic. Zeballos, Marta; Tuma, Florencia; Sampietro Juliana; Benítez, Juan Cruz.
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales - UADER.
Paraná, Entre Ríos, Argentina.

Resumen

En el presente escrito se detallarán los fundamentos teóricos sobre los cuales se despliega la propuesta de talleres: Reflexionando sobre nuestros haceres emocionales, que surge a partir de nuestros haceres y de las reflexiones que acompañan nuestra práctica docente dentro del equipo de la cátedra "Psicología Social", correspondiente al tercer año de la carrera Licenciatura en Psicología de la FHAyCS de UADER. El abordaje busca focalizar en la propuesta teórica de Humberto Maturana y Susana Bloch sobre las emociones, permitiendo pensarnos en tanto sujetos emocionales-relacionales que despliegan sus haceres en las distintas organizaciones que habitan; conjuntamente, desde el campo disciplinar de la Psicología Social nos proponemos revisar la noción de salud de Pichón Rivière en tensión con las nociones de mal-estar y bien-estar propuestas por Maturana y Dávila, en tanto quehaceres que signan nuestra cotidianidad organizacional. Los talleres centran su propósito en el desarrollo de la comunicación emocional en tanto promotora de la salud mental y organizacional, situado en el desarrollo de conversaciones colaborativas grupales de los sujetos.

Palabra claves

Emociones- Haceres- Salud- Bien-estar-Mal-estar

El concepto de reflexión etimológicamente deviene del latín reflectus de re-flectus que significa acción de doblar o curvar, y el prefijo re significa, de

nuevo, hacia atrás; por lo cual la propuesta de reflexionar implica volvernos sobre los aportes hasta aquí desarrollados. Reflexionar sobre nuestros haceres emocionales pretende ser una invitación a doblarnos, a curvarnos, a volver sobre aquello que observamos, describimos, analizamos, vivenciamos en las diferentes organizaciones en que nos encontramos justamente desplegando nuestro hacer, es una propuesta para indagarnos desde una perspectiva meta.

La propuesta del taller surge a partir de nuestros haceres y de las reflexiones que acompañan nuestra práctica docente dentro del equipo de la cátedra “Psicología Social”, correspondiente al tercer año de la carrera Licenciatura en Psicología de la FHAyCS de UADER.

Tomando como punto de partida nuestro hacer docente, y teniendo en cuenta la complejidad que se teje en las organizaciones educativas, es que nos pensamos como sujetos entramados en una red (Najmanovich, 2005). Desde allí, considerando las diversas implicancias y subjetividades, nos proponemos habilitar un espacio para conversar, reflexionar y emocionarnos sobre los haceres y quehaceres que desplegamos cotidianamente.

La palabra emoción proviene del latín emotĭo, que significa "movimiento o impulso", "aquello que te mueve hacia", el impulso que mueve a la acción. Las emociones no son censurables, no se pueden controlar, lo que podemos hacer es tomar conciencia de su accionar, dado que son disposiciones corporales dinámicas que habilitan diferentes dominios de acción. Es decir, hacen referencia al dominio de acciones posibles del otro y a las disposiciones corporales que las constituyen y habilitan.

Las emociones nos permiten vivenciar y observar los diferentes dominios de acción posibles (agredir, alabar, aceptar, golpear, pegar) y las disposiciones corporales del otro (tono de voz, postura, ritmo, movimientos, palabras, silencios) y detectar en qué emoción se encuentra (alegría, tristeza, enojo, miedo, amor) para abordar lo que está ocurriendo como una totalidad. “Las emociones se pueden caracterizar por las acciones que connotan. El amor es el dominio de las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en la convivencia con uno como un legítimo otro en convivencia con uno” (Maturana, 2014, p.201). Las emociones hacen referencia al dominio de acciones posibles del otro y a las disposiciones corporales que las constituyen y habilitan, “no hay

acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto" (Maturana, 1997, p.23).

Actualmente en nuestras organizaciones nos encontramos inmersos en contextos de hiper-complejidades, que nos interpelan respecto de nuestras certezas, y nos demandan profundizar nuestros haceres desde un compromiso ético-amoroso que entienda al otro como otro legítimo en la convivencia (Maturana, 1997).

Debemos distinguir la utilización que se hace de los conceptos tarea y trabajo. La tarea nos remite a la carga emocional que se deposita a la hora de realizar una labor, cuando hablamos de tarea nos damos cuenta de las emociones que tienen lugar. Mientras que el término trabajo nos remite a la alienación del sujeto respecto de su ocupación.

En el acontecer diario, estos dominios no se encuentran tan bien delimitados, sino que por el contrario tienden a entrelazarse y confundirse. Como seres emocionales–relacionales, la separación entre trabajo-tarea, entre posición-lugar, sólo se da en el campo teórico, dado que en la práctica tienden a confundirse, se presentan como inseparables.

Para comprender esto debemos partir de entendernos como seres emocionales, y en tanto tales todas nuestras relaciones se asientan en emociones que constituirán nuestro modo de actuar. Al respecto Maturana y Bloch (1998) sostienen:

"(…) las emociones existen en la relaciones, no en el cuerpo aunque se manifiestan a través de él. Desde la biología las distintas emociones son distintas disposiciones corporales dinámicas que en cada instante especifican la clase de conductas relacionales que un organismo puede generar en ese instante" (p.124).

Las emociones hacen referencia al dominio de acciones posibles del otro (Maturana, 1997) y por ende a las disposiciones corporales que las constituyen y habilitan, cuando uno cambia de emoción, cambia de dominio de acción. Al hablar de mis emociones cambio de emoción y las convierto en sentimientos, en operaciones de operaciones.

La comunicación emocional forma parte de una conciencia extensa, es decir, la conciencia de la emoción, de observarnos y observar a los otros como una

totalidad y no como fragmentos inconexos y consiste en modificar nuestra forma de vernos, de movernos, de interactuar, de reflexionar, es permitirnos emocionarnos y comunicarlo con conciencia de que nuestro ámbito de relaciones es cambiante y que somos promotores de esos cambios y que no podemos controlarlos (Odetti, 2018).

Estamos en organizaciones que niegan las emociones, negarlas no implica que no tengan lugar. Las organizaciones buscan negar las emociones y al hacerlo, niegan que los miembros que las conforman sean seres emocionales-relacionales. Las emociones son dominios de acción, no es posible censurarlas así como tampoco controlarlas, poseen un fundamento biológico, por ende tienen lugar en las relaciones, no en el cuerpo, aunque se manifiestan a través de él; entonces, diferentes emociones determinan diferentes clases de conductas relacionales. (Maturana, Bloch, 1998)

Somos seres emocionales-relacionales, es decir, que las emociones fundan nuestro hacer cotidianos, realizamos nuestra praxis del vivir acorde a nuestras emociones determinando nuestra manera de relacionarnos con los otros y con el medio, lo que deviene en el bien-estar o mal-estar que vivenciamos en nuestro hacer organizacional, dado que en el primero nos encontramos en la armonía sensorial, psíquica y operacional en el amar (Maturana, Dávila, 2015) ; y en el segundo en la falta de dicha armonía es decir, en el desamar. A partir de esto podemos afirmar que cuantiosas problemáticas organizacionales se encuentran enraizadas en las contradicciones emocionales no resueltas de los sujetos miembros de la organización (Odetti, 2018).

No hay conciencia del accionar de las emociones, por ende no hay reflexión y esto deviene en la emergencia del mal-estar organizacional que impide el fluir emocional y el volverse sobre los haceres que tienen lugar. Frente a esto, el malestar que los atraviesa es vivenciado como un factor externo, a histórico, siempre ajenos a sus configuraciones vinculares dejándolos en un papel pasivo frente al hacer.

El mal-estar en tanto un modo particular de convivir en distintas redes de conversaciones y modos de relacionarnos (Maturana, Dávila, 2015) acontece en el fluir emocional del desamar que impide el encuentro con el otro, obtura la coordinación de coordinaciones conductuales consensuadas, porque el

consenso amoroso es negado. A partir de este “vivir-en-el-infierno” en el hacer con-esfuerzo (Maturana, Dávila, 2015) es decir, en una contradicción emocional o conflicto de deseos, todo aprendizaje, encuentro, posibilidad de modificación, de construcción conjunta, se desintegra, se niegan posibilidades y se impone como certeza la imposibilidad de haceres.

El fluir emocional del bien-estar, de aceptación del otro como otro legítimo, del amar, del hacer sin-esfuerzo conlleva a desplegar la salud mental en el seno de las organizaciones, entendiendo la salud mental desde la propuesta Pichón Rivière (1969), en tanto adaptación activa a la realidad.

La generación de espacios que habiliten conversaciones colaborativas (Maturana, Dávila, 2009), que nos permitan generar redes de sentires íntimos de bien-estar en las organizaciones requieren de poder desplegar una comunicación emocional para contar con las herramientas para abordar los desbordes emocionales, las crisis, los conflictos, las angustias, las necesidades, de los sujetos y de la propia organización; para que el proceso de alcanzar las metas, de realizar las labores cotidianas, de plantarse a los cambios, no se torne un imposible así como tampoco un proceso de frustraciones, apatías y miedos, sino un espacio abierto a la creatividad.

Atentos a esto, entendemos que la realización de talleres de comunicación emocional (Odetti, 2018) permiten abordar las temáticas complejas que a diario se vivencian en las organizaciones, desde una mirada integradora y holística, habilitando propuestas operacionales para su resolución, promoviendo espacios de comunicación saludable, espacios de encuentro con el otro en tanto otro legítimo y enriquecedor. Pensamos los talleres como espacios de aprendizaje y crecimiento con efecto multiplicador, como espacios generadores de conversaciones y sentires íntimos de bien-estar.

Bibliografía

Bloch, Susana (2002). Al alba de las emociones. Santiago de Chile. Ed. UQBAR. Alba Emoting: Bases científicas del Emocionar. Santiago de Chile: Editorial Universidad de Santiago.

Bloch, S. y Maturana, H. (1998). Biología del emocionar y Alba Emoting: Respiración y emoción. Bailando juntos. España. Dolmen Ediciones / Granica, Chile.

Najmanovich, Denise (2005). El juego de los vínculos. Subjetividad y red social: figuras en mutación. Buenos Aires: Biblos.

————— (2008). Mirar con nuevos ojos. Buenos Aires: Biblos.

Maturana Rosmecín, Humberto (1995). La enfermedad mental crónica como trastorno epistemológico. De la Biología a la Psicología. Argentina. Editorial Universitaria Lumen.

Maturana Rosmecín, Humberto (1995). Biología y Violencia, conferencia extractada del libro Violencia en sus Distintos Ámbitos de Expresión, Dolmen Ediciones, 1995, que recopila las ponencias de Fernando Coddou, Hernán Montenegro, Gloria Kunstmann, Carmen Luz Méndez y Humberto Maturana, realizadas en un ciclo del mismo nombre en 1992 en el Instituto de Terapia Familiar de Santiago.

Maturana Rosmecín, Humberto (1997). La objetividad un argumento para obligar. Buenos Aires. Ed. Granica 2º reimp. 2015.

Maturana Rosmecín, Humberto (1997). Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Chile. Ed. Granica.

Maturana Rosmecín, Humberto (1999). Transformación en la convivencia. Buenos Aires. Ed Granica. Ed. 2014.

Maturana, Humberto y Dávila Ximena (2015). El árbol del vivir. Escuela Matríztica. MVP Editores. Chile.

Maturana, Humberto y Dávila Ximena (2009). Hacia una era post posmoderna en las comunidades educativas. Revista Iberoamericana de Educación. N. º 49, pp. 135-161.-

Maturana, Humberto y Dávila Ximena (2009). Biología del conocer y biología del amar. Chile. Revista Prelac, Educación para todos.

Maturana, H., Varela, F. (1994). De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo. Buenos Aires. Editorial Universitaria, Lumen. 6º edición 2003.

Maturana, H., Von Foerster, H. (1988). Biología, Cibernética y Comunicación. Buenos Aires. Seminario organizado por la Asociación Sistémica de Buenos Aires, Argentina.

Odetti, Verónica (2018). Violencia-vínculo, una resolución posible desde comunicación emocional. Revista Educación y vínculos.Año 1 Nº 1 febrero de 2018 ISSN 2591-6327 Pág. 24-39. https://www.fcedu.uner.edu.ar/educacionyvinculos/wp-content/uploads/sites/11/2018/02/Odetti.pdf

Odetti, Verónica (2018). La comunicación emocional en las organizaciones. Tiempo de Gestión Revista académica de la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Gestión de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Año XIV. Número 25. Primera publicación de 2018. Pág 51-76. ISSN: 1850-7255.ISSN (en línea) 1853-6646

Pichon-Riviere, Enrique (1999). Del Psicoanálisis a la Psicología Social. Buenos Aires. Nueva Visión. Edición Nª 29, 1999.

Pichon-Riviere, Enrique (1980). Teoría del vínculo. Buenos Aires, Argentina. Ed. Nueva Visión, Edición 21, 2000.

Pichon-Riviere, Enrique (1969). Estructura de una escuela destinada a la formación de Psicólogos Sociales. Revista Argentina de Psicología, Asociación de Psicólogos de Buenos Aires, Año I, Nº 2, Buenos Aires. Ed. Galerna.

Rizo, Marta (2004) El Camino Hacia la —Nueva Comunicación. Breve Apunte Sobre las Aportaciones de la Escuela de Palo Alto‖. Revista Razón y Palabra ISSN-e 1605-4806, Nº. 40, 2004. http://razonypalabra.org.mx/anteriores/n40/index.html. Consultado 1 de junio de 2016

Von Foerster, Heinz, (1970). Cybernetics of Cybernetics, paper delivered at annual meeting of the American Society for Cybernetics. [Cibernética de la cibernética, ponencia presentada en la reunión anual de la Sociedad Americana de Cibernética]

Von Foerster, Heinz, (1991). Las semillas de la cibernética. Compilador Marcelo Pkaman 6º edición 2006. España. Gedisa.

Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D. (1971).Teoría de la comunicación humana. Buenos Aires. Tiempo Contemporáneo, 2º Ed. 1973.

Wiener, Norbert (1985) Cibernética, o el control y comunicación en animales y máquinas. Barcelona. Tusquets. [1948]

El feminismo y sus escenas (in)cómodas en la escuela: en clave de psicodrama

Ramos, Gabriela.; Pacheco Rojas, Alejandra; Satulovsky, Silvia.
Equipo Internacional de Investigación e Intervención Educativa Comparada México-España-Argentina (MEXESPARG).

¿Quiénes somos, de dónde venimos?

Somos tres colegas que si bien todas somos Licenciadas en Ciencias de la Educación, provenimos de territorios -México y Argentina- y especializaciones distintas. Sin embargo hoy nos reúne este desafío de la lucha de las mujeres y disidencias sexuales y cómo esto pregna –o no-la estructura patriarcal de la escuela moderna. Qué resonancias tiene en lxs docentes como sujetxs contemporánexs y en la escuela como institución. Justamente desde este lugar de la deconstrucción del patriarcado y del trabajo con lo "implícito" en las prácticas escolares decidimos hacer este cruce con dispositivos de psicodrama.

Fundamentación de la propuesta:

La experiencia social, política y ética de las mujeres y las disidencias sexuales viene perforando la estructura patriarcal de la escuela moderna. Estas conquistas nos formulan interrogantes que incomodan y encontramos escasos espacios colectivos para pensar nuevos posibles. "No nos prepararon para esto" ¿Cómo responde/n la/s escuela/s? no hay respuestas únicas si no un pensar situado. Proponemos abrir un lente de investigación/ intervención tomando el psicodrama como dispositivo.

Nos adentraremos en la revisión de los propios conceptos sobre cuerpo y la sexualidad para colaborar en la deconstrucción de paradigmas binarios y patriarcales. Pensar la corposubjetividad, entendiendo que cada sujeto constituye su subjetividad desde diferentes cuerpos: el cuerpo orgánico, el cuerpo erógeno, el cuerpo pulsional, social y político, el cuerpo imaginario, el

cuerpo simbólico. Cuerpos que a lo largo de la vida componen espacios cuyos anudamientos dan cuenta de los procesos de subjetivación.

Pero, más allá de la teoría nos preguntamos: ¿qué cuerpos re-conoce la escuela? Intentaremos abrir el campo de las escenas (in) cómodas que producen las escuelas en torno a los cuerpos a partir de las vivencias de quienes participen en el taller.

Entendemos que no hay un hacer sin un pensar y no existe un sentipensar si no es imbricado en un determinado territorio

Las teorías feministas articulan e integran con otros saberes desde un complejo andamiaje teórico – Foucault, Deleuze, Spinoza, Levinas, Freire, Pichon Riviere, Eduardo Pavlovsky, Ana M Fernandez, Rita Segato, etc. - que nos ayudan a leer las escenas y se traduce en la idea de develar lo implícito, de trabajar con lo reprimido. Estos serán los anteojos que nos ayuden a leer estas escenas y la pedagogía decolonial el camino para intentar su abordaje analítico. Quedan uds invitades a poner el cuerpo en juego en cada escena temida, deseada, fantaseada y nos queda abierta la posibilidad de construir estrategias colectivas situadas de intervención.

Con la intención de que la experiencia puesta/construida en el taller nos permita repensar y problematizar desde el cuerpo los imaginarios que portamos de “lo femenino”, cuestionando cómo eso que portamos, de manera inconsciente: expectativas, mandatos, miedos, deseos, sueños, etc., nos impiden devenir en otrxs para con nosotrxs mismos y por tanto en los vínculos que establecemos con les otres. Alli nos zambullimos en este cruce entre de experiencias, formaciones y territorios.

Nos proponemos un caldeamiento comenzando con este video: https://www.youtube.com/watch?v=x-Pgwldfx8U

Las escenas

Eduardo Tato Pavlovsky nos dice:

“Las escenas son trazos, como bocetos, como dibujos que se estuvieran plasmando: Proceso Cartográfico. La concepción de boceto, dibujo que se construye sin conocer la forma final. El cuerpo del coordinador debiera dejarse

atravesar sin resistencia por estas líneas de ensayo, bocetos, que van surgiendo sin verdadera significación, sin verdaderos sentidos. Son las redes que luego construirán la malla intersticial de sentidos. Las primeras líneas de las redes no tienen sentido. Son sólo eso, redes, líneas bocetadas, inútil entonces tratar de apresarlas, como sería inútil intentar apresar el sentido del pleno proceso de construcción de bocetos."No sentido " winnicottiano" (15).

De algunas de esas líneas, en el entrecruzamiento nodal de varias de ellas, emergerá una posible escena. Y sigue …Una escena sería vista no sólo como representación de algo sino como una línea más a desanudar, de un territorio a otro territorio, las escenas son las líneas de fuga que permitirían pasar de un territorio a otro o aquellas líneas que nos llevarían a otra escenografía a otras intensidades. La desterritorialización está en el registro de la micropercepción[36].

La creatividad exige la tolerancia del sinsentido y el coordinador acepta el desafío de apelar a jugar a ser el creador, permitiendo entonces el máximo registro de conexiones grupales posibles y de escenas que sólo sean líneas representativas.

Desde esta idea del boceto, de los anudamientos y desanudamientos es que nos disponemos a este descubrimiento, exploración y teatralidad.

36

https://www.topia.com.ar/articulos/la-multiplicaci%C3%B3n-dramatica-un-quehacer-entre-el-arte-y-la-psicoterapia1

1er CONGRESO INTERNACIONAL de ANÁLISIS INSTITUCIONAL

SABERES

2. SABERES

2.1 CONVERSATORIOS

Perspectiva de género(s): ¿escucha o interpretación?

Autor: Allaria Mena, Joaquín.
Facultad de Psicología, UBA..
Buenos Aires, Argentina.

Resumen

Desde hace algunos años, asistimos al uso cada vez más frecuente del sintagma perspectiva de género como contraseña de entrada a un sistema que permite leer, con supuestos estándares de percepción, las violencias del binario hombre-mujer y, las menos de las veces, de diversidades sexoafectivas. Pero, ¿cuándo es afinación de la escucha y cuándo actúa configurado como garantía sonora? ¿Qué hay, sino géneros? Los géneros siempre están ahí: nuestro tejido, la hechura que se hace escuchar. ¿Qué permite y qué no esa visualización? ¿Inaugura de por sí la escucha de dolores encarnados en las desobediencias de géneros? ¿Qué lugar le queda a la escucha clínica si queda reducida sólo a una interpretación sociológica? Desmontar los hilados patriarcales y propietarios, ¿se hace sólo con la biblioteca de la deconstrucción? ¿Alguien puede pensar en les dolientes? El trabajo se pregunta cómo transformar el mundo audible sin adecuar sólo el oído, al tiempo que intenta advertir sobre los riesgos de reprivatizar problemas que feminismos han luchado para que salgan de lo privado.

Perspectiva de género(s): ¿escucha o interpretación?

"ya vas a ver / las travas que vos mataste / van a volver"

Colectiva Lohana Berkins

Un lugar común de la crítica políticamente correcta suele pergeñárselas para agregar la palabra constructiva seguida de crítica, como si la única manera de construir problemas fuera dejándolos finalmente a salvo, saber que se los reemplazará por una solución reconsiderada sobre bases más sólidas. Así, la crítica pierde su poder de señalamiento y queda reducida a la supervivencia de lo mismo, pero con otro nombre. Solemos escuchar "critica pero no propone nada": nos preguntamos, ¿la crítica debería proponer algo además de una voluntad de transformación? Aún más, ¿podemos pensar en una crítica destructiva? Si Deleuze (1993,19) escribió que "la única manera de defender la lengua es atacarla", podríamos pensar en criticar a la psicología tanto como atacarla, en su hegemonía de disciplina normalizadora y gerente de todo lo que debe ser. No para defenderla, sino para inventar otra cosa. Atacar a la psicología con convicción, aunque sepamos que es un macho gigante que apenas va a sentir cosquillas.

* * *

Un hombre reprende a una mujer empequeñecida desde su sistema de representación: "¿Quién te dijo que no tengo perspectiva de género?". Otro hombre le levanta la mano a otra mujer sobre el grito furioso: "¡Yo soy mucho más feminista que vos!". Son dos escenas gráficas dibujadas por Tute y son dos ficciones actuales.

Desde hace algunos años, con la circulación masiva de la movilización plural que será tan difícil de despatriarcalizar y destutelar que hasta es nombrada como El Movimiento Ni Menos, asistimos al uso cada vez más frecuente del sintagma perspectiva de género como contraseña de entrada a un sistema que permite leer, con supuestos estándares de percepción, las violencias del binario hombre-mujer y, las menos de las veces, de diversidades sexoafectivas [1]. Pero, ¿cuándo es afinación de la escucha y cuándo actúa configurado como garantía sonora? Hace no mucho, en un panel especializado en la temática, ese otro sintagma que homogeneiza todo, señaló Alicia Stolkiner: "¿Qué hay,

sino géneros?". Nos preguntamos: si no se ve al género, los géneros, ¿qué es lo que se ve, entonces? ¿Qué es lo que se escucha?

* * *

La enunciación cada vez más frecuente tengo/trabajo con perspectiva de género, actúa las más de las veces como clave de aceptación pública y publicitada, en la que se luce poseer la seña desclasificada con la que ahora se entiende al mundo como voluntad y representación de la diferencia sexogenérica. Desde el origen del mundo, o desde que sabemos que el texto es contexto −y no otra cosa−, podríamos decir que los géneros siempre están ahí: nuestro tejido. La hechura que se hace escuchar.

Una definición de Valeria Flores (2010,9): género, "programa operativo de educación corporal que prescribe lo que puede y lo que no puede un cuerpo, buscando desnaturalizarlo para poder luchar contra sus inscripciones históricas".

* * *

¿Qué permite y qué no esa visualización? ¿Inaugura de por sí la escucha de dolores encarnados en las desobediencias de géneros? ¿Qué lugar le queda a la escucha clínica si queda reducida sólo a una interpretación sociológica? Desmontar los hilados patriarcales y propietarios, ¿se hace sólo con la biblioteca de la deconstrucción?

Tal vez, si no nos detenemos a discutirlo antes, la tan aclamada en redes sociales, perspectiva de género irá a parar también a lo que Victoria Larrosa (2018) trabaja, en una lectura antifascista del dolor, en clave de indolencia. Así, nuestra época terminará más ocupada por decir que tenemos perspectiva de género, que por escuchar el dolor. Perspectiva de género, de derechos, de discapacidad, clínica de la psicosis, clínica del autismo. Al dolor se lo clasifica,

jerarquiza, reduce a lo conocido. En medio de esas operaciones sofisticadas e inteligentes: ¿qué se escucha? ¿Alguien puede pensar en les dolientes?

* * *

Una advertencia de Alejandra Castillo (2017,73): "Lejos de las corrientes utilitarias, que señalan que el feminismo siempre ha sido una forma política para la consecución de ciertos fines prácticos que calzan plenamente con la idea de 'individuo' de la tradición liberal, el feminismo busca la transformación de la política moderna y no su adecuación. La transformación implica un punto de fuga, un lugar indeterminado de invención y de transformación, cierta negatividad imposible de asir en las prácticas ritualizadas y reconocibles de la política. [...] el feminismo no busca mejorar la posición de la mujer en la sociedad patriarcal; busca, por sobre todo, la transformación total de las relaciones sociales patriarcales".

¿Cómo transformamos el mundo audible, sin adecuar sólo el oído?

* * *

No somos tont*s. Sabemos que hay personas que necesitan saber si van a asistir a un espacio donde van a ser escuchads con perspectiva de géneros o desde una escucha feminista (a propósito, ¿qué se dice cuando se dice eso? ¿Da igual un feminismo radical transexcluyente que un transfeminismo antirracista? Y de todos esos, ¿a cuál estamos leyendo?). No estamos invisibilizando desde una posición de privilegio universitario tal perspectiva de género. El daño ha sido demasiado (Puig, 1990,141). Estamos diciendo que el género, los géneros, si quedan sólo en perspectiva podemos perder la escucha y el tacto. Que una cosa es una orientación clínica, otra su utilización como marca registrada. ¿Le psicólogue ese con le que te atendés, tiene perspectiva de género? ¿Le vino o se la pusiste vos? Decía una pintada en el 31° Encuentro Nacional de Mujeres en Rosario: el género es un RATI.

No va alcanzar con cambiar las reglas y hacer obligatoria una materia opcional ni con realizar un atravesamiento por todas las materias. Reclamar la incorporación transversal de perspectiva de géneros en la facultad será necesario, pero advirtiendo los riesgos de reprivatizar con ese nombre problemas que los feminismos han luchado para que salgan de lo privado. Señala Athena Athanasiou en diálogo con Judith Butler (2013,65), "En lugar de distinguir entre modos de poder 'productivos' y 'destructivos', debemos tratar de conceptualizar la destructividad productiva y la productividad destructiva inherentes a nuestro momento biopolítico contemporáneo". Porque ¿qué vamos a hacer con el Plan de Estudios de la Facultad de Psicología cuando descubramos el colonialismo que reluce en cada línea de cada texto? ¿Reclamaremos el inicio de una nueva otra perspectiva de etnia o decolonial? ¿Qué lograremos? ¿Y cuando nos encontremos de cara con la sumisión que produce para personas que no son de sectores medios con poder adquisitivo, reclamaremos perspectiva de clase? ¿Y para el sometimiento discriminador y capacitista de cada cuerpo, perspectivas de neurodiversidad y diversidad funcional? ¿Cuántas perspectivas para ver lo evidente?

No hay aportes sino transformaciones, urgentes, por hacer. Contribuciones, pero para recordar que en las ideas que pensamos se están jugando vidas.

Notas

[1] Una broma menor y desconcertante de Cintia Rolón: ¿Puede haber diversidad en la universidad?

Bibliografía

Butler, J. y Athanasiou, A. (2013). Desposesión: lo performativo en lo político. Traducción de Fernando Bogado. Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2017.

Castillo, A. (2017). Simone de Beauvoir. Filósofa, anti filósofa. Buenos Aires: La Cebra, 2017.

Deleuze, G. (1993). "La literatura y la vida", en Crítica y clínica. Edición preparada por Silvio Mattoni. Córdoba: Alción, 2006.

flores, v. (2010). Una poética feminista disidente. Éxtasis, perturbación e ironía. Buenos Aires: Popova, 2017.

Larrosa, V. (2018). Curandería. Escucha performática y gualichera. Buenos Aires: Hekht, 2018.

Loiseau, J. M. Dibujos del 20 de septiembre de 2017 y 14 de abril de 2018. [Disponible en facebook.com/Tute.dibujante]

Puig, M. (1995). El error gay. En: Debate feminista. Centro de Investigaciones y Estudios de Género - Universidad Nacional Autónoma de México. Año 8, Número 16. México, 1997.

Conociendo las instituciones educativas interpelamos nuestros saberes

Autora: Figueroa, Norma Cristina.
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy.
Jujuy, Jujuy, Argentina.

Resumen

"Conociendo las instituciones educativas interpelamos nuestros saberes", tiene el propósito de compartir referentes epistemológicos teóricos y metodológicos, que forman parte del Análisis Institucional y su enseñanza en el nivel superior[37]. Remite a algunos interrogantes, tales como ¿cuál es el lugar que ocupa –o va ocupando- el Análisis Institucional como construcción colectiva en el Nivel Superior de la Formación?, ¿por qué enseñar – aprender Análisis Institucional en la formación del Profesorado y/o Licenciatura?, ¿Cuáles son los aportes que suman al desempeño del rol en las instituciones educativas?

Interesa resignificar concepciones y supuestos que sostienen el Análisis y la Intervención Institucional en diferentes ámbitos (educación, salud, comunicación) y contextos (ruralidad, hospitalaria, privación de la libertad, etc); como así también valorar el compromiso social, ético y político que requiere el conocimiento de las instituciones y el autoconocimiento de la implicación en la formación del rol profesional.

Se entiende que el Análisis Institucional es una ciencia aplicada que aborda problemas complejos en la dinámica de las instituciones y sus contextos. Su abordaje requiere de competencias básicas para la elaboración de hipótesis descriptivas, explicativas y operativas, en los procesos de análisis y propuestas de intervención institucional; como así también el análisis crítico respecto a las condiciones socio- institucionales que contextualizan la

[37] Análisis Institucional en Ciencias de la Educación, Licenciatura en Filosofía (UNJu), Profesorado de Expresión Corporal (Instituto Superior de Artes –ISA-) y Profesorado para Técnicos (UCASAL).

formación y el ejercicio profesional en diferentes ámbitos/ contextos. Es momento de re - pensar nuestro saberes con otros.

Análisis Institucional, una construcción colectiva en el Nivel Superior de la Formación en Jujuy

En Jujuy, frontera norte del país, las primeras huellas de Análisis Institucional se encuentran en la materia Psicopedagogía Institucional, según plan de estudios Ciencias de la Educación de 1987, que a su vez formaba parte de una de las orientaciones[38] con igual denominación, junto a otras materias como Dificultades del Aprendizaje, Análisis del Discurso y Psicología Evolutiva II. Si bien Ida Butelman, en 1957 la incluye en Psicología Educacional como "Análisis Institucional de la Educación"; en esta carrera estaba asociada a los test y análisis de cuadernos… se dicta por extensión de Dificultades de Aprendizaje, siendo uno de los objetivos "comprender la intervención psicopedagógica en su articulación interdisciplinaria", entre los contenidos de esta materia figura "La intervención psicopedagógica en el diagnóstico, orientación y asistencia en los diversos ámbitos", se destaca numerosa bibliografía sobre psicopedagogía producida por "EPPEC- Aprendizaje hoy"[39].

En este contexto, las optativas son cursos organizados con el criterio de profundizar el tratamiento de una problemática puntual o introductorios a posibles orientaciones de especialización en postgrado" (Res. C.S.Nº 131-97).

Con la denominación "Análisis Institucional", recién en 1998 figura como asignatura en el plan de estudios de Ciencias de la Educación de la FHyCS - UNJu; luego aparece como "La Institución Escolar" con formato de asignatura en las estructuras curriculares de la formación docente de los IES a partir del 2000; y en los nuevos diseños de los Profesorados (2009) se denomina "Análisis de las Instituciones Educativas", unidad curricular con formato de seminario y con dos horas cátedras menos que en el diseño anterior. En la

[38] Planificación y Administración de la Educación, Educación Rural, Educación No Formal.
[39] En 1977 se creó la Escuela de Psicopedagogía Clínica (Eppec) con el objetivo básico de estructurar una formación sistemática de post-grado al servicio de la especialización en el área psico-educativa en graduados de Psicopedagogía, Ciencias de la Educación y Psicología. A partir de 1989 se constituyó la Fundación Eppec con el propósito de alcanzar la especialización en docencia, asistencia e investigación de la teoría y la práctica en psicopedagogía clínica en el campo de la Educación y la Salud Mental.

actualidad también se la ubica en el Profesorado para Técnicos de la UCASAL[40] y en el Profesorado en Educación para la Salud (2018).

En este entramado cabe destacar la formación en el Postítulo en Análisis y Animación Socioinstitucional[41] (2000-2002), carrera que constituye el primer antecedente en el país de una formación de laboratorio en estudios institucionales, en la que participaron egresados de nivel superior universitario y no universitario. En esta instancia, participaron ocho docentes por Jujuy, dos de ellas egresadas del Profesorado de Ciencias de la Educación de la UNJu, una de las cuales se hace cargo de una "cátedra acéfala"[42] pasando a ser "unipersonal" en el 2006[43] hasta el 2012 en que se viene configurando el equipo de cátedra. Actualmente, el desafío es sostener la formación mediante la docencia y la extensión / intervención con adscriptos graduados y estudiantes avanzados; como así también fortalecer la investigación y publicación en el campo específico del Análisis Institucional.

La formación y sus referentes epistemológicos, teóricos y metodológicos

El Análisis Institucional como nuevo ámbito de abordaje científico, exige instrumentación teórica, metodológica y técnica para realizar ejercicios diagnósticos y elaboración de estrategias de intervención en diferentes ámbitos. Se considera que algunos aportes epistemológicos y metodológicos provienen del paradigma de la complejidad con Edgard Morin, Violeta Guyot.

Desde este enfoque el conocimiento y autoconocimiento de las instituciones responde a la lógica cualitativa, de la mano de M. T. Sirvent, Goetz y Le Compte, Saltalamachia. Para el trabajo de investigación, el análisis crítico y comprensión de la realidad, resulta significativo el Paradigma Hermenéutico, también denominado Interpretativo (Vasilachis), Simbólico (Popkewitz), Naturalista (Guba), Comprensivo, Cualitativo. Cuyas fuentes filosóficas son el

[40] Universidad Católica de Salta
[41] Formación implementada por un convenio entre el Ministerio de Educación de la Nación y la UNSa., que contó con la coordinación general del Lic. Sergio Carbajal y el asesoramiento de la Lic. Lidia Fernández.

[42] Por renuncia de la docente responsable, estuvo dos años sin dictarse.
[43] Concursan cinco docentes, y queda a cargo quien porta la formación del postítulo en Análisis y Animación Socioinstitucional.

Interaccionismo simbólico de Husserl, la fenomenología y verstehen[44] interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa; como así también la etnografía desarrollada en el campo de la antropología. Desde esta perspectiva, la ontología o naturaleza de la realidad se presenta como dinámica, interrelacionada, intersubjetiva, construida en base a los marcos de referencia de los actores de manera divergente. La finalidad e intereses de la investigación es comprender e interpretar la realidad de los significados de los actores, sus percepciones, intenciones, acciones. La interrelación entre sujeto – objeto está influida por factores subjetivos y valores, donde la implicación es parte del proceso de conocimiento y autoconocimiento. La dimensión axiológica, los valores son explícitos e influyen en la investigación, en la selección del problema, teoría, método y análisis. La relación teoría – práctica responde a la lógica de la complejidad dialéctica, de retroalimentación mutua, con preferencia por la generación de teorías a partir de los datos. Los criterios de calidad son la relevancia social y la autenticidad.

En esta línea, se destacan contribuciones de diversas disciplinas que posibilitan una lectura articulada de los supuestos y fundamentos que sostienen los procesos de institucionalización. Se parte de las herramientas conceptuales y metodológicas de Ida Butelman, Lidia Fernández, Lucía Garay, Ma. José Acevedo, Marta Souto, Ivonne Bianco. Nora Vitale y Miriam García (2003,149)[45] presentan una valiosa síntesis de las corrientes institucionalistas, entre las que considera a la Psicología Institucional Psicoanalítica con José Bleger, Ricardo Malfé, Alicia Corbalán, Fernando Ulloa; Socioanálisis / Análisis Institucional con René Lourau, George Lapassade; Sociopsicoanálisis de Gérard Mendel y Análisis Organizacional de Aldo Schlemenson.

Aportes al desempeño del rol en las instituciones educativas

El Análisis Institucional es un enfoque que conlleva la crítica como elaboración simbolizante. Es una ciencia aplicada y técnica, disciplina instituida de las Ciencias Sociales; producto de su institucionalización como teoría y práctica.

[44] Término alemán que significa comprensión.
[45] Corbalán Alicia (comp) (

Es un proceso en el que a través del trabajo de interpretación, los miembros de una institución (entre sí o con ayuda externa) avanzan en la comprensión de su estilo institucional y tipos de producción. Recibe aportes de diversas disciplinas como Sociología, Psicología de las Organizaciones, Psicoanálisis, Teoría del sujeto, Lingüística, Semiología, Antropología.

Su sentido u objetivo es producir conocimiento, autoconocimiento individual e institucional (análisis institucional de la educación y sus organizaciones); descubrir el nivel de significaciones y los "no dichos" institucionales; comprender y reconstruir la realidad multifacética; cuestionar las normas burocráticas rígidamente instituidas.

Según Butelman (1988) el objeto de estudio es la Institución, entendida como sistema de normas o regulaciones generales (que actúan a modo de organizadores); estructura u organización social "concreta" (institución – organización); lugar de producción y de relaciones de producción (defender derechos, cantidad de poder que les corresponde y participar en la producción del objeto: educación, aprendizaje).

De acuerdo con Garay (2000) el análisis de las instituciones supone una triple lógica dialéctica: del objeto institución, fenómeno complejo de formación social y cultural, que presenta obstáculos epistemológicos como objeto de conocimiento y constituye un laberinto como campo de acción; conceptos con los que se piensa y el sujeto que los piensa; y el lenguaje y condiciones histórico sociales en que es producido.

Su herramienta central son los analizadores. Según Fernández (1998) son dispositivos, que pueden ser natural (ojo, cerebro) o artificial (microscopio, telescopio, ecualizador). Produce descomposición de la realidad en elementos y desencadena la aparición de un material no controlado que expresa el estilo e idiosincrasia del que lo produce (test, entrevista, encuesta, huelga, examen, accidente, rendimiento pobre, rumor, peleas).

Vías de acceso directo para conocer los establecimientos institucionales son el análisis de documentación, la observación y el análisis de información proporcionada por las personas a través de entrevistas. Conocer las instituciones presenta obstáculos tales como: la resistencia al conocimiento,

presenta “zonas prohibidas”, “secretos”; la implicación (afectiva-utilización instrumental) y la multisignificación de los hechos.

Mi práctica docente en diversos contextos está enmarcada por la formación universitaria en ciencias de la educación y análisis institucional; donde como pedagoga me siento desbordada por demandas que requieren intervención psicológica y/o psicopedagógica, pareciera que hubiera un corrimiento entre la formación de base y las actuales demandas específicas de intervención.

Se trata de una construcción dialéctica entre la teoría y la práctica en el marco de la pedagogía de la alternancia. El pedagogo como analista requiere actitud positiva, promotor de animación socioinstitucional, para ayudar en la comprensión de los sucesos, a través de la elaboración simbolizante (Garay, 2015) y recuperar la capacidad de acción con sentido prospectivo (Fernández, 2011).

Se entiende que el rol y las funciones del pedagogo se van configurando a partir de las demandas en un contexto socio histórico particular, donde se llega al acompañamiento por rutas y accesos diversos. Así se destacan, los grupos de formación, expoeducativa, ateneos referidos a inclusión educativa, trabajo en equipo y redes intra e interinstitucionales. Se insta a no solo buscar problemas en las instituciones, sino proyectos que generen movimientos progresivos, eros, instinto de vida que movilice a las instituciones.

Bibliografía:

Butelman Ida (1988): Psicopedagogía Institucional. Cap. 1 La dimensión institucional de la escuela. Buenos Aires: Paidós.

Fernández Lidia (1998): El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas. Paidos. Argentina

Garay, Lucía (2015): Lo institucional en el análisis de la inclusión. En: Así, ¿quién quiere estar integrado?. La cuestión de la inclusión en la escuela argentina. Comunicarte. Colección Educación Popular. Córdoba – Argentina.

(2000): Algunos conceptos para analizar instituciones educativas. Córdoba - Argentina: UNCo. Págs. 7 – 30 / 65 - 71

Lapassade Georges (2008): Los grupos. Investigación, formación e intervención. En: Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia. Gedisa editorial. Barcelona – España

Lourau René (2007): El análisis institucional. Amorrortu editores: Buenos Aires / Madrid.

Schlemenson Aldo (1987): Análisis organizacional y empresa unipersonal. Crisis y conflicto en contextos turbulentos. Cap. 2.

Souto, Marta (2009). Una mirada desde la psicosociología y la clínica. En: Teorías y Técnicas en Psicosociología Clínica. 20 Miradas Institucionales. San Luis – Argentina.

Ulloa Fernando (1969): Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica., Revista AAPA, Buenos Aires. Tomo XXVI.

Vitale, Nora y Matilde de la Iglesia (2003): Corrientes institucionalistas. Conceptos básicos y técnicas de abordaje. En: Corvalán de Mezzano Alicia (comp) Psicólogos institucionales trabajando. La psicología institucional en docencia, investigación y extensión universitaria. Buenos Aires: Eudeba.

La investigación en el campo de las infancias y adolescencias en procesos de vulnerabilización social: preguntas y aportes desde un enfoque de derechos

Autora: Gastaminza Florencia.
Laboratorio de Psicología Comunitaria y Políticas Públicas, Psico UNLP.
La Plata, Buenos Aires, Argentina.

Resumen

El siguiente trabajo se enmarca en el proceso de investigación doctoral desarrollado a partir de la Beca Tipo A (UNLP), cuya temática es la producción de subjetividad en las infancias y adolescencias institucionalizadas en casas de abrigo de la ciudad de La Plata. El estudio se realiza desde la Psicología Institucional, haciendo uso del método del análisis institucional y de la investigación-acción participativa.

Este escrito tiene como objetivo compartir las reflexiones que se han puesto en juego a la hora de diseñar las técnicas de investigación para trabajar con las niñas y adolescentes, en el marco de la investigación-acción participativa. Para el abordaje de la producción de subjetividad con poblaciones en procesos de vulnerabilización social (Fernández, 2005), consideramos que es preciso dar lugar a la invención de dispositivos de intervención que puedan posibilitar la emergencia de experiencias de encuentro que no sólo operen como material de análisis para el/la investigador/a, sino que también se constituyan como espacios de ejercicio de derechos.

Al pensar la investigación como acto político que puede ir a contramano de los procesos de exclusión que viven las infancias y adolescencias institucionalizadas, enfatizamos la importancia de pensar y repensar los modos de hacer investigación. Por ello, a continuación, presentamos algunas aproximaciones a las categorías, interrogantes e ideas que nos permitieron reflexionar acerca del diseño de las técnicas y dispositivos que, en clave de derechos humanos, puedan ser espacios de potenciación colectiva que habiliten condiciones de posibilidad para otros posicionamientos subjetivos de las niñas, niños y adolescentes.

Sujetos de derecho ¿o sujetados?

Este escrito se enmarca en el proceso de investigación doctoral desarrollado a partir de la Beca Tipo A (UNLP), en el Laboratorio de Psicología Comunitaria y Políticas Públicas de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. El objetivo de la investigación consiste en explorar y analizar la producción de subjetividad de las infancias y adolescencias institucionalizadas en casas de abrigo de la ciudad de La Plata. El estudio se realiza desde la Psicología Institucional, a través del método del análisis institucional y de la Investigación-Acción Participativa.

En esta oportunidad, se pretende compartir las reflexiones que se han puesto en juego en el diseño de las técnicas de investigación para trabajar con las/os niñas/os y adolescentes institucionalizados/as en casas de abrigo de la ciudad de La Plata, en el marco de la Investigación-Acción Participativa.

Desde la Convención Internacional de los Derechos del Niño, la perspectiva de derechos humanos reorientó las políticas públicas de la infancia y adolescencia, pretendiendo el pasaje desde objetos de tutela hacia sujetos de derechos. En Argentina, en el año 2005 se sancionó la Ley Nacional Nº 26.062 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes; y en la Provincia de Buenos Aires, la Ley Nº 13.298, de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños, en detrimento del Patronato de Menores (Ley 10.903 de 1919, modificada por el Decreto Ley Nº 10.067/83). Dichas normativas dieron lugar a nuevos organismos, servicios, políticas, programas, dispositivos y discursos que conforman el Sistema de Promoción y Protección Integral de niños/as y adolescentes.

La creación de las casas de abrigo se inscribe en las últimas normativas de la niñez y adolescencia. La ley de Promoción y Protección Integral establece que la medida de abrigo es una medida de protección excepcional y provisional de derechos, que tiene como finalidad brindarle al niño/a o adolescente un ámbito alternativo de convivencia, si sus derechos se encuentran vulnerados o amenazados. Entonces, la función de las casas de abrigo es posibilitar el alojamiento de niños/as y adolescentes, constituyéndose como un recurso excepcional y transitorio para la contención de situaciones de vulneración de

derechos, hasta tanto se adopte una medida restitutiva de derechos. Sin embargo, la medida de abrigo no resulta excepcional ni transitoria ya que, por lo general, se advierte la prolongación de los plazos de convivencia.

En el campo de las políticas públicas aún se reactualizan intervenciones adultocéntricas, ligadas a la tutela y a la objetalización de los/as niños/as y adolescentes. Por eso, a pesar de los avances legales en materia de derechos, estudiar la producción de subjetividad de niñas, niños y adolescentes institucionalizados/as en casas de abrigo implica considerar los procesos de vulnerabilización social que aún los/as atraviesan y producen. Dichos procesos son puestos en marcha por estrategias biopolíticas que operan sobre las poblaciones y producen desigualdad de oportunidades y marcas subjetivas de vulnerabilización.

La Investigación-Acción Participativa: elección metodológica y compromiso político

La Investigación Acción es el método de la Psicología Comunitaria y consiste en la investigación y la intervención en la comunidad para promover transformaciones. Cuestiona los modos de investigación tradicionales y rompe con los saberes hegemónicos, al darle lugar protagónico a la comunidad y al saber popular: “Sus características incluyen el carácter participativo, ético, reflexivo, transformador, concientizador, dialógico, crítico, dialéctico, educativo, colectivo y político.” (D’Agostino, 2016).

Por eso, realizar Investigación-Acción para el abordaje de la producción de subjetividad de niñas, niños y adolescentes en procesos de vulnerabilización social (Fernández, 2005) convoca directamente sus voces. De modo que el proceso de investigación se configura como un espacio de construcción colectiva de conocimientos y de ejercicio de derechos, transformándose en un acto político que puede ir a contramano de los procesos de exclusión.

En este sentido, es fundamental pensar y repensar los modos de hacer investigación durante todo el proceso: ¿Cómo investigamos? ¿Qué estrategias metodológicas pueden configurar un espacio en el que se escuche la voz del niño/a y adolescente? ¿Qué derechos ejercen los/as niños/as y adolescentes al participar del proceso de investigación?

En el marco de este proceso de investigación acerca de la producción de subjetividad en casas de abrigo de la ciudad de La Plata, nos hemos encontrado con los mencionados interrogantes. Sin la pretensión de responderlos de manera acabada, a continuación compartimos algunas reflexiones que orientaron el diseño de técnicas de investigación y se constituyeron en premisas para el trabajo con los/as niños/as y adolescentes en este estudio en particular.

Dispositivos de Intervención-Acción Participativa para la construcción de conocimientos y el ejercicio de derechos

En el marco de la Investigación-Acción Participativa con niños/as y adolescentes consideramos que debemos apostar a la invención de dispositivos de intervención que operen como técnicas de investigación y espacios de ejercicio de derechos. Desde este posicionamiento que se diferencia de la lógica tradicional y academicista, surgen interrogantes que implican al investigador: ¿En qué lugar quedan posicionados/as los/as niños/as y adolescentes en nuestros procesos de investigación? ¿Objetos de conocimiento o sujetos de derecho coproductores de conocimiento? ¿Se socializa con ellos/as lo que hemos pensado? ¿Se los/as invita a pensar y construir colectivamente maneras de difundir el material producido? Desde un enfoque de derechos, se deberían configurar dispositivos que garanticen el derecho a la participación y libre expresión de sus opiniones en asuntos que les conciernen, el derecho a ser escuchados/as y que su opinión sea tenida en cuenta.

En este sentido, se trata de crear espacios de producción de conocimientos con un encuadre de trabajo en función de los objetivos de la investigación y la delimitación de variables espaciotemporales, pero que guarde flexibilidad para constituirse en un espacio construido y reconstruido colectivamente con los/as niños/as y adolescentes.

“El peligro de los niños es el de quedar nuevamente por fuera de un espacio de habitabilidad subjetiva, dispersos de sus lugares posibles en la infancia; quedar potencialmente convocados por el texto de la ley pero desarraigados de su propuesta enunciativa” (Degano, 2008). En el proceso de investigación de la

producción de subjetividad con niños/as y adolescentes, ellos/as pueden ser protagonistas de esa escena que los ocupa si se propicia su participación activa mediante la recuperación de sus saberes, experiencias, sentires y la identificación de las necesidades singulares y colectivas.

En primer lugar, en los procesos de investigación, el consentimiento informado es una herramienta crucial y una responsabilidad ética. Es un proceso activo de comunicación, que consiste en acordar el encuadre de trabajo con decisiones y responsabilidades compartidas. Es preciso indicarle a los/as niños/as y adolescentes que la participación en la investigación es voluntaria, que pueden elegir participar o no hacerlo y si tienen cualquier pregunta puede hacerlas, incluso después de haberse iniciado el estudio. En caso de que decidan participar, se manifiesta que no se compartirá su identidad y que se guarda confidencialidad de la institución. Asimismo, es importante enunciar que el conocimiento será construido entre todos/as y se establecerá en conjunto cómo será compartido para que otros/as puedan aprender de la investigación. Es importante comentar en qué sentidos se espera que la investigación pueda realizar un aporte al campo de la niñez y adolescencia.

A partir de ese encuentro, se podría construir colectivamente el campo de problemas y elaborar analizadores provisorios, en un proceso que permitirá así interpretar las singularidades de las situaciones, así como pensar qué y cómo socializar ese conocimiento producido; reflexionando acerca de su importancia para la sociedad. Esto conlleva desmontar las modalidades vinculares adultocéntricas, los saberes disciplinares jerárquicos, las lógicas de investigación tradicionales y academicistas. Cabe mencionar que para este trabajo se debe realizar el análisis de las implicaciones (Lourau, 2001), es decir, registrar las afectaciones, pensamientos, sensaciones que emergen antes, durante y posteriormente al trabajo. Dicho registro constituye material de análisis para la Psicología Institucional, ya que proporciona la posibilidad de realizar una lectura sobre las significaciones imaginarias sociales (Castoriadis, 2010) que atraviesan al investigador/a, lo producen y dan cuenta de la institución abordada. Asimismo, es importante realizar dicho análisis para realizar la elucidación crítica (pensar lo que se hace, saber lo que se piensa) ya que, como investigadores/as, no estamos ajenos al deslizamiento de los

sentidos asistencialistas y tutelares, que pueden animar y producir el diseño de nuestras técnicas de investigación.

A modo de cierre provisorio

A lo largo de este escrito, tal vez se ha advertido que priman las preguntas por sobre las respuestas. El objetivo es presentar los interrogantes que motoricen a construir modos de participación infantil y adolescente en los procesos de investigación, que sean alternativos al adultocentrismo, creativos y democráticos. La construcción de otros modos de participación de las niñas, niños y adolescentes los implica como sujetos sociales capaces de reflexionar y teorizar sobre la realidad social, sin reducirlos a meros objetos de estudio.

Investigar la producción de subjetividad de niños/as y adolescentes en procesos de vulnerabilización social desde un enfoque de derechos, puede crear espacios de potenciación colectiva, en los que se desplieguen valores, intereses, prácticas instituyentes singulares y colectivas. Investigar con ellos/as y no a ellos/as puede propiciar la circulación de voces, de sentires, y pensares que abran condiciones de posibilidad para otros posicionamientos subjetivos ante la institucionalización que enumera casos, homogeniza, sujeta, encierra, desubjetiviza, calla, psicopatologiza, desarraiga.

Referencias bibliográficas

Castoriadis. C. (2010). La institución imaginaria de la Sociedad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

D'Agostino, A. (2016) Análisis e intervención Institucional. Algunas reflexiones en torno a la Investigación Acción Participativa. Ficha de cátedra. Facultad de Psicología. UNLP.

Degano, J. (2008) Derechos y políticas de la subjetividad infantil en Infancia e institución(es), Minnichelli M. (coord). Pags 139 a 158.

Fernández, A. M., López, M. (2005). Vulnerabilización de los jóvenes en Argentina: política y subjetividad. En Revista Nómadas, Nº 23. Bogotá, Colombia: Universidad Central de Bogotá.

Lourau, R. (2001) Implicación y sobreimplicación en Publicación Interna. LAI. Instituto G. Germani. Fac. de Ciencias Sociales. U.B.A.

Infancias y adolescencias: el entrecruzamiento entre el enfoque de género y derechos humanos

Autoras: Gastaminza, Florencia; Kreis, Manuela.
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.
La Plata, Buenos Aires, Argentina.

Resumen

El presente escrito parte de dos estudios sobre el campo de las infancias y adolescencias, que se enmarcan en las siguientes temáticas de investigación doctoral en la ciudad de La Plata: “Producción de subjetividad en infancias y adolescencias institucionalizadas en casas de abrigo” (Beca Tipo A - UNLP) y “Accesibilidad al derecho a la salud en niños/as y adolescentes” (CONICET). Ambos trabajos se realizan desde los aportes de la Psicología Institucional, con un enfoque de derechos y de género transversal.

El propósito de esta presentación es compartir una serie de reflexiones e inquietudes acerca de un abordaje de las infancias que ponga en diálogo el enfoque de derechos y de género. Consideramos que el cruce entre ambos enfoques implica tender puentes para poner en relieve el análisis las diferencias desigualadas (Tajer, 2018), ya que para pensar en clave de derechos humanos es preciso visibilizar las múltiples formas de ser niños/as y adolescentes en función de la intersección entre género, etnia, situación socioeconómica, etc.

La articulación de la perspectiva de género y de derechos humanos no sólo constituye una decisión teórico-metodológica en las primeras etapas de un proceso de investigación, sino que implica la elección de una posición ética y política. La promoción y protección integral de derechos en el campo de las infancias y adolescencias requiere el estudio de las asimetrías jerárquicas entre los géneros que, articuladas con otras diferencias, son fuente de inequidad en

nuestras sociedades (Tajer, 2012). Desde aquí, pensamos a la investigación como una herramienta que puede combatir los procesos de vulnerabilidad.

Infancias y adolescencias desde el enfoque de Derechos Humanos

En nuestro país, el enfoque de Derechos Humanos y el Enfoque de Género portan similitudes en tanto ambos surgen y se desarrollan particularmente con la vuelta de la democracia en la Argentina. El primero, en el área de salud mental, nace a partir del trabajo de los equipos de los organismos de Derechos Humanos con víctimas de la dictadura militar y sus familias. El segundo, aflora, por una parte, con el regreso de muchas exiliadas que se habían formado en los Estudios de la Mujer o se habían incorporado a las luchas feministas en otros países y, por otra parte, junto a grupos pequeños y muchas veces clandestinos de feministas “insiliadas”, que estudiaban y traducían escritos. Entre estos grupos cabe destacar el CEM (Centro de Estudios de la Mujer) ya que estas mujeres en conjunto realizaron aportes para el crecimiento de este campo de estudios (Tajer, 2018).

El enfoque de Derechos Humanos es producto de procesos políticos-sociales a nivel global y regional, que expresan luchas por el reconocimiento positivo-legal de los derechos humanos. Incorpora el Derecho Internacional sobre los Derechos Humanos como marco conceptual ordenador, apuntando a su operacionalización para el proceso de desarrollo humano, orientado a la promoción y protección de derechos (D'agostino, 2017). En este sentido, “su propósito es analizar las desigualdades que se encuentran en el centro del desarrollo y corregir las prácticas discriminatorias y el injusto reparto del poder que obstaculizan el progreso en materia de desarrollo” (OACDH, 2006, p.22).

Partimos de una visión que apunta a terminar con la tradicional manera de concebir los derechos humanos según su clasificación basada en las tres generaciones y la preponderancia dada a los derechos civiles y políticos considerados como "fundamentales" en la mayoría de las declaraciones de principios y derechos de las constituciones contemporáneas. Desde este enfoque, los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes y están relacionados entre sí. Esto implica que la concreción de un determinado derecho se relaciona con la satisfacción de otro, así como

la lesión de un derecho afecta a otro al que está conexo. Por tanto, se establece que su tratamiento debe ser en pie de igualdad, teniendo todos los derechos el mismo peso. Para ello, el Estado se compromete a promover y proteger todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, teniendo en cuenta las particularidades nacionales y regionales.

En Argentina, la incorporación de los tratados de derechos humanos a la Constitución Nacional en 1994 favoreció el proceso de transformación de estructuras en la sociedad a través de herramientas legales y el reconocimiento de los derechos económicos, culturales y sociales, considerados del mismo origen, mismo titular y destinatario que los derechos civiles y políticos (Gherardi & Zibecchi en D'agostino, 2017). Dentro de los textos internacionales que incorpora la constitución, la Convención Internacional de los Derechos del Niño, ratificada por Argentina en 1990, reconoce a los/as niños, niñas y adolescentes como titulares plenos de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, más otros derechos especiales por encontrarse en proceso de desarrollo.

En nuestro país, en la última década se han conformado una serie de textos legislativos que exigen la igualdad para hombres y mujeres, niños y niñas, los y las adolescentes en materia de derechos. En el campo de la infancia, la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes (26.061), sancionada en el 2005, obliga a cambios en el diseño de la organización administrativa y judicial del Estado, y en sus relaciones con los/as niños/as y con la sociedad civil. A su vez, instituye el "Sistema de Promoción y Protección Integral", en el cual el Estado es el principal garante tanto de las políticas públicas básicas universales, como de las de protección especial de derechos que aseguren su cumplimiento efectivo en todos los niños, niñas y adolescentes. En este interjuego de responsabilidades, actores, políticas e instituciones se busca reconocer la integralidad de los derechos humanos de las niñas, niños y adolescentes y la complejidad que implica su protección y efectivo cumplimiento. Aquí aparece como eje fundamental la corresponsabilidad de todos los actores intervinientes (nivel nacional, provincial y local) en el funcionamiento del sistema.

Infancias y adolescencias desde el enfoque de Género

El enfoque de género aporta una nueva mirada al campo de los derechos en tanto otorga condiciones de visibilidad a una serie de presupuestos presentes en la concepción de sujeto universal subyacente del marco de los Derechos Humanos. Desde los estudios de género, se lo identifica como un particular que ha logrado construir hegemonía: varón, adulto, blanco, propietario y heterosexual. Esta lógica de pensamiento implica la homologación de lo genérico humano con lo masculino. Así es como lo diferente es denegado y visto como complemento de "lo mismo". Queda plasmado aquí, entonces, que la niña tanto como la mujer quedan relegadas a un complemento insuficiente e inferior del modelo humano masculino.

Por ello, para un posible encuentro, es necesario poner en tensión la relación entre la universalidad del derecho y el derecho a ser diferente. Tenemos que poder tensar este aspecto de los derechos universales para poder pensar la temática que nos proponen los estudios de género, en relación a la diferencia y a la diversidad.

La idea de enfoque refiere a una elaboración metodológica de intervención que persigue además un objetivo ético político que es, no solo generar la igualdad entre todas las mujeres sino también entre todas las personas, sean cual fuesen sus identidades y orientaciones sexuales. Por ello, las estrategias de intervención en el campo de las políticas públicas deben motorizar acciones en las cuales la perspectiva de género sea incorporada de manera transversal ya que en tanto el sistema de género condiciona todas las relaciones entre hombres y mujeres, no existen decisiones políticas no sexistas sino que siempre tienen un impacto diferente en los hombres y mujeres aun cuando esta consecuencia no esté prevista ni deseada (Astelarra, 2004).

Si desde el paradigma aún vigente en el campo de los Derechos Humanos se postula que "las personas tienen una serie de derechos, independientemente de cualquier condición, género, clase, raza, diagnóstico", para incorporar el enfoque de Género hay que establecer algunos puentes que permitan incluir a las diferencias desigualadas no de modo independiente de su condición, sino a partir de su condición.

Género y Derechos Humanos: un diálogo posible y necesario para el campo de las infancias y adolescencias.

El recorrido y encuentro entre los enfoques mencionados, constituye una decisión teórico-metodológica tomada en dos procesos de investigación doctoral en el campo de las infancias y adolescencias: “Producción de subjetividad de infancias y adolescencias institucionalizadas en casas de abrigo” (Beca Tipo A - UNLP) y “Accesibilidad al derecho a la salud en niños/as y adolescentes” (CONICET).

A partir de lo expuesto, consideramos que estudiar las infancias y adolescencias implica un compromiso político y ético que nos invita a reflexionar sobre los modos de trabajar con las infancias, los procesos de investigación y las políticas públicas. Ambos trabajos de investigación doctoral son producidos desde los aportes de la Psicología Institucional. Desde aquí, se consideran a las instituciones como productoras de subjetividad, es decir, constructoras de los sujetos sociales que las animan, de los fragmentos ambulantes de la institución que no sólo la reproducen sino también configuran nuevas formas y promueven sus transformaciones (Castoriadis, 2010).

Para el abordaje del campo de problemas de la subjetividad, Ana María Fernández (1999) propone hacer uso de una “caja de herramientas”, tomando el concepto de Michel Foucault. Fernández plantea tres instrumentos conceptuales para el trabajo de desencialización: “elucidación crítica” de Cornelius Castoriadis (1983 citado en Fernández, 1999), “deconstrucción” de Jacques Derrida (1989 citado en Fernández, 1999) y “análisis genealógico” de Michel Foucault (1982 citado en Fernández, 1999).

En primer lugar, la elucidación crítica consiste en el trabajo para pensar lo que se hace y saber lo que se piensa, sosteniendo el desafío: ¿cómo hacer para pensar tales problemas de otro modo? Esta estrategia de producción de pensamiento permite indagar los impensables de las teorías, aquellos espacios de invisibilidad producidos a partir de la demarcación de las áreas de visibilidad.

En el campo de las infancias y adolescencias, sostener la mirada desde el enfoque de derechos puede desplegar un amplio abanico de posibilidades de

investigación e intervención, pero puede plegar en el campo de lo no visible maneras de pensar e intervenir desde una perspectiva de género. Aproximarnos a las infancias y adolescencias en clave de género implica reconocer los diferentes roles, identidades y valores atribuidos a niñas y niños; y las relaciones de poder, en general discriminatorias para las niñas/mujeres/disidencias y favorables para los niños/varones (Gamba, 2007).

En segundo lugar, la deconstrucción implica desmontar los binarismos y analizar las operaciones de la diferencia. Dentro de las parejas binarias, que se constituyen como exhaustivas y excluyentes, el término primario es privilegiado porque su opuesto aparece como una variante “baja”. En el campo de las infancias y adolescencias, desde una perspectiva de derechos se pueden analizar una serie de dicotomías que sujetan a los/as niños y adolescentes a procesos de vulnerabilización, minorización u objetalización. Por un lado, podría pensarse que en el par binario adulto-niño, “el niño” aparece como incompleto, un potencial adulto. Por otro lado, en el binarismo “niño-menor”, “menor” aparece como una variante impura del término primario que no despierta el mismo sentimiento de infancia que los niños ni atraviesa las instituciones que habitan los niños.

No obstante, al introducir un enfoque de género se habilitan las condiciones de posibilidad para complejizar aquellas dicotomías con un nuevo nivel de análisis transversal. A partir de la diferencia sexual se produjo la desigualación (Fernández, 2009) ya que se han desplegado y cristalizado estereotipos de lo femenino y lo masculino bajo la jerarquía del masculino. Nos proponemos entonces desmontar los pares antagónicos “niño-niña”, “adulto-niña”.

En tercer lugar, el análisis genealógico consiste en tender puentes entre las teorías y sus condiciones históricas de producción. Desde un enfoque de derechos podríamos preguntarnos: ¿A qué urgencias históricas respondió la creación de dispositivos, saberes y prácticas, para el cuidado de la infancia? ¿Qué dispositivos histórico sociales-políticos-subjetivos han sostenido el campo escindido de la infancia? No obstante, la articulación del enfoque de derechos con el enfoque de género posibilitaría otros interrogantes que iluminen, por ejemplo, la tardía llegada de las niñas al campo de la infancia. La infancia no existió siempre, pero primero existieron los niños varones.

Las reflexiones compartidas tienen como finalidad dar cuenta de la necesidad del diálogo entre el enfoque de derechos y género, y para ello, la importancia de repensar y analizar las significaciones imaginarias sociales que producen nuestras prácticas y discursos, en el trabajo con infancias y adolescencias, en procesos de investigación y/o en el diseño e implementación de políticas públicas. Pautassi (2007) afirma que la ceguera de género de una política o una estrategia surge no tanto de ignorar a las mujeres en el diseño de políticas, sino en abstraerse del contexto social de sus vidas, negando sus realidades y los obstáculos que se les presentan, tanto en términos de ejercicio de sus derechos como de inserción y participación económica. Consideramos que pensar y hacer en clave de derechos humanos y de género se constituye como un desafío para poder visibilizar las múltiples formas de ser niños/as y adolescentes en función de la intersección entre género, etnia, situación socioeconómica, etc.

Referencias bibliográficas:

Astelarra, Judith (2004) Políticas de Género en la Unión Europea y algunos apuntes sobre América Latina. Serie Mujer y Desarrollo Nº 57, CEPAL; Santiago de Chile. Págs 7-20

Benitez, J. (2007). El enfoque de los derechos humanos y las política públicas. Universidad Sergio Arboleda, 31-46.

Castoriadis. C. (2001). Figuras de lo Pensable. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Castoriadis. C. (2010). La institución imaginaria de la Sociedad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Fernández, A. (2010). Instituciones Estalladas. Buenos Aires: EUDEBA

Fernández, A. (1999) Notas para la constitución de un campo de problemas de la subjetividad en Instituciones Estalladas. Buenos Aires: EUDEBA.

Fernández, A. (2009) “Las diferencias desigualadas: multiplicidades, invenciones políticas y transdisciplina”, en Revista Nómadas n.° 30, Universidad Central; Bogotá. Págs. 22-33.

Gamba, S. (coord.) (2007). Diccionario de estudios de género y feminismos. Buenos Aires: Biblos

Giménez Mercado Claudia, Valente Adarme Xavier (2010) El enfoque de los derechos humanos en las políticas públicas: ideas para un debate en ciernes. Cuadernos del CENDES, vol. 27, núm. 74, mayo-agosto, 2010, pp. 51-80 Universidad Central de Venezuela Caracas, Venezuela. Recuperado de: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=40316176004

Pautassi, Laura (2007) "¿Igualdad en la desigualdad? Alcances y límites de las acciones afirmativas" En: Sur. Revista Internacional de Derechos Humanos, Red Universitaria de Derechos Humanos. San Pablo, Brasil, N" 6, (http://www.surjournal.org), junio 2007 (disponible en ingles Y portugués)

Tajer D. (2018). Género, Salud y Derechos Humanos. Topía, (30-45).

Tajer D. (2012). Salud y género. Las políticas en acción. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Repensando formas de ser, estar y disputar en una institución deportiva: el caso del fútbol femenino

Autores: Ibarra, Mariana Elizabeth.
Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta, Conicet.
Salta, Salta, Argentina.
Carlos, Nadia.
Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta.
Salta, Salta, Argentina.
Tabarcache, Lucas.
Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta.
Salta, Salta, Argentina.
Durán, Ariel.
CISEN, Universidad Nacional de Salta.
Salta, Salta, Argentina.

Resumen:

El fútbol históricamente fue construido como una práctica legitimada y restringida al género masculino, por lo que las instituciones que lo organizan y administran (ligas, asociaciones) o lo contienen (clubes) tenderían a reproducir una misma lógica. Esto se expresa en sus condiciones y funcionamiento.

Pese a esto, en los últimos años se observa un crecimiento de la participación de mujeres en el fútbol acompañado de un proceso de institucionalización a nivel nacional y provincial[46] (Ibarra, 2016, p. 2). Esto genera ciertos

[46] En los últimos años no sólo la Liga Salteña de Fútbol avaló los torneos de fútbol femenino sino que paralelamente se desarrollaron diferentes campeonatos organizados tanto desde el propio Estado provincial y municipal (Torneo de Los Barrios, Cebollitas y Juegos Deportivos de la Ciudad) como por sectores privados (IL CALCIO, Torneo de la Unión) y alternativos como la Liga de Fútbol Femenino (LIFFA).

interrogantes en relación a la participación de la mujer y las disidencias en un ámbito construido históricamente desde una mirada patriarcal.

Ahora bien, la propuesta de este trabajo se ubica en el eje de pensar nuestros saberes en tanto pretende analizar desde la historicidad de las instituciones que albergan la práctica del fútbol, los siguientes interrogantes: ¿cómo opera la dramática institucional entre hombres y mujeres en un contexto de reivindicación y reconocimiento de los derechos sus derechos? ¿Cuáles fueron los hitos que marcaron la historicidad de la práctica del fútbol en mujeres que pusieron en tensión lo instituido?

En este sentido, buscaremos poner en diálogo las tensiones y continuidades entre el contexto sociopolítico y lxs sujetxs haciéndo (se) en las instituciones. Nos interesa postular un debate en torno a cuáles son los distintos sentidos y las nuevas construcciones de subjetividad para pensar al fútbol y las mujeres.

Fútbol, ¿el último bastión del patriarcado?

El fútbol en tanto práctica ha sido históricamente construido desde una mirada patriarcal y heteronormativa. En términos de Archetti (1998), se trata de un campo privilegiado donde se producen y reproducen valores morales y sociales que constituyen un orden de masculinidad hegemónico (p.11). En tal sentido, mientras el fútbol resulta una práctica legitimada para los varones, un espacio de sociabilización para los niños y un lugar donde “hacerse hombres”, resulta todo lo contrario para el caso de las mujeres. Esto es, un lugar negado, deslegitimado y siempre cuestionado.

Si pensamos a las instituciones, vinculadas a un mundo simbólico (Fernández, 1998, 15), podemos analizar cómo estos sentidos, imágenes, habilitaciones y prohibiciones para referirnos al fútbol, generan efectos en los sujetos y sujetas que habitan dichos lugares. Esto da cuenta de una serie de experiencias diferenciadas y binarias que desde la edad temprana ubica a los varones en el lugar del espacio público y a las mujeres en el doméstico, a los niños en los clubes desde los cinco años y a las niñas recién a partir de los 13, lo que a su vez genera deseos y aspiraciones diferentes. Entonces, tal como señala, Lidia Fernández (1998), “muestran al individuo el poder y la autoridad

de lo social, el riesgo y la amenaza implícita en la transgresión, el beneficio y el reconocimiento de la obediencia" (p. 15).

Dicho esto, nos interesa mirar cómo, sobre todo a partir de los últimos cinco años y con mayor intensidad desde el 2017 en adelante, las instituciones que albergan al fútbol han comenzado a ser interpeladas y no han quedado ajenas a los reclamos de los movimientos de mujeres y las disidencias en las calles. La lucha y la conquista de derechos de estos sectores, también han llegado a este espacio, cuestionando su mirada machista y exigiendo igualdad.

La propuesta de este trabajo se ubica en el *eje de pensar nuestros saberes* en tanto pretende analizar, desde la historicidad de las instituciones, los siguientes interrogantes: ¿cómo opera la dramática institucional entre hombres y mujeres en un contexto de reivindicación y reconocimiento de los derechos sus derechos? ¿Cuáles fueron los hitos que marcaron la historicidad de la práctica del fútbol en mujeres que pusieron en tensión lo instituido?

Puntos de ruptura para pensar el fútbol y mujeres en Argentina

A modo de análisis identificamos una serie de hechos puntuales o hitos. Estos momentos pueden ser leídos como instituyentes (internos y contextuales) en tanto, presentaron luchas de fuerzas tendientes a cambiar la institución (Garay, 2000, p. 9). En tal sentido, señalamos:

- Marcha Ni Una Menos (2015)
- Paro del seleccionado argentino de mujeres (2017)
- Reclamo de jugadoras en la Copa América (2018)
- Presentación de la ILE (2018)
- Reclamo de Macarena Sánchez para ser reconocida como jugadora trabajadora (2019)
- Anuncio del presidente de AFA, sobre la "Profesionalización" del fútbol femenino (2019)

Los reclamos de las jugadoras de la selección a la Asociación del Fútbol Argentino, desde 1991 a la actualidad fueron, en términos generales, los mismos: igualdad de condiciones, indumentaria deportiva propia, materiales de entrenamientos, equipo técnico y preparación adecuada para disputar torneos internacionales, pago de viáticos, entre otros. Ahora bien, los hitos que

señalamos sólo pueden tomar relevancia, ser visibilizados y postularse como fuerzas de disputas, en un contexto sociopolítico atravesado por una fuerte presencia de los feminismos. En ese diálogo e interacción de actorxs, cada acto interpela y discute, poniendo en tensión esa forma instituida de ser, pensar, hacer, administrar y decidir en una institución con características patriarcales. Entonces, aquello que en otros momentos quedaba en un plano marginal o era desestimado, comienza a demandar cambios y algunos de ellos empiezan a concretarse.

Tal como señala Lidia Fernández (1998), “a lo largo de su historia el establecimiento va configurando un modo peculiar e idiosincrático de funcionamiento (el estilo), y que él opera mediatizando las relaciones con las condiciones y poniendo su marca en los resultados” (p. 45). En el caso que nos ocupa observamos ciertas modificaciones en las condiciones y en los resultados, por ejemplo, con la inversión de AFA para la firma de contratos “profesionales” para las jugadoras de la Primera División del fútbol argentino. Consideramos que por ahora, sólo se tratan de gestos tendientes a cambiar algunos resultados pero que aún aparecen como pequeños avances en un espacio con numerosas desigualdades. El desafío más fuerte es poder modificar el estilo, esa particularidad de las instituciones más arraigada, en este caso, que aún nos lleva a pensar al fútbol como un lugar hegemónicamente dominado por los hombres. Por eso, todavía cuando hablamos de fútbol, en el inconsciente se genera el universal fútbol masculino, en cambio nos resulta necesario agregar el “apellido” femenino, para hacer alusión a que quienes juegan son mujeres. De ahí en más, todo está por discutir.

A modo de cierre (y apertura)

Ya cuando todo parece terminar, en realidad comienza la discusión. Este escenario breve y puntual, nos lleva a cuestionar, repensar, proponer y discutir cuáles son las nuevas formas para ser y estar en el fútbol y sus instituciones. En este territorio, que históricamente se mostró esquivo a cualquier cuestionamiento y que hasta no hace mucho parecía imposible siquiera de presentarse como espacio polémico para las mujeres, también está siendo

interpelado. De nuevo, desde las calles y desde adentro, el movimiento es dialéctico y algo está cambiando.

En ese contexto nacional, la mirada local nos indica que la configuración del fútbol argentino (como el modelo de país) sigue siendo centralista. Esto implica que los avances señalados a nivel nacional deben ser analizados bajo el análisis de condiciones locales, y, las disputas también.

Para poder encontrarnos en nuestros territorios y en ese repensar nuestros haceres, venimos transitando desde hace casi un año con el proyecto de extensión universitaria al que denominamos “Pateando mandatos: fútbol, mujeres y comunicación”. A través de talleres nos encontramos con periodistas, comunicadorxs, estudiantes, jugadorxs, entrenadorxs y dirigentxs para pensar en un fútbol en clave de género, que cuestione y promueva el derecho al juego para todxs. Al mismo tiempo, buscamos visibilizar las historias y devenires de las mujeres y las disidencias en las instituciones deportivas. El desafío como equipo es que la tarea de investigación/intervención represente un acto político, entendido como aquel que cuestiona pero también promueve acciones tendientes a la transformación subjetiva y colectiva.

Bibliografía

Archetti, E. (1998) Prólogo. En Alabarces, P. *“Deporte y Sociedad”.* Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Fernández, L. (1998) *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de os enfoques institucionales.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Garay, L. (2000) *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas. Cuaderno de Posgrado.* Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

Ibarra, M. (2016) Disputas por el sentido en el fútbol femenino salteño. Representaciones, agenda mediática y género. Actas de Periodismo y Comunicación, Vol. 2, N.º 1. Recuperado de https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/4042.

El grito de aborto legal como analizador: Reflexiones sobre la construcción de un posicionamiento ético en la formación de futurxs profesionales de salud.

Autores: Iparraguirre, Paula; Alfonso, María Belén.
Cátedra de Psicología Institucional. Psico UNLP.
La Plata, Buenos Aires, Argentina.

Resumen.

El presente trabajo surge a modo de reflexión ante los interrogantes y diálogos suscitados como pareja pedagógica en el marco del dictado de la asignatura “Psicología Institucional”,durante el primer cuatrimestre del año 2018 en la Facultad de Psicología de la UNLP.

Durante el transcurso de las clases, la marea verde se hace también presente en el aula. Por lo que diseñar un modo de habitar ese espacio contemplando el entramado social circundante, fue la apuesta pedagógica a la que decidimos enfrentarnos. Convencidas que ese sería el espacio propicio, para ayudar en la conformación de futurxs profesionales de salud, comprometidxs con las problemáticas de su época.

Para tal fin realizaremos un breve recorrido por la historia de la lucha en la implementación del aborto legal en nuestro país, haciendo principal énfasis en lo ocurrido durante el 2018.

A continuación delimitaremos algunos interrogantes suscitados en el entrecruzamiento de este contexto social y lo vivenciado en el aula. Finalizaremos con algunas líneas interrogativas para abrir al debate.

Breve historia de la lucha por el aborto legal.

En Argentina el aborto inducido es un delito tipificado en el Código Penal, que a través de una reforma incorporada en el año 1921 exceptúa como no punibles los abortos practicados en caso de violación o riesgo para la salud de la persona gestante. Esta legislación establece en su artículo 86 lo siguiente:

> “El aborto practicado por un médico diplomado con el consentimiento de la mujer encinta, no es punible: 1º) Si se ha hecho con el fin de evitar un peligro para la vida o la salud de la madre y si este peligro no puede ser evitado por otros medios; 2º) Si el embarazo proviene de una violación o de un atentado al pudor cometido sobre una mujer idiota o demente. En este caso, el consentimiento de su representante legal deberá ser requerido para el aborto.” (Ley n° 11.179, 1921)

Sin embargo, el acceso a interrupciones de embarazos que contemplan las causales establecidas son sistemáticamente negadas por agentes del sistema de salud pública argentina. Promoviendo así, las condiciones de emergencia de un mercado de abortos clandestinos en clínicas privadas, que lucran con la vida de las mujeres y personas gestantes. Sólo quienes cuentan con recursos económicos privilegiados pueden acceder a la práctica abortiva en condiciones seguras. Empujando a las mujeres y personas gestantes de sectores empobrecidos a realizarse abortos caseros, utilizando todo tipo de elementos y técnicas que ponen en riesgo su salud y convierten a esta práctica en la mayor causa de muerte materna de nuestro país.

En este contexto, fue necesario que en el año 2012 un fallo de la Corte Suprema (conocido como el fallo FAL) interprete que el artículo 86 del código penal permite la realización de abortos que cumplan con los causales de violación o riesgo para la salud. En el mismo fallo se exhorta a las autoridades nacionales, provinciales y de la ciudad autónoma de Bs. As. a implementar protocolos hospitalarios para la atención de abortos no punibles, con el objetivo de remover barreras ideológicas o administrativas. Aun así, podemos afirmar siguiendo a Castoriadis (1989) que persiste fuertemente arraigado en el imaginario social una significación del aborto asociada a la ilegalidad, el delito y la muerte.

Anualmente, desde el año 2007 fue presentado en el Congreso de la Nación el proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo impulsado por la “Campaña nacional por el derecho al aborto legal, seguro y gratuito”. El proyecto establece la despenalización y legalización del aborto de manera voluntaria hasta las 12 semanas de gestación y el derecho al acceso a esa

práctica más allá de este plazo en los casos de violación o riesgo de salud. Año a año, el proyecto perdió estado parlamentario hasta que en el 2018 alcanzó por primera vez en la historia tratamiento en el Congreso de la Nación y media sanción en la Cámara de Diputados.

El debate social suscitado cobró una intensidad sin precedentes y no tardó en multiplicar las afectaciones que insistían en el espacio áulico. La creciente conmoción y transformación de significaciones imaginarias fuertemente instituidas comenzó a cristalizarse en representaciones simbólicas concretas como la re significación de los colores “verde campaña” y “celeste pro vida”; discursos enunciados en los medios masivos de comunicación; y prácticas sociales de asunción pública de una posición a favor o en contra de la legalización del aborto a través del acto de “colgarse el pañuelo” en carteras, mochilas, cuellos y muñecas. Nos encontramos así, en el desarrollo de los trabajos prácticos de la cátedra de psicología institucional con representaciones, discursos y prácticas resonantes en el espacio áulico y en la universidad.

La pregunta emergente para quienes ocupamos el rol docente fue entonces ¿cómo incluir ese magma de significaciones imaginarias que se estaban presentificando en las calles, al interior de una propuesta pedagógica? ¿Cómo componer en un espacio pedagógico con la dimensión política-feminista de la producción de subjetividad estudiantil? ¿Cómo construir una posición ética como docentes universitarias que acompañe la lucha por la ampliación de derechos?

La educación universitaria y una posición ético-política en el aula.

Nos interesa inscribir nuestra práctica docente en una férrea defensa de la educación pública, gratuita y de calidad. Situando la responsabilidad social que corresponde a una cátedra que forma parte de una Universidad Nacional que se compromete en su estatuto a educar para el ejercicio de las libertades y la vigencia plena de derechos humanos, en una búsqueda de formar a profesionales capaces de afrontar los desafíos de su tiempo y dando respuestas a las demandas sociales. Desde su fundación en el año 1905 la Universidad Nacional de La Plata ha mantenido como uno de los ejes centrales

de su función, la creación de una universidad que diera respuestas a las problemáticas de formación científica, técnica y cultural, que manifestaban las aquellas entonces jóvenes generaciones.

La Facultad de Psicología se hace parte de estos postulados y desde su lugar aboga por ellos. En este marco entonces se plantea la formación de profesionales críticos en su quehacer profesional, en tanto actores de cambio social. Por su parte la materia de Psicología Institucional, de la cual fuimos la pareja pedagógica a cargo en el año 2018 durante el primer cuatrimestre, en su programa analítico (2019) propone abrir un campo de reflexión e interrogación sobre los procesos institucionales, determinando además que por institución comprende a prácticas y discursos, formaciones discursivas y extradiscursivas, componentes funcionales e imaginarios. Con estas ideas como base y marco político desde el cual partir, nos pareció imprescindible hacer ingresar la temática del aborto legal al espacio áulico. Afectadas nosotras también por la marea verde nos propusimos desde un posicionamiento ético-político dar cauce a la emergencia de esta significación y tomarla como una problemática de salud a considerar, pero más importante aún como analizador social de lo que acontecía en las calles. Comprendemos por analizador a aquello que permite develar la estructura de la institución, provocarla, obligarla a hablar (Lourau, 1981). El aborto estaba hablando y era un llamado ético como profesionales de la salud y docentes hacerle un lugar.

Pensamos entonces una propuesta pedagógica que tenía como objetivos: Promover una postura crítica respecto de la articulación entre las instituciones y las producciones de subjetividad; fomentar la reflexión sobre situaciones sociales actuales, desde un quehacer profesional responsable; brindar herramientas prácticas y teóricas para el futuro ejercicio profesional. Nos valimos para ello de una serie de recursos didácticos (series, libros, poemas, canciones, etc) que funcionarán como disparadores para un debate conceptual no solamente sobre la problemática del aborto , sino que, de modo más amplio nos permitiera enmarcar este contenido en una perspectiva de género sobre la currícula. Dato no menor que la comisión se encontraba compuesta en su totalidad por mujeres.

Fue necesario entonces comenzar por re-pensar nuestro rol como pareja pedagógica, de mujeres, universitarias, psicólogas con múltiples atravesamientos. Comprendimos la importancia de pensar desde qué lugar escuchar eso que acontece, y concomitantemente desde qué lugar posicionarnos ante los diversos emergentes que se pudieran ir suscitando.

Nos encontramos dando clases en un contexto de gran visibilización de las desigualdades entre varones y mujeres u otras identidades que desafían la norma cis-heterosexual; un crecimiento constante de las tasas de femicidios y travesticidios; muertes por abortos clandestinos y un debate en el congreso de la nación que se sucedía por primera vez en la historia de nuestro país. Entendimos por ello, la urgencia ética desde nuestro rol de intentar generar las condiciones para que la experiencia educativa de los contenidos de la materia no pierda de vista el objetivo general de la formación de profesionales psicólogxs que cuenten con herramientas para el análisis crítico de prácticas o enunciados discriminatorios que legitimen situaciones de desigualdad. Futurxs trabjadorxs de la salud, que cuenten con herramientas para la creación de dispositivos de intervención que aporten al pleno ejercicio de derechos de las mujeres e identidades disidentes hacia la construcción de una sociedad más libre e igualitaria.

Reconstruimos entonces a posteriori algunas coordenadas de lo que fue un contrato pedagógico implícito, pero con un claro posicionamiento ético-político que produjo efectos. Un relato en primera persona resuena y se hace palabra que rompe el silencio: “yo aborté” dice una estudiante. Poniendo en manifiesto un modo-otro de habitar el espacio educativo. ¿Cómo pensar desde aquí lo acontecido en el aula?

LA MAREA EN EL AULA: “YO ABORTÉ” COMO ANALIZADOR.

Pudimos comenzar a situar, junto con las estudiantes a la clandestinidad del aborto como un dispositivo de producción de subjetividad femenina que prohíbe nombrar una experiencia que se inscribe en un cuerpo gestante y produce un mandato al silencio. Dando un paso más, lo conceptualizamos como estrategia biopolítica de control sobre un sector de la población que pierde el derecho a decidir sobre su propio cuerpo. Evaluamos,que mucho se ha escrito sobre los

efectos y afectos de aquel silenciamiento pero ¿que aconteció en ese año de debate parlamentario en el que de aborto ahora si se habla?

Consideramos que acontece algo del orden del deseo de hacer-palabra que resuene y en ese acto multiplica relatos de abortos en primera persona. Reflexionamos en torno a las posibilidades de conmover el silencio: la llamada marea verde impulsa un movimiento instituyente que subvierte el silencio y produce que una estudiante de psicología tome la palabra en el aula y enuncie en primera persona "yo aborté" dando lugar al relato de su experiencia. Y nos preguntamos ¿es este un movimiento transversal que implica el pasaje de grupo objeto a grupo sujeto, que comienza a deconstruir y elucidar críticamente aquellos discursos que lo oprimen? ¿Hay aquí producción de subjetividad, que afectada por los acontecimientos alza la voz afirmarse como resistencia colectiva de relaciones de poder hasta entonces invisibilizadas? Nos sumergimos en la marea verde y naufragamos en la potencia que nos permite compartir algunas de estas preguntas sin intenciones de anclarnos en territorios de certezas.

Referencias bibliográficas

Carabajal, M. (2009). Cap. 1: El aborto en la Argentina . En *El Aborto en debate. Aportes para una discusión pendiente*. Editorial Paidós: Buenos Aires.

Castoriadis, C.(1989). La institución imaginaria de la Sociedad. En Colombo E. *El Imaginario Social*. Ediciones Nordan Comunidad: Montevideo.

Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata. Reforma 2008. Recuperado de https://unlp.edu.ar/gobierno/estatuto_unlp-4287

Foucault, M. (1978) Historia de la Sexualidad. Siglo XXI Ediciones: México.

Kaminsky, G. y Varel C. (2001). Grupo objeto y grupo sujeto. En *LAI, Instituto Gino Germani. Facultad de Cs. Soc.* UBA: Buenos Aires.

Ley 11.179 . Código Penal de la Nación Argentina. Buenos Aires, Argentina,1921.

Lourau, R. (1981). Cap 7: Hacia una intervención socioanalítica. En *El análisis institucional.* Amorrortu Editores: Buenos Aires.

Programa analítico de Psicología Institucional. Facultad de psicología. Universidad Nacional de La Plata. 2019.

Uma disciplina de análise institucional em articulação com a saúde coletiva: Experiência compartilhada entre professores e estudantes

Autores: L'Abbate, Solange
DSC. FCM.Unicamp
Campinas, São Paulo, Brasil
Vannucci Dóbies, Daniel
DSC. FCM.Unicamp
Campinas, São Paulo, Brasil
Vilchez, Mônica
Departamento Regional de Saúde de Araraquara, SES-SP.
São Paulo, Brasil
Barbieri Feliciano, Adriana
Departamento de Enfermagem, Universidade Federal de São Carlos.
São Carlos, São Paulo, Brasil.
Kasper, Maristel
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.
São Paulo, Brasil.
Bissoli, Lia
Departamento de Saúde Coletiva. Faculdade de Ciências Médicas, Unicamp.
Campinas, São Paulo, Brasil.

Resumen

Trata-se do compartilhamento da experiência entre estudantes e professores durante a disciplina de Análise Institucional de um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva, mas que recebeu estudantes que trabalham em outras áreas, inclusive fora da saúde. A disciplina manteve seu programa em construção, em uma perspectiva de autogestão, pois os conceitos da Análise Institucional (AI) foram sendo apresentados e discutidos conforme surgia uma demanda nas análises das práticas profissionais dos estudantes. Dentro da

carga horária, houve uma parte dedicada à discussão teórica e outra à análise das práticas. Ressalta-se que essa análise não deve ser encerrada na prática em si mesma, mas estar conectada com os movimentos sociopolíticos envolvendo, inclusive, o Estado. A dinâmica da disciplina proporcionou uma análise coletiva de implicação, com alguns deslocamentos no binômio professor-aluno, pois, além do espaço para perguntas e discussões em torno de conhecimento apresentado pelos professores, favoreceu o conhecimento de cada participante ao longo da construção das atividades de ensino-aprendizagem. Foi oferecido um diário como um instrumento de registro, reflexão e análise das práticas. Os estudantes realizaram o trabalho final com a análise institucional das práticas profissionais, sendo que alguns realizaram intervenções. Diante dessa experiência, extrai-se a importância de refletirmos sobre a utilização dos princípios e conhecimentos da Análise Institucional na própria formação em Análise Institucional.

A disciplina de Análise Institucional na Saúde Coletiva.

Este texto foi elaborado por professores-estudantes da disciplina “Análise Institucional: teoria e prática em Saúde Coletiva” realizada em 2018, dentro do programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Faculdade Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.

Com frequência bianual, a Profa. Solange L’Abbate oferece esta disciplina, com a participação de professores convidados, que pertencem ao Diretório de Pesquisa do CNPq Análise Institucional & Saúde Coletiva. Cada convidado contribui com uma temática, ferramenta, estratégia e/ou conceito da Análise Institucional (AI) com o qual já realizou ou ainda está realizando algum estudo, e/ou intervenção.

Esta disciplina foi ministrada pela primeira vez no segundo semestre de 2002, após a realização em 1999/2000 do pós-doutorado em Análise Institucional da Profa. Solange L’Abbate, junto ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade Paris 8 Saint Denis/França, sob orientação dos professores René Lourau e Antoine Savoye. Uma das consequências desta disciplina foi iniciar, junto com os estudantes, a articulação da AI e da Socioanálise, desenvolvida por Georges Lapassade, com objetos de estudo da Saúde Coletiva.

A partir dessa primeira experiência, a disciplina foi oferecida e alguns estudantes se interessaram em fazer mestrado e/ou doutorado nesta linha de pesquisa. Alguns destes trabalhos constituem capítulos da coletânea Análise Institucional & Saúde Coletiva (L'Abbate, Mourão & Pezzato, 2013).

Para o desenvolvimento dessa articulação foi importante a criação, em 2003, do Diretório de Pesquisa Análise Institucional & Saúde Coletiva, junto ao CNPq. Desde 2009, os participantes deste grupo se reúnem, uma vez por mês, para apresentar e discutir projetos e pesquisas em desenvolvimento. Nos encontros, é comum a presença de convidados de diferentes áreas de conhecimento que podem dialogar com a AI.

Voltando à disciplina, ela tem recebido interessados advindos de diversas formações e inserções profissionais - inclusive fora da área da saúde - ampliando a heterogeneidade grupal e os desafios do processo ensino-aprendizagem. Até porque os conceitos da AI, além de se basearem em conhecimentos da Filosofia, Sociologia, Antropologia, Ciência Política e Psicanálise (Lourau, 2014), podem ser utilizados em outras áreas, dentre as quais Educação e em Planejamento e Gestão, bem como nas atividades que envolvem trabalhos de grupo.

Ao longo dos anos, a disciplina esteve orientada por uma dinâmica mais reflexiva e participativa. Em 2018, a disciplina dedicou uma carga horária maior à análise das práticas profissionais, com a perspectiva de proporcionar uma aprendizagem mais significativa, mais viva.

A análise institucional das práticas profissionais na disciplina.

Nos preparativos da disciplina de 2018, a Profa. Solange L'Abbate decidiu adotar a Análise Institucional das Práticas Profissionais (AIPP) como motor da disciplina, conforme está descrito na ementa: "A disciplina objetiva apresentar e discutir os principais conceitos da Análise Institucional e o seu diálogo com a Saúde Coletiva, a partir das práticas profissionais dos estudantes".

As práticas profissionais sempre estiveram no radar da AI, entendendo-as como práticas da instituição ou práticas institucionais, segundo Monceau (2008) e Guillier (2003). Ainda que observe uma abordagem que retoma a

Socioanálise, Danielle Guillier (2003) considera que Gilles Monceau é o precursor da AIPP.

Monceau incorporou a AIPP na abordagem denominada Socioclínica Institucional, que é uma vertente mais atual da AI. A Socioclínica, segundo Monceau (2013), reúne oito características e busca acompanhar as transformações que ocorreram a partir das intervenções com o passar dos anos, sobretudo pelo tempo mais prolongado. As intervenções que se davam em poucos dias passaram a se estender por meses ou anos, com encontros espaçados.

Para Monceau (2008), a AIPP pode ser utilizada em processos de formação, intervenção ou pesquisa, mas independentemente da situação "(...) a análise institucional das práticas profissionais coloca essencialmente sua atenção sobre a maneira nas quais as ditas práticas são tomadas no processo institucional que as perpassa, mas não as determina." (p. 156, tradução livre)
Guillier (2003) e Monceau (2008) explicam que a AIPP pode ser desenvolvida em um campo profissional definido (no interior de um estabelecimento) ou num centro de formação, com pessoas que vão por demanda individual e não trabalham juntas.

A disciplina ministrada em 2018, portanto, inseriu a AIPP em um processo de formação com profissionais que vieram a partir de demandas individuais e não trabalhavam juntos, constituindo algo semelhante aos seminários oferecidos por Guillier junto ao Departamento de Ciências da Educação na Universidade Paris 8 Saint Denis. A inserção da AIPP na disciplina teve duas experiências anteriores inspiradoras: uma atividade na disciplina em 2016 e o curso-intervenção em 2017.

Em uma das últimas aulas da disciplina de 2016, foi proposto que os estudantes compartilhassem suas práticas e algumas delas foram escolhidas para uma análise com o referencial da AIPP. Tal análise proporcionou um momento forte de aprendizagem teórica e abriu campo para a análise coletiva da implicação profissional.

Cabe ressaltar que a análise de implicação é um conceito chave no processo de AIPP. Lourau (2004) ressalta que a implicação sempre está presente nas adesões e rechaços, referências e não referências, participações e

não-participações, sobremotivações e desmotivações, investimentos e desinvestimentos libidinais; sendo que o mais importante é colocá-la em análise. Mais especificamente, Monceau (2015, p. 198) afirma que:

> A implicação profissional é o conjunto das relações que o sujeito estabelece com a profissão (pensada como instituição com sua dinâmica própria), a qual ele pertence, e com outras instituições nas quais, ou em ligação às quais, ele exerce sua profissão.

A implicação também foi algo forte no curso-intervenção. Este foi o nome dado ao curso destinado a profissionais da Secretaria Municipal de Saúde de Campinas, SP. No primeiro semestre de 2017, a coordenação do setor responsável pela educação dos profissionais desta secretaria encomendou ao referido Diretório de Pesquisa um curso de AI para os profissionais desse setor e convidados de outros setores desta secretaria. Acordamos uma formação que entrelaçasse teoria e prática, por isso o nome “curso-intervenção”. Durante o semestre, foram realizados oito encontros, nos quais houve um espaço mais direcionado à discussão teórica e outro ao compartilhamento e à análise das práticas. Cada encontro começava com a restituição do anterior, destacando um conceito que mais dialogasse com as experiências vividas e convidando os doze participantes à experimentação e reflexão dos conceitos por meio da análise de suas práticas profissionais.

Diante dos efeitos analíticos e pedagógicos proporcionadas nestas duas experiências descritas acima, a professora Solange L’Abbate convidou um membro do Diretório de Pesquisa para colaborar no planejamento, organização e execução da disciplina de 2018.

A disciplina se guiou pela premissa “transformar para conhecer” utilizada por Monceau (2005), apoiado nas ideias de Kurt Lewin, que postulava a necessidade de atuação na realidade para conhecê-la, e de Moreno, que - secundando Marx - dizia que não se pode conhecer as estruturas de uma sociedade a não ser tentando modificá-la.

A disciplina abordou os principais conceitos da AI em diálogo com a análise das práticas profissionais dos estudantes, com parte dos encontros animados pela discussão teórica e outra parte pelo compartilhamento das práticas, em

um programa aberto às transformações do grupo e ao surgimento de novas demandas.

As aulas foram quinzenais estendo-se nos períodos da manhã e da tarde. Logo no primeiro dia de aula, os estudantes foram convidados a se apresentarem contando de suas práticas profissionais e foram levantadas hipóteses sobre quais instituições estariam presentes. A aula da tarde foi dedicada à introdução à AI e ao conceito de instituição elaborado por René Lourau. Na segunda aula no período da manhã, decidimos discutir o conceito de implicação, considerando a experiência da primeira aula, mas também outras experiências e os estudos de Monceau e Guillier. À tarde, os estudantes foram convidados a criar alguma representação gráfica das instituições que os atravessava, inaugurando a exploração dos conceitos em suas experiências.

As aulas sobre os dispositivos de análise de práticas e a abordagem Socioclínica Institucional contaram com a colaboração de professoras convidadas. Em ambas, houve explicações teóricas seguida de uma prática, nas quais professores e estudantes compartilharam suas práticas e elegeram uma para a análise mais aprofundada. Ao final, os aspectos teóricos puderam ser rediscutidos.

Nestes momentos, seguimos a recomendação de L'Abbate (2014) de que a análise não deve ser encerrada na prática em si mesma, mas estar conectada com os movimentos sociopolíticos envolvendo, inclusive o Estado.

Guillier (2003) ressalta que a AIPP não é um trabalho sobre as técnicas profissionais, mas sobre as práticas no sentido de práxis, considerando a complexa relação pensar-fazer como indissociáveis. Guillier (2003) acrescenta que o objeto de análise não é a prática efetivamente realizada nem os atos que foram colocados em situação, mas algumas dimensões constitutivas da relação subjetiva do praticante com a sua prática. Como alerta Monceau (2005), a AIPP toca nas dimensões institucionais e, diferentemente de outras abordagens de análise de práticas, trabalha em uma perspectiva coletiva e não reforça a responsabilização individual dos profissionais, típica dos tempos neoliberais.

Outro fato importante foi ter colocado a própria disciplina em análise. O próprio grupo, seus proponentes e participantes também se colocaram em permanente análise no processo de produção de conhecimento, considerando

a necessidade de provocar deslocamentos na relação professor-aluno. Assim, para além do espaço de perguntas e discussões em torno de conhecimento apresentado pelos professores, favoreceu-se o conhecimento de cada participante ao longo da construção das atividades de ensino-aprendizagem. Foram privilegiados relatos e análises de experiências de autogestão, a fim de desnaturalizar a heterogestão. Especificamente na aula sobre gestão, foi proposto que os estudantes levassem experiências para um compartilhamento vivo sobre o tema. Assistimos juntos e debatemos o documentário recomendado por uma estudante, chamado “Noivas do Cordeiro” (2007) que narra a história de um povoado autogestionário com forte presença feminina.

Aspectos da autogestão foram experimentados na medida em que houve um alerta no sentido de que as análises não fossem concluídas pelos professores, mas compartilhadas entre todos. Além disso, o programa da disciplina permaneceu aberto até a parte final, com possibilidade de que as novas demandas encontrassem espaço para análise e indicassem os rumos da articulação entre prática e teoria.

Como instrumento de análise, todos os participantes receberam um caderno para utilizarem como diário, no qual poderiam registrar seus pensamentos e sentimentos suscitados nos encontros, bem como aqueles decorrentes de outros eventos do seu cotidiano. Pois Pezzato e L’Abbate (2011) afirmam que o uso do diário por participantes de uma pesquisa de campo “provocou uma desnaturalização de certas atitudes, ou mesmo procedimentos, movimentando o já conhecido, percebido, e mostrando outras possibilidades, quando se instaura a ‘implicação’.”(p.1311)

Os estudantes receberam algumas explicações breves sobre o uso do diário quando receberam o caderno, mas a aula sobre assunto ocorreu depois de um mês. Assim, os estudantes discutiram o instrumento com a própria experiência de escrita.

Nos trabalhos finais, os onze estudantes da disciplina foram convidados a abordar suas práticas profissionais dialogando com os aspectos teóricos. O último encontro foi dedicado à discussão desses trabalhos. Seis estudantes realizaram trabalhos a partir de intervenções realizadas durante o semestre.

Ressonâncias e derivações.

O fato da disciplina e das outras atividades relatadas brevemente acima se sustentarem na premissa utilizada na AI de que **é preciso transformar para conhecer,** acreditamos, deverá produzir, nos vários participantes, professores e estudantes, ressonâncias que irão penetrar nas diversas atividades nas quais os sujeitos estão e/ou estarão imersos. Isto porque os conceitos que orientam a AI nos ajudam a compreender mais profundamente, as diversas dimensões pessoais, familiares, profissionais, políticas e éticas que fazem parte da vida de todo ser humano.

Referências bibliográficas

Guillier, D. (2003) L'analyse institutionnelle des pratiques professionnelles. In: Blanchard-Laville, C & Fablet, D (orgs). *T*ravail social et analyse des pratiques professionnalles. Dispostifs de formation. Paris, L'Harmattan, p. 21-46.

L'Abbate, S. (2014) Reflexões sobre a Análise Institucional das Práticas Profissionais. Campinas, [Texto elaborado para subsidiar a discussão do Diretório de pesquisa do CNPq Análise Institucional & Saúde Coletiva].

L'Abbate, S., Mourão, L. C ., Pezzato, L. M. (orgs) (2013) Análise Institucional & Saúde Coletiva. São Paulo: Hucitec.

Lourau, R. (2014) A análise institucional (3a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Lourau, R. (2004) Implicação e sobreimplicação. In: Altoé, S. (org) René Lourau: Analista Institucional em tempo Integral. São Paulo: Hucitec. p. 246-258.

Monceau, G. (2015) Técnicas socioclínicas para a análise institucional das práticas sociais. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, 21 (1), p. 197-217 abr.

Monceau, G. (2013) A socioclínica institucional para pesquisas em educação e em saúde. In: L'Abbate, S., Mourão, L. C., Pezzato, L. M. (orgs), op cit. p 91-103.

Monceau, G. (2008) Entre pratique et institution. L'analyse institutionnelle des pratiques professionnelles. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, (41), p. 145-159.

Monceau, G. (2005) Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação

e profissionalização docente, Educação e Pesquisa, São Paulo, 31 (3), p. 467-482, set./dez.

Pezzato L. M. & L'Abbate, S. (2011) O uso de diários como ferramenta de intervenção da Análise Institucional: potencializando reflexões no cotidiano da Saúde Bucal Coletiva. Physis - Revista de Saúde Coletiva, 21 (4), p. 1297-1314.

Las prácticas instituyentes en Salud Mental

Autora: Marazina, Isabel Victoria.
Laboratorio de Salud Mental Comunitaria. Faculdade de Saude Publica,
Universidade de São Paulo.
São Paulo, Brasil.

Sobre prácticas instituyentes en la salud mental y sus agentes.

Quiero abordar una temática cuya reflexión me acompaña a lo largo del trabajo de montaje y supervisión de equipos de salud mental, prioritariamente los equipos que actúan en los dispositivos de atención psicosocial o antimanicomiales, también conocidos como dispositivos de sustitución del hospital psiquiátrico.

Tuve condiciones de hacer parte de programas de esta orden en diferentes momentos, tanto de su instalación cuanto de desarrollos ulteriores,y señalo los diferentes momentos porque no es un dato menor para lo que propongo pensar, que es la producción activa de prácticas antimanicomiales que se lleva a cabo en esos programas y sus efectos en la subjetividad de los agentes que intentan producirlas.

Para ello,voy a servirme de algunos conceptos del Análisis Institucional y del psicoanálisis,que son mis grillas de referencia.

Y de grillas se trata,de sistemas de sentido,de árboles de lógicas que dan forma y refieren el devenir pulsional del sujeto humano. son las instituciones. Lo que nosotros nombramos como instituciones son las concretizaciones de esas redes de sentido.En AnalisisInstitucional, a esas materializaciones las llamamos organizaciones.Así, podemos llamar a la Medicina una institución.Es una densa arborización de innumerables sentidos,con una enorme complejidad,que se cristaliza en diversas organizaciones: el hospital, la salita,las farmacias,los complejos laboratoriales ,los consejos profesionales, los agentes de salud-serían los actores institucionales con sus diferentes formaciones y jerarquizaciones,etc,etc. La Medicina abarca los fenómenos

humanos más significativos como la salud,la enfermedad,la muerte y sus diferentes presentaciones….

Esa institución organiza con sus sentidos las conductas,las expectativas,las pulsiones,los deseos de los sujetos sociales que directa o indirectamente a ella se refieren.Claro que aquí hablamos de la medicina, una institución imposible de soslayar ya que la mayor parte de los sujetos humanos pasa por ella de una u otra manera. Pero vemos que en la densa red de sentidos institucionales,que se entrecruzan y articulan,es difícil que un sujeto no sea afectado, implicado y formateado por las diversas instituciones que forman su cultura.

Las instituciones, prioritariamente, tienen la función de organizar y legislar sobre nuestra forma de gozar. Y esto es fundamental,porque estas operaciones no son racionales,son formas de gozo que implican nuestros cuerpos,nuestros sentimientos ,nuestras afectaciones y las construcciones que se nos permite o no llevar adelante en la sociedad.Por eso que es tan perturbador y difícil que las nuevas proposiciones ,que ponen en cuestión lo instituido-o sea el edificio de lo que está instalado-puedan acceder a un espacio sin enormes luchas,marchas y contramarchas .

Toda institución es un juego constante entre lo instituido, o sea lo que sustenta la institución y lo instituyente,que es lo que se infiltra en el edificio a través de las fisuras que afortunadamente existen, para modificarla de acuerdo a las necesidades histórico-políticas.

Y entre esas necesidades,una de las más importantes es la de la producción de sujetos funcionales al sistema vigente.Y si hablamos de sujetos,estamos hablando de eso que los constituye:las emociones,las expectativas, los imaginarios desde los más atroces a los más delicados,del inconsciente y sus mociones…. el inconsciente,cuya carne es social ya que se orienta por esos imaginarios construidos a partir de lo que vale en la cultura .

Podemos tomar un momento de la discusión sobre la legalización del aborto del pasado año para pensar todo ésto. Quien acompañó con algo de atención los testimoniales de diferentes personalidades de todos los estamentos científicos en el Senado en la discusión de la IVE , pudo escuchar objeciones y discursos como mínimo bizarras, emitidas desde los honorables senadores,

grande parte de ellos orientados por sus convicciones religiosas ,que no les permiten pensar en algo más allá de ellas.Lo instituido en ellos no les permite pensar que están allí para asumir la forma representativa de los ciudadanos emanada del sistema republicano (otra institución),que exige que trabajen su voto desde esa representación. Claro, podemos complejizar pensando que casi ninguno de estos dignos representantes jamás representó más que los intereses de su clase generalmente usando los cargos públicos como extensión de sus deseos, fieles a la supervivencia de rasgos feudales en medio del sistema republicano.

Exactamente a esto que quería referirme. Ese juego instituyente instituido jamás es claro ni limpio.Los desarrollos son desiguales y combinados. Tenemos en cada momento del proceso trazos de novedad,que producen acontecimiento, en el sentido deleuziano del término,que conviven con elementos de raigambre conservadora y atrasada. Mismo los más lúcidos ejemplares del progreso de las ideas en un campo se encuentran con los atravesamientos propios de una formación,de una producción subjetiva que los constituye. Cuando uso el término atravesamiento hablo de los efectos del instituido en los sujetos,efectos de cierre y aprisionamiento.Cuando hablo de transversalidad,me refiero a los efectos de lo instituyente, que se orienta a la apertura e interconexión de instancias fragmentadas y aisladas.

Una ley de salud mental como la que se legisló en este país,necesariamente transita por la transversalidad,sin olvidar que como toda legalidad es producto de compromisos con lo instituido .Pero podemos decir que su intensidad pasa por la reconexión en muchos sentidos.Reconectar el paciente con un medio que en principio lo segrega, reforzar los vínculos de los agentes de salud mental, proponiendo dispositivos de atención que los disloca de la atención fragmentaria e individualizada, formar redes de atención que abarquen no solamente la patología más la ampliación de posibilidades del sujeto, apelar a la orden de los derechos humanos como indisociable de la vigencia de esta legalidad…en fin,estamos hablando de un movimiento que se las trae….

Un dato que nos parece interesante lo trae Bertolote (2005), en su investigación que evalúa los procesos de legislación en los países de América Latina. Ella indica que en promedio el tiempo de procesamiento de una ley

temática sobre derechos humanos y salud mental abarca aproximadamente diez años. Esto puede decir de las dificultades que se interponen en el esfuerzo regulatorio entre las cuales la acción de los lobbies corporativos no es una de las menores. Existe, según el autor, una diferencia importante entre la vía legal amplia, que, como es de tránsito lento, y la vía administrativa, que implica en legislaciones más restrictivas, pero que constituyen caminos más ágiles de modificación ,principalmente si los gestores tienen acceso al control presupuestario.

Aquí me desvié un tanto para las consideraciones macro,pero sin desestimar el dato de un tránsito de reglamentación extremadamente lento,que a mi juicio no solo nos habla de los intereses corporativos que se oponen sino también de las grandes dificultades para dejarse modificar por lo que está legalidad nos propone.

Como decía en el principio, para pensar en estas dificultades no es indiferente el momento en que un equipo de agentes de salud mental se encuentra. En 1989 en Brasil, con la asunción de las primeras intendencias del Partido de los Trabajadores,se dio mucho apoyo político a las iniciativas antimanicomiales,llegando a instalar la red de salud mental en varias ciudades importantes. Participé de esa instalación en San Pablo y en Santos, con mayor intensidad en esta última intendencia. Esto me permitió acompañar el duro proceso que se instalaba en los profesionales contratados,cuando tenían que enfrentar el desafió del trabajo interdisciplinar, en equipo y asumir tareas que los alejaban de lo que habían aprendido en sus formaciones específicas.Con mayor o menor grado, se producían grandes resistencias y episodios de angustia con contenidos paranoides y muchas veces sensaciones de “no estar haciendo nada de clínica verdadera”. ¿Y cuál sería esa clínica? La desconstrucción de los roles tradicionales exigía de un acompañamiento muy cuidadoso para evitar actuaciones importantes de la angustia referida. Un ejemplo de esta actuación fue el de una psicóloga del equipo del primer equipamiento instalado en la ciudad de Santos, miembro de un grupo de intensa militancia de la ideología basagliana, que tendía a desestimar los criterios clínicos para destacar el aspecto ético-ideológico de la reclusión del paciente. La enorme carga de idealización circulante en el proyecto “libertador’

favoreció un enamoramiento entre ella y un paciente muy grave, al cual alojó en su casa.Huelga decir que conseguir manejar esta angustiante situación exigió mucha paciencia y también mucha reflexión para hacer circular este flujo de forma a no establecer tribunales de acusación más también no permitir que ese patrón de enamoramiento obturase la potencia autonómica en andamiento dentro del proyecto.

Esto se diferenciaba de la incorporación de los profesionales en otro momento,donde ya existía un colectivo con sus prácticas instaladas,lo que ayudaba mucho a los recién llegados ya que estas prácticas estaban legitimadas por el colectivo. Y una de las cuestiones más difíciles era poder salirse de sus papeles aprendidos tanto en lo referente a la fragmentación de saberes cuanto en lo que dice de la segregación que el campo de la psicopatología instala permanentemente entre pacientes y agentes.

Recuerdo la lucidez de un joven psiquiatra que reclamaba que sus compañeros de equipo no lo dejaban salir de su lugar para poder vivir otras posibilidades terapéuticas. Pedía que alguien pudiese “jugar” a ser psiquiatra para él poder ser asistente social o acompañante terapéutico en la discusión y encaminamiento de un paciente. O la interesante circulación de las cocineras en la discusión de un caso que pasaba prioritariamente por una transferencia casi exclusiva con una de ellas.Siendo que, como sabemos,uno de los espacios institucionales de mayor densidad pasa exactamente por la cocina.
Sabemos que el campo de la salud mental estuvo prioritariamente organizado alrededor de la psiquiatría,que tiene como institución un fundamento segregativo muy importante.Quien se acercó a la historia de la psiquiatría,sabe que la segregación de los “desajustados” constituyó y aún constituye la forma de cumplir el encargo social que desde la época clásica,como claramente Michel Foucault(1987)nos enseña ,le fue consignado.Por tanto, esa práctica segregativa está intensamente presente en el núcleo de la formación, no solo de los psiquiatras sino de los agentes que trabajan en el campo .Es uno de los trazos instituidos,tal vez uno de los que funda la práctica.

Creo que no hace falta que entremos aquí en los caminos por los cuales ésto se realiza hoy, a partir de la intensificación de la medicación de “disturbios” variadisimos (los DSM que lo digan) muchos de los cuales no son sino

síntomas del malestar social que es conjurado a partir de una práctica que sin duda llena de alegría a los laboratorios.

En ese sentido, las legalidades que en los comienzos del siglo XXI se instalaron en nuestro continente iban exactamente en la contramano de estas prácticas segregadoras, de acuerdo a las recomendaciones internacionales,nacidas de largos años de estudio y prácticas importantísimas ocurridas desde los años de posguerra en adelante. Una de las maniobras comunes de los poderosos lobbies de la psiquiatría biológica y sus"modernos"aliados es tratar de deslegitimar las prácticas antimanicomiales eludiendo la extensa historia de experiencias realizadas desde variados actores y puntos de vista muy variados pero bajo un eje común: la lucha por la derrumbada del orden manicomial y su carcelaria e inhumana disposición de los que no se ajustan.

Quise traer esta temática porque creo que debemos estar atentos a las consecuencias de estos atravesamientos que surgen en el seno de las iniciativas instituyentes de forma a obstaculizar la práctica y la puesta en juego posible. Y remarco posible, porque sabemos que esta iniciativa instituyente se encuentra no sólo con nuestra resistencia interna sino con los duros atravesamientos de otras instituciones que nos obligan a poner en juego nuestra creatividad frente a la rigidez de su movimiento.Como un ejemplo, podríamos mencionar al orden jurídico,que opera con singular conservadurismo en lo referido a la salud mental y que en innúmeras ocasiones desestima las prácticas de cuidado para hacer hincapié en el aspecto punitivo de su intervención.

También la propia medicina, que pretende un lugar ejemplar dentro del espectro científico positivista, mira con desconfianza tanto a la psiquiatría, que desde su inicio pretendió acreditarse como práctica científica, buscando exhaustivamente la materialidad del experimento ,y ciertamente a todas las prácticas "no demostrables objetivamente" como el psicoanálisis y las diferentes curas por la palabra. Esto es causa de una permanente tensión dentro de las prácticas alternativas de salud mental, que, en rigor no deberían categorizarse como pertenecientes a un movimiento de reforma psiquiátrica,

sino como alternativas transdisciplinares superadoras de la institución psiquiatría.

Bibliografía

Bertolote, J. Rev. Saúde Pública 29(2): 152-156 ND. São Paulo. Abril 1995

Foucault, M. História da Loucura. Editorial Perspectiva. São Paulo.1987

Relatos de una experiencia de construcción colectiva. Reconstrucción Crítica de experiencias de investigación, análisis y prácticas institucionales de la Patagonia sur

Autora: Lic. Navarro, Florencia.
Universidad Nacional Patagonia Austral Unidad Académica Río Gallegos.
Río Gallegos, Santa Cruz, Argentina.

Resumen

Desde el espacio de cátedra Seminario de Análisis Institucional de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, nos tomamos como reto en el año 2017, poder realizar una sistematización de trabajos de estudiantes de la asignatura y también de algunas propuestas que se desprendían de nuestras prácticas en el aula, nuestras investigaciones y nuestras intervenciones en el contexto social, en un momento muy particular marcado por una profunda crisis. Este desafío no sólo tuvo que ver con poder ser lo suficientemente rigurosas con la teoría del Análisis Institucional, sino también realizar un aprendizaje en las experiencias de escritura y poder transmitirlas a los estudiantes, desafío que resultó muy complejo.

De esto se desprende la construcción de una publicación que concretamos en el año 2018,atravesando por espacios de saberes propios de los abordajes institucionales y en un territorio tan particular de la Patagonia sur, que no es ajena a la situación política y económica del país, pero que tiene estilos propios que se caracteriza por una población migrante en su mayoría, un clima hostil y una dinámica con características singulares.

“Reconstrucción crítica de Experiencias de investigación, análisis y prácticas institucionales” es una construcción colectiva, no sólo para quienes tomamos el desafío de escribir, si no porque representa a una sociedad específica en la que vivimos, trabajamos y compartimos procesos de enseñanza y aprendizaje.

Aspectos formales: romper las reglas para acceder a lo novedoso

En la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, más precisamente en la Unidad Académica Río Gallegos, se encuentra la Licenciatura en Psicopedagogía, carrera en la que me desempeño como docente desde el año 2017 en una materia de 4to. año que se denomina: Seminario de Análisis Institucional. Desde este espacio y junto a la Profesora Adjunta de la materia, empezamos a indagarnos sobre los diferentes trabajos que los estudiantes entregan para regularizar la asignatura y que luego utilizan para rendir su examen final, el cual consiste en defender el paso por una organización que ellos elijan y realizar a través de diferentes métodos, con perspectiva y teoría institucional, un análisis bastante extenso que permita descubrir algunas particularidades de la dinámica de estas organizaciones. Los trabajos eran muy interesantes, cargados de mucho trabajo, elaboración y reelaboración.

Entonces creímos oportuno poder crear un espacio de difusión de estos trabajos, primero se nos ocurrió realizar una Jornada de Análisis Institucional, estas incluían la participación de los estudiantes de la materia antes mencionada y además de Seminario de Investigación psicopedagógica también de la licenciatura. Les propusimos a los alumnos que, para regularizar la materia, podían inscribirse en las Jornadas con sus trabajos y presentarlas frente al público. Esto para nosotros en general no es tarea sencilla, es un intenso desafío exponer nuestras ideas, poder trabajar con la voz y los miedos, procesar un trabajo de tal forma que sea plausible de difusión, sin comprometer la confidencialidad, que es una trama que privilegiamos en el dictado de la materia, principalmente por pertenecer a una sociedad pequeña.

En un primer momento pensamos que esta invitación iba a resonar más bien de manera interna, intercátedras, pero la sorpresa fue que muchos miembros de la comunidad, tanto universitaria como externa, se aproximó a participar como público o presentando alguna ponencia. La audiencia era importante y el clima social del momento en Santa Cruz también convocaba a habilitar la escucha acerca de los aconteceres de las organizaciones, que impactaba directamente en los sujetos y las instituciones.

Desconstrucción: Traspasando los límites del lugar de supuesto saber

En este contexto, luego de finalizadas las jornadas seguimos pensando que había que trascender aún más, que la riqueza de cada una de las experiencias prácticas y de análisis que se habían realizado en los distintos establecimientos, debían ser sistematizados, porque simplemente no se podían perder, porque el esfuerzo era digno de una historia que debía ser contada.

Entre todos los que concurrieron a la jornada se socializó la posibilidad de una publicación. Para tal fin realizamos un taller de escritura, lo cual era una osadía tremenda, ya que somos psicólogas las dos y a pesar de tener el ejercicio de escribir, para nada estábamos capacitadas para enseñar con la maestría que tienen algunos profesores y autores expertos, poder despojarnos del lugar de supuesto saber, permitir que los estudiantes que participaban de los talleres pudieran ver las costuras, saber que estábamos realizando un esfuerzo artesanal, en el que todos formamos parte de su construcción, permitió que nos impulsemos a vivir la experiencia de una manera menos formal, pero no con menos responsabilidad y preocupación por ser rigurosas con algunos aspectos ineludibles.

Finalmente quedamos algunas autoras, todas mujeres, todas con historia de vida distintas, con acercamientos a lo académico diferentes, pero con un compromiso que permitió que fuéramos una mixtura que fue bastante mágica y efectiva a la hora de concretar la escritura del libro.

Y así empezó este sueño, en el que las escritoras de estos textos, creemos haber dejado un espacio para reflexionar, para pensar, para preguntarnos, para quejarnos, para contradecir, hemos dejado un espacio y eso ya es bastante.

El camino que hemos transitado, también se evidenció en las producciones, con sus diferencias y particularidades, en cada una de ellas quedó plasmado el análisis de distintas organizaciones e instituciones que son fundantes para los sujetos.

Conclusiones

Desde el libro las autoras quisimos generar perspectivas distintas, análisis concienzudos y comprometidos, en donde se pudiera visibilizar las

particularidades de las organizaciones y posibles abordajes novedosos en los procesos institucionales.

Poder deconstruir la experiencia de elaboración de esta divulgación, puso en evidencia las vivencias tan particulares que vivimos las autoras, en cuanto a ansiedades y temores propios de enfrentarnos a situaciones desconocidas; poder ir al encuentro con el estudiante de una manera tan distinta a lo establecido y dar cuenta, de que a pesar de las diferencias y estilos de cada una, en los textos se evidenció un hilo conductor que pintaba de cuerpo entero la profunda crisis social, económica y política del año 2017 en Santa Cruz, cuyos efectos pusieron en tensión y en vulneración las instituciones más importantes que atraviesan la vida de los sujetos.

Escribir es todo un desafío, sobre todo cuando hacerlo implica capturar lo más profundo de una institución, sus efectos en las organizaciones, sus complejos entramados y sus síntomas.

Referencias Bibliográficas

Rosales K., Navarro F., Henríquez G., Leiva A., Pucheta Piccardo F., Quejas C., Scott M., Trujillo A., Vera (2017). *Reconstrucción Crítica de experiencias de Investigación, Análisis y Prácticas Institucionales de la Patagonia Sur*. Córdoba: Brujas.

Contribuciones a la comprensión del funcionamiento social en la Patagonia Sur

Autora: Rosales, Karina.
Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Río Gallegos.
Río Gallegos, Santa Cruz, Argentina.

Resumen

A partir de algunas experiencias de investigación llevadas a cabo en los últimos años, se han podido reconocer ciertos aspectos de las representaciones que los ciudadanos de Río Gallegos tienen acerca de los vínculos dentro de la comunidad. En esta ocasión se consideran básicamente los análisis desarrollados en relación a dos instituciones que son de gran significación para comprender puntos relevantes de la dinámica comunitaria. Ellos son la familia y el trabajo.

Un tema influyente que atraviesa esta y otras dimensiones de la cultura local, es el fenómeno de migración que deja importantes huellas en la construcción de vínculos y la subjetividad de los integrantes de la comunidad.

La institución familia en la patagonia sur

Un dato recurrente que se muestra en diferentes estudios de la zona es que generalmente los vínculos familiares son afectados por el lugar geográfico de estas latitudes. El fenómeno de la migración imprime un rasgo característico en el que siempre está presente el tema del desarraigo de quienes vienen, pues tienen que elaborar lo que podríamos llamar el trauma del desarraigo de sus familias de origen, y tienen que, obligadamente, construir nuevos lazos en un marco en el que las costumbres de socialización pueden ser diferentes. Otro aspecto significativo, como característica singular de esta zona, es que tenemos una comunidad sin abuelos; los niños son criados por sus padres y por “tíos” (amigos de los padres), pero falta una generación, el proceso familiar de las tres generaciones queda obturado.

Eva Giberti (2005) plantea que, tanto en el orden antropológico como en el jurídico, económico, psicológico y religioso, la figura de los abuelos ocupa una posición privilegiada en la regulación de las organizaciones familiares, tanto si están presentes como cuando no lo están. Se podría suponer que este hecho, sumado a otros, acrecientan las dificultades para que la comunidad logre afianzar sus raíces, su identidad y de esta manera, consolidar sus vínculos. Muy posiblemente, tendremos una sociedad "siempre joven".

Otra consecuencia de la situación de inmigración/emigración, es la construcción de vínculos familiares no consanguíneos que cumplen funciones familiares. Se observa la existencia de abuelos prestados, madres, hijos y tíos adoptivos, nietos postizos, etc. De esta manera, se forma un círculo de contención que hace las veces de familia, sobre todo en situaciones importantes como las enfermedades. Estos círculos se constituirán en familias adoptivas y/o autoconstruidas; son amigos con sentido de filiación.

En líneas generales, se puede decir que la organización familiar concebida de manera más tradicional, actualmente se encuentra en crisis y está dando lugar a una forma de organización diferente que, como todo aquello que es nuevo, genera espanto o hace sentir la amenaza de la desintegración. Käes (Schlemenson 2007), asocia el concepto de crisis a la noción de ruptura como riesgo de desintegración. Es una experiencia subjetiva de ruptura dentro de la continuidad de las cosas, que cuestiona dolorosamente la integridad del sí mismo, la organización de sus identificaciones e ideales, como así también la confianza en los lazos de pertenencia y en el entorno. La ruptura se asocia a una pérdida producida o en riesgo de producirse, que trae aparejado mucho sufrimiento y amenazas de desintegración. Siendo así, podemos pensar que para muchos de los que perciben la organización familia en crisis, se plantea un panorama oscuro, en tanto sienten amenazado el orden social establecido por la institución de la familia, que cumple la función de organizar el comportamiento de los sujetos en relación a la procreación y subjetivación de los individuos. Las instituciones, al decir de Berger y Luckman (1968) "controlan el comportamiento humano estableciendo pautas establecidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada", constituyendo por ende, un

"control social primordial" (p. 74, 75). Si una de las instituciones encargadas de poner orden en la sociedad, no lo hace… entonces ¿quién lo hará?

Analizar la organización familiar desde una perspectiva institucional nos ofrece un panorama enriquecedor para reflexionar acerca de las diferentes dimensiones de la problemática. Si la Institución es "una formación de la sociedad y de la cultura" que se "opone a lo establecido por la naturaleza" (Käes,1989, p. 22), podemos asumir que la institución Familia tiene la función, entre otras, de contener, dominar, controlar los impulsos naturales del ser humano. Así, la amenaza más significativa de su ausencia es que el sujeto quedaría librado al mayor de sus enemigos, sus propios instintos, que tienen en su naturaleza un gran poder de destrucción de todo aquello que se oponga a la satisfacción inmediata de sus necesidades más primitivas.

Representaciones acerca del trabajo

Otro aspecto al que prestaremos especial interés, es el tema del trabajo, en tanto funciona como otro organizador de vínculos sociales y, por lo tanto, un analizador muy poderoso. Un aspecto muy valorado del trabajo, dentro de la comunidad es la posibilidad de socialización que brinda, casi exclusiva en muchos casos. A partir de la cuestión laboral, se da una configuración de culturas; el trabajo es valorado como un espacio de integración y de intercambio, y como uno de los lugares de mayor encuentro entre personas que hacen sentir las relaciones de manera positiva o beneficiosa.

No obstante, se manifiesta un gran malestar marcado por la ya mencionada situación de inmigración, en la que aquellos que vienen son vistos como ladrones ya que "usurpan" la fuente de trabajo de los que son nacidos y criados en la localidad. Se dice que "el NYC (nacido y criado) no tiene trabajo y está desempleado, y el que vino de otro lado tiene trabajo", salvo que se trate del trabajo profesional, que es mejor admitido. La llegada de "personas nuevas" genera sensaciones de usurpación, desprotección, enojo e inseguridad, ya que a este hecho se le adjudica la culpa por algunos problemas de delincuencia. Otro elemento destacado tiene que ver con las formas de acceder a los puestos de trabajo más valorados. En este sentido, se considera que la principal forma de acceder a mejores condiciones de trabajo es el "acomodo y

los contactos", principalmente en la administración pública o empresas petroleras. El hecho de haber realizado estudios superiores no garantiza el acceso a mejores condiciones laborales, debido a que el ingreso no se realiza por concurso o evaluación de antecedentes y oposición. Este aspecto entra en tensión, y es importante considerarlo, con la educación, ya que es menos valorada que el trabajo; se la considera casi innecesaria en el desempeño de funciones laborales; es más, hay quienes afirman que "para conseguir trabajo no es importante estudiar".

Además de todas las vivencias que giran en torno a la situación del trabajo, se suma la sensación de aumento de inseguridad a causa del crecimiento poblacional, sobre todo por personas que "vienen del norte", como suelen decir, y aquí vale aclarar que debido a la ubicación geográfica de la localidad, todo el Territorio Argentino puede ser considerado "norte". Se ha ido construyendo así, una especie de tensión entre el que es de otra parte y el que es nativo, sintiendo al no nacido como extraño y malo, alguien de quien hay que defenderse o con el que hay que tener cuidado. Podría decirse que no resulta extraño que una comunidad sienta una especie de rechazo por el extranjero, pero lo llamativo de esta situación puntual es que esta tensión se experimenta con el otro que es parte del mismo Territorio Nacional, en el que todos los habitantes pueden circular libremente, de tal forma que los jóvenes de la localidad migran constantemente a otras provincias a estudiar.

Hay una cultura de la migración por estudio, pero el que viene a la localidad es resistido, salvo que se trate de profesionales. Esto habla de una comunidad que ha creado ciertas estructuras defensivas para con lo ajeno, aunque sea de la misma nación. Esta situación puede describirse como un mecanismo de proyección colectivo, como consecuencia de ciertas ansiedades paranoides, tal como lo describe Jaques, E. (1994).

Estas y otras características hacen pensar que esta comunidad funciona, al decir de Mendel, G. (1996), como una sociedad psico-familiar, y se aleja de la posibilidad de construir vínculos que se establezcan como una construcción comunitaria psicosocial. Como se mencionó anteriormente, la comunidad tiene que ver con crear lazos, espacios y objetivos comunes y, de alguna manera, hay una relación de dependencia en el sentido de la reciprocidad necesaria que

cualquier colectivo social tiene. Pero la dependencia vivida de manera más regresiva, como en este caso donde, desde lo laboral, hay una gran dependencia del estado, instala a los sujetos en un funcionamiento más inmaduro y, por lo tanto, más complicado para poder resolver por sí mismo las diferentes dificultades.

Estas situaciones acontecen en un contexto donde, además, se percibe, según el discurso de varios entrevistados, una problemática de falta de ley que proteja, que regule y que asegure el cumplimiento de las “pautas de convivencia”. Creemos que están dadas las condiciones para sentir a los otros como un ataque, no porque “lo otro”, “lo extranjero”, “lo de afuera”, sea en sí mismos poderoso, sino que esa sensación de malestar, inseguridad, invasión, etc., proviene posiblemente de una historia de fragilidades y abandonos que han impedido generar una cultura identitaria que dé fuerza y seguridad.

No se debe dejar de lado al migrante, quien tiene también características que hacen intolerable su presencia, como ciertas conductas de descuido y desvalorización de las características del lugar. Suponemos que esto puede deberse a una mala elaboración del proceso de migración que impide hacer las renuncias narcisistas del lugar de procedencia; así, se entra en una dinámica de desvalorización mutua que no se sabe muy bien donde empezó pero que sí genera una tendencia al intercambio hostil.

En conclusión, entendemos que se trata de una comunidad que muestra una necesidad de cuidado y de protección, lo que evidencia, tal vez, cierta dificultad para crear organizaciones más sólidas que puedan resolver las problemáticas de manera autogestiva, al decir de Baremblitt. (2005).

Podemos pensar que esta es una comunidad en proceso de construcción identitaria. Sin embargo, este proceso presenta grandes problemas justamente por las características inmigratorias que posee y en el que la dinámica inmigración/emigración está fuertemente articulada con el trabajo que, básicamente, se caracteriza por depender de un estado con características paternalistas y, por lo tanto, autoritarias.

Estas situaciones facilitan la desvalorización de la población y de otras instituciones, porque pareciera ser que una de los pocos atractivos de estas latitudes es el trabajo; por lo tanto, la sociedad no es valorada por otros

factores como su cultura, sus paisajes, el clima, la distancia de las grandes urbes, etc. Pareciera ser que, en tanto el trabajo siga siendo “el gran atractivo” o “el único atractivo”, va a ser costoso para la comunidad crear un fortalecimiento que le permita resolver los conflictos vinculares.

Bibliografía

Baremblitt, Gregorio. (2005). Compendio de Análisis Institucional. Buenos Aires; Madres de Plaza de Mayo.

Berger, Peter y Luckman, Thomas. (1968). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

Enríquez, E (2002) La institución y las Organizaciones en la Educación y la Formación. Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Buenos aires. Novedades Educativas.

Giberti, Eva. (2005). La familia a pesar de todo. Buenos Aires: Noveduc.

Käes, René y Otros. (1979). Crisis, ruptura y superación. Buenos Aires: Ediciones cinco.

Kaës, Rene. (1989). La institución y las instituciones. Estudios Psicoanalíticos. Buenos Aires: Paidós.

Mendel, G. (1996). Sociopsicoanálisis y Educación. Facultad de Filosofía y Letras – UBA.

Menzies y Jaques. (1994). Defensa contra la ansiedad. Rol de los sistemas sociales. Buenos Aires. Lumen - Horme

Muniz, M. I. (2009). Las mesas de examen: violencias y/o violentaciones. El caso de la UNPA-UARG. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Entre Ríos. Río Gallegos.

Schlemenson, Aldo. (2007). Remontar las crisis. Buenos Aires: Granica.

Historización e Identidad en la configuración Institucional de la Escuela Normal Superior Martiniano Leguizamón

Apuntes de un recorrido en la Unidad Curricular Análisis y Organización de las Instituciones Educativas

Autores: Tourn, Luciana; Saganias, Silvina; Giles, Analía; Ponce, Vanesa; Wetzel, Vanesa; García, Paula Sofía; Herlein, Antonella; Yulman, Bibiana; Estigarrible, Gisela; Quiroz, Paola; Barboza, Ludmila Cristal; Boc-ho, Berenice Ayelen; Bodino; María de Lourdes; Bruchí, Malena Noemí; Dalivón, Tanya Elizabeth; Gandolfo, Agustina; García, Florencia Betiana; Gusalli, Facundo Valentín; Ponce, Mariana Belén; Quiroga, Leila Sabrina; Romero, Matías Exequiel; Villalba, Valentina Gloria Susana; Wilvers, María Florencia; Dubs, Evelyn; Borda, Juan Bautista.
Profesorado de Educación Primaria, Profesorado de Educación Secundaria en Matemática. Escuela Normal Superior Martiniano Leguizamón.
Villaguay, Entre Ríos, Argentina.

Resumen

El artículo describe el proyecto del Seminario Taller Análisis y Organización de las Instituciones Educativas del Profesorado de Educación Primaria y del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática de la Escuela Normal Superior Martiniano Leguizamón de la ciudad de Villaguay. El mismo propone la construcción del proceso de historización mediante la cual se identifica socialmente la escuela, a través de la gestión y producción de narrativas digitales y recursos multimediales con la colaboración de Wikimedia Argentina.

Para la socialización de estas producciones, constituidas como fuentes primarias, se presentará en la institución mediante la localización de un dispositivo de realidad aumentada, a través de un recorrido virtual de Códigos QR.

El proyecto del Seminario Taller de Análisis y Organización de las Instituciones Educativas, perteneciente al 4° año del Profesorado de Educación Primaria y del 3° año del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, parte del reconocimiento de una ausencia de fuentes primarias acerca del proceso histórico mediante el cual se identifica socialmente la Escuela Normal Superior Martiniano Leguizamón de la ciudad de Villaguay, provincia de Entre Ríos. Dicho proyecto, involucra a los estudiantes en la tarea de gestionar y producir recursos digitales que representen el análisis del proceso histórico y de historización que da identidad a nuestra escuela.

El mismo tiene como propósito posicionar a los estudiantes como productores y protagonistas en la gestión, producción y comunicación de conocimiento mediado por tecnologías. Para lo cual se integra en las actividades propias del Seminario Taller, el sentido cultural que en la actualidad nos propone la sociedad digital en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, a partir de la innovación pedagógica centrada en el trabajo colaborativo que reconoce a los sujetos como miembro de una comunidad conectada, a través de narrativas digitales, que involucran nuevas formas de construcción y socialización de la información en lenguajes multimediales.

Para este recorrido, en primer lugar, realizamos una encuesta a la comunidad educativa, para interrogarnos acerca del conocimiento por parte de diferentes actores, de la historia de nuestra institución y conocer a partir de qué fuentes. De un total de 200 encuestados, los resultados traducen que el 57,3% (114 personas) no la conoce, mientras que un 36,2% (72 personas) afirma que la conoce pero parcialmente y sólo un 6,5% (13 personas) señaló que la conoce bastante. Siendo las fuentes más identificadas los libros de historia y de autores locales; los relatos transmitidos por los docentes y alumnos; y a través de la búsqueda en internet.

A través de un analizador[47] como herramienta técnica, en este caso la encuesta; nos permitió hacer visible esta situación. La realidad institucional que

[47] El concepto de analizador, siguiendo a Fernández (1998, p. 43) proviene de las ciencias exactas y naturales, es implementado en el área tanto institucional como psicológica como dispositivo artificial (encuestas, entrevistas, test), que permite descomponer la realidad en sus elementos, sin intervención del pensamiento.

consideramos, debe ser analizada en todos sus ámbitos de expresión, desde sentidos individuales, interpersonales, grupales, organizacionales y comunitarios.

Por otro lado, una segunda problemática que se asocia a la anterior, es la ausencia de datos sistematizados acerca de la historia de la institución en la web o disponibles en otros formatos. La información localizada es incompleta o se relaciona con la descripción de una actividad puntual o algún evento. Siendo que nuestra escuela tiene la particularidad de haber sido un Colegio Nacional que luego es modificado y transformado en una Escuela Normal Superior, lo cual implica una transfiguración institucional en términos estructurales y simbólicos que es necesario comprender y analizar para reconocer la identidad de la misma. En este marco, la historia y la historización institucional no son independientes, dado que la percepción y la ubicación en la temporalidad, tanto de la institución como de su colectivo, nos permite en términos de posibilidad y/o de obstáculo, repensar y reflexionar acerca de la dinámica y su estilo institucional. Comprendemos por dinámica, siguiendo a Fernández (1998), la capacidad institucional de plantearse sus dificultades en términos de problemas para su resolución, a través de un estilo, como cualidad específica de la acción, que opera como mediador entre las condiciones y los resultados.

En este sentido, surge la necesidad de gestionar y producir la información mediante recursos digitales, los cuales nos permitirían en primer término narrar la historia, comprender la historización subjetiva de quienes han formado parte de la vida institucional a partir de sus propios relatos en segundo término y, finalmente, socializar el trabajo mediante un dispositivo tecnológico de realidad aumentada.

Desde este marco, en la unidad curricular nos propusimos atender esta problemática, a partir de un proyecto que consta de tres etapas, al cual denominamos “La historización de la identidad institucional”.

En su primera etapa, nos planteamos la necesidad de documentar la historia de la institución junto con Wikimedia Argentina, con el objetivo de contribuir a la enciclopedia sumando conocimiento, a partir de la investigación acerca de la identidad de nuestra escuela. Para lo cual participamos del Programa Educativo “Wikipedia en tu universidad”, para conocer las herramientas de

edición y diseño de artículos a través de estrategias colaborativas y la práctica de escritura en plataformas digitales.

En la segunda etapa, nos proponemos comprender la historización subjetiva desde el relato de los egresados, docentes, personal jubilado, para dar cuenta de cómo la forma de ser de lo histórico, adopta un carácter simbólico. Etapa donde se prevé la edición de la Revista Electrónica “Historización e Identidad de la configuración Institucional”.

A partir de esta articulación, comprendemos la historización institucional no como un ordenamiento objetivo de sucesos, sino como la “historia viva” que se encuentra en el lugar de los actores tanto del pasado como del presente, que forman parte de nuestra memoria en términos de representaciones subjetivas (Garay, 2000, 6). Por otro lado, reconocemos la importancia de la historia, como proceso de institucionalización de la misma a través de los hechos. En este marco, nos interesa analizar tanto el proceso de configuración que da sentido a la identidad institucional, resaltando los hechos y sus vínculos con el contexto en el cual se desarrollan, como los momentos en los que se reconoce y es resignificado subjetivamente.

En la tercera y última etapa, se prevé la gestión de un recorrido acerca de la historia e historización de la institución, a través del espacio virtual, mediante realidad aumentada. El mismo consiste en instalar Códigos QR en la institución, que permita el acceso inmediato a distintas infografías sobre el proceso de construcción mediante el cual se configura la identidad de nuestra institución.

Algunas reflexiones

La Unidad Curricular Análisis y Organización de las instituciones educativas, se constituye como un espacio de reflexión acerca de los entramados complejos que representan las instituciones educativas y su cotidianidad. Desde este marco, comprendemos de sumo interés para la comunidad educativa, conocer el proceso histórico y de historización de la Escuela Normal Superior Martiniano Leguizamón de la ciudad de Villaguay, para poder analizar

la configuración de su identidad, como una construcción discursiva relacional, diferencial, precaria que se define dentro de un contexto específico.

La trama de identificaciones, desde los aportes de Amaya y Cruz Pineda (2010, 23) implica una propuesta de articulación de dos ejes, político y psicosocial. Respecto del eje de lo político, se involucra la institucionalización de determinado discurso, mediante procesos de exclusión e inclusión, que posibiliten naturalizar cierta significación, acerca de maneras de ser y actuar de los sujetos educativos. Por otro lado, a partir del eje psicosocial, las prácticas discursivas operan como sostén identificatorio, en donde se elaboran las formas particulares de existencia institucional de los propios sujetos. En este sentido, Fernández (1998,49) señala que la identidad institucional, constituye una definición acerca de lo que la institución *"es",* mediante expresiones que se instituyen como proyecto. En donde el componente tiempo y su dimensión histórica posibilitan reconocer las tensiones propias de su dinámica, los mandatos fundacionales, proyectos, valores, modos de comunicación, relaciones de poder, expectativas para favorecer el análisis e interpretación respecto de su configuración.

Este análisis se articula a la producción de narrativas digitales y recursos multimediales que den cuenta del proceso de identidad institucional. Los mismos permiten la integración, complementariedad y el tránsito de la información desde diferentes sistemas y formatos de representación, facilitando de esta manera la generalización del aprendizaje, más aún, acompañado por formatos hipermedia, que posibilitan formas diversas y flexibles de organización respecto del conocimiento y las múltiples relaciones entre los diferentes lenguajes, facilitando la autonomía, exploración e indagación que hacen los propios sujetos.

Integrar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a las prácticas educativas, implica pensarlas de manera armónica como parte del curriculum y no como un apéndice o como un recurso periférico, dado que conforman principios educativos y didácticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto Sánchez (2002, 4) señala que la integración curricular de TIC, comprende un proceso que las hace parte del currículum, a través de principios educativos y didácticos que conforman el engranaje del aprendizaje.

Ello fundamentalmente implica un uso armónico y funcional para un propósito de aprender específico en un dominio o una disciplina curricular. Dicha integración se alcanza cuando los sujetos pueden seleccionar herramientas tecnológicas de manera autónoma, para obtener información de forma actualizada, analizarla y sistematizarla, para ser comunicada.

En este marco, comprendemos la comunicación como una dimensión indispensable para el análisis institucional, a partir de nuevas sensibilidades, otros modos de percibir, sentir y relacionarse con el espacio y el tiempo histórico y otras formas de reconocerse en el contexto actual desde una actividad colaborativa. Replanteando la práctica educativa desde lo que Barbero (1997, 11) denomina como reto cultural por el cual se ve atravesada la escuela. Dado que los medios no sólo descentran las formas de transmisión y circulación del saber sino que instituyen espacios de socialización en donde interactúan diversos lenguajes y nuevas formas de producción de saber.

Bibliografía

Fuentes Amaya, S. y Cruz Pineda, O. (2010). Identidades y políticas educativas. Horizontes Educativos. Universidad Pedagógica Nacional. México.

Barbero, M. (1997). Heredando el futuro: pensar la educación desde la comunicación. Publicado en Revista Nómadas, Nº 5, Santafé de Bogotá, Colombia.

Fernández, L. (1994). Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires: Paidós.

Garay, L. (2000). “Análisis institucional de la educación y sus organizaciones”. Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba.

Sánchez, J. (2002). Integración Curricular de las TIC. Conceptos e Ideas. Departamento de Ciencias de la Computación, Universidad de Chile.

Infancias y Juventudes: dispositivos institucionales de subjetivación. Una propuesta para la reflexión en la formación de gestores educativos

Autora: Vivián, Maricel Eiriz.
Instituto de Educación y Conocimiento. UNTDF.
Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, Argentina.

El presente trabajo pretende dar cuenta de una propuesta educativa innovadora, en el marco de la Licenciatura en Gestión Educativa de la UNTDF, dirigida a docentes en ejercicio que aspiran a formarse en un Ciclo de Complementación Curricular de 2 años como gestores educativos. Uno de los espacios que se presenta en este trabajo, se ha denominado: “Infancias y Juventudes: dispositivos institucionales de subjetivación”. En él se problematiza la dimensión institucional, pensando en los dispositivos pedagógicos posibles de construir, que permitan alojar y respetar los derechos de niñas, niños y adolescentes.

Como esta carrera está dirigida a docentes ya titulados que aspiran a formarse para roles de gestión en el ámbito educativo, se ha tenido en cuenta que, durante su formación inicial, ya han cursado asignaturas que abordan los procesos que atraviesan, en su desarrollo psicológico, social y biológico lxs sujetxs de la educación. Por lo que, la referencia a las Infancias y Juventudes se realiza desde la perspectiva de la diversidad de modos, en que se presentan actualmente, niñxs y jóvenes en la escuela. De esta manera se problematiza, cómo las instituciones en general y la educativa en particular, producen efectos subjetivantes, a través de la mirada, las prácticas y los discursos de lxs adultxs. Son éstxs, quienes legitiman y habilitan los modos de nombrarse y quienes atribuyen significación a las situaciones que atraviesan en la convivencia escolar.

Los avances en materia de legislaciones que protegen los derechos, en nuestro país comenzaron a poner en tensión a lxs sujetxs que la transitan las escuelas. La implementación de la Ley Nacional de Educación, que amplía la

obligatoriedad a la escuela secundaria, genera frecuentemente malestar a lxs adultxs que añoran infancias y adolescencias que no los interpelen. Niñas, niños y adolescentes obedientes y con cuerpos dóciles y aquietados, escuelas sin chicxs que consuman alcohol, que no se atrevan a relatar que son violentadxs, que manifiesten moderadamente sus emociones, que no enarbolen su sexualidad y su género con espontaneidad.

Así, en este espacio de formación, en articulación con otras unidades curriculares de la carrera, como Legislación de Derechos de Infancias, se analiza el proceso de transformación de las instituciones de la modernidad, en particular la educativa y la familiar. Se problematizan sus atravesamientos sociopolíticos, económicos y culturales, en contextos en que las redes sociales, medios de comunicación audiovisual y el uso de tecnologías, configuran escenarios complejos de abordar para docentes y directivos.

En este sentido, las singularidad de lxs sujetxs se despliega en los entramados intersubjetivos de las instituciones, en sus encuentros y desencuentros, deviniendo éstos, escenarios del campo social. En tal sentido, Ana M. del Cueto, psicoanalista y analista institucional, se refiere a las instituciones educativas como “analizadores histórico-sociales-deseantes”, reflexionando acerca de que:

> “La confluencia en un mismo espacio de tantas generaciones condensa y es punto de cruce, nudo de articulación de relaciones sociales heterogéneas. Es precisamente en el terreno de las dimensiones simbólicas e imaginarias de la institución en donde se ponen en juego los discursos y las prácticas sociales” (del Cueto A. 2003).

Considerar de qué modos las instituciones en el capitalismo, producen subjetividad en un momento histórico-político en particular, permite pensar la manera en qué cada época genera las condiciones de posibilidad para que los sujetxs se incluyan socialmente en función de ciertos valores e ideales que sostienen. Modos de expresión legitimados, intereses e interrogantes que emergen, tabúes y debates que se configuran. Estas condiciones de posibilidad configuran la trama social-institucional que va consolidando imaginarios

sociales respecto del ser niño o niña, del ser mujer, del ser docente, de lo que es una familia, lo que se considera una "problemática escolar". De esta manera, se instituyen modos esperables de expresión en esas instituciones, que son recreados por el mercado y circulados por los medios de comunicación visual y las redes sociales. Respecto a la subjetividad capitalista, Felix Guattari (2005) plantea:

> "Todo lo que es producido por la subjetivación capitalística-todo lo que nos llega por el lenguaje, por la familia y por los equipamientos que nos rodean- no es sólo una cuestión de ideas o de significaciones por medio de enunciados significantes. Tampoco se reduce a modelos de identidad o a identificaciones con polos maternos o paternos. Se trata de sistemas de conexión directa entre las grandes máquinas productivas, las grandes máquinas de control social y las instancias psíquicas que definen la manera de percibir el mundo."

Desde el campo educativo, el encuentro con estas transformaciones vertiginosas, de las diversas modalidades en que se presentan las infancias y juventudes que interpelan a lxs adultxs, requiere que se ponga en cuestión la propia implicación subjetiva, ante las escenas escolares complejas. Niñxs y niñas trans, manifiestan su género autopercibido, cuerpos disidentes que se presentan, cada vez más frecuentemente, con mayor libertad. Violencias y abusos hacia niñxs y jóvenes se develan ante docentes que pueden habilitar la escucha y la palabra, reconociendo discriminaciones, sufrimientos y placeres, que antes eran solapados. Se expresan ante adultxs, que por momentos desorientadxs, subjetivadxs en tiempos tutelares, intentan intervenciones que oscilan entre alojarlos y estigmatizarlos. El avance en materia de legislación que protege los de la niñez, no garantiza que se efectivicen políticas públicas en general, ni el ámbito educativo en particular, si no se aborda en éstas la implicación subjetiva de lxs adultos que gestionan las instituciones y el conocimiento.

En tal sentido, se propone poner en cuestión las máquinas de control social a nivel micropolítico, a través de la revisión de los propios posicionamientos de

docentes y directivos ante situaciones complejas, revisando resistencias, afectos y valores que se ponen en juego, recuerdos escolares infantiles, que permitan dimensionar las nuevas condiciones que respeten y restituyan los derechos de niñxs y jóvenes. Esto implica, posibilitar la escucha tanto en sus potencias como en sus padecimientos. Para que la inclusión de la diversidad de modos de transitar las infancias y juventudes sea posible de construir, se apela a reflexionar sobre las significaciones imaginarias que organizan el sentido de las acciones pedagógicas y regulan las intervenciones pedagógicas para pensarlas en clave de derechos, es decir, desde las legislaciones que pueden dar marco y fundamentar las intervenciones pedagógicas.

Así, se intenta generar condiciones para que quienes gestionen una institución escolar, puedan intervenir pensando colectivamente ante la emergencia de síntomas, de conflictos familiares, de violencias, padecimiento psíquico, desde su singularidad, pero considerando las transformaciones que se requieren en el pasaje de un paradigma tutelar a uno de derechos. En el primero el Estado “sabe lo que es bueno para el otro”, un otro que es objeto de protección; en el segundo se respetan las capacidades progresivas para ser un sujeto de derecho y autodeterminarse. Y en ese punto, se considera necesario abordar la emergencia de resistencias subjetivas ante los cambios de paradigmas de las nuevas legislaciones. Éstas interpelan a lxs adultxs en el ejercicio de la autoridad familiar y escolar y sólo interdisciplinariamente es posible construir otros modos de ejercerla.

Ante el malestar institucional, se sobre diagnostica o criminaliza el sufrimiento psíquico infantil y adolescente, desimplicando al adulto que forma parte de su contexto impidiendo la escucha y el acompañamiento en su trayectoria educativa. La problematización colectiva es, acerca de qué es, lo que la escuela puede o no puede en su potencia creadora de otros modos posibles de estar juntos, aprendiendo.

La Ley de Protección de niñas, niños y adolescentes, la de Identidad de género, de Matrimonio Igualitario, la Ley de Educación Sexual Integral, de Eliminación de las violencias contra las mujeres, de Convivencia Escolar, las modificaciones al Código Procesal penal en materia de abuso sexual, el nuevo Código Civil y Comercial, entre otras, visibiliza sujetxs y padecimientos desde

la perspectiva de los derechos. De esta manera, estos marcos marcan el derecho a ser escuchados y reconocerlos en su singularidad y su ciudadanía, al generar condiciones tanto para garantizarlos y protegerlos, como para favorecer su restitución cuando son vulnerados.

En este sentido, son diferentes los contextos tecnológicos y comunicacionales en los que se subjetivan las infancias y juventudes. Las modalidades de vinculación y de expresión en estos contextos, como escenarios de violencia entre niñxs y adolescentes, requieren ser escuchados como analizadores sociales. Los conflictos que se presentan, tanto de estudiantes como de adultxs, al considerar las instituciones como productoras de subjetividad, requieren que sus actores problematicen acerca de cómo se configuraron las condiciones de posibilidad para que esa escena emerja en el aquí y ahora escolar. La dimensión institucional se incluye en los análisis en relación a qué atravesamientos sociales pueden estar presentes, cuáles son los discursos y prácticas necesarios de revisar y qué dispositivos pedagógicos son necesarios de instituir para escuchar la palabra no dicha que puede emerger en una escena de violencia. Cuando se atraviesa una tan severa crisis socioeconómica como la actual, se vulnerabiliza aún a niñxs y jóvenes, se potencian las tensiones escolares.

De esta manera, se espera que este espacio, pueda permitir que se desencadenen en las instituciones que lxs docentes gestionen, procesos que alojen a niñxs y jóvenes, intentando no acallar el malestar, sino tomándolo como analizador institucional. La implicación de lxs sujetos en aquello que se escenifica, que tensiona, violenta o angustia, posibilita a través del pensar colectivo, reconocer el modo en el que las instituciones los subjetivaron en el pasado y qué otros modos son los actuales.

“Antes esto no pasaba”, expresan lxs adultxs docentes, refiriéndose a ese tiempo de la propia infancia, y se remiten a sus experiencias familiares y escolares que lxs subjetivaron, esperando volver a encontrar la escuela de la modernidad, en la que “las cosas estaban más claras”, en las que “uno sabía para qué venía a la escuela”. Esa escuela excluía a estas infancias y juventudes actuales. “Antes” lxs chicxs con quienes nos encontramos desde hace unos años, no llegaban, o quedaban por fuera de la misma, porque no se

ajustaban a los criterios del/la estudiante esperadx, o simplemente abandonaban, y nadie más se interrogaba sobre ellxs ni se generaban dispositivos para convocarlos, para incluirlos nuevamente.

La apelación de docentes a las propias referencias biográficas, la emergencia de la nostalgia por los modos de ejercer el poder en las instituciones escolares y familiares de la modernidad, pueden naturalizar y consolidar prácticas pedagógicas subjetivantes que se sostienen en imaginarios sociales sobre aquellas pasadas infancias y juventudes. Y si bien éstas vulneran derechos, tranquilizan a lxs adultos en el intento de acallar lo que consideran problemas, en intentos de recuperar la autoridad que creen perdida. Respecto de lo que se define como problema en cada época Cornelius Castoriadis(1975) nos plantea:

> (…)"lo que, para cada sociedad, conforma problemas en general (o surge como tal a un nivel dado de especificación y de concreción) es inseparable de su manera de ser en general, del sentido precisamente problemático con el que inviste al mundo.."

De esta manera, esx niñx habla, crea, se violenta, ama, padece, se encuentra con adultxs que, a través de prácticas discursivas, lo habilitan o lo silencian, lo subjetivan a través de pequeñas y cotidianas acciones, miradas, reconocimientos y sanciones. A partir de deconstruir las propias experiencias subjetivantes escolares, se posibilita que puedan diferenciar sus propias infancias en las complejas condiciones actuales, desde una perspectiva de los derechos.

Crear nuevos dispositivos implica también transformar normativas y circuitos administrativos, modos de vinculación con otros actores de la comunidad más allá de la escuela, inversión de recursos, revisar propuestas pedagógicas interpelando discursos instituidos acerca de quienes pueden o no pueden permanecer en la escuela.

Los marcos legales posibilitan el cumplimiento de estos derechos, aunque lo que produce efectos micropolíticos es la implementación o no de estos a través de sus actores institucionales que tienen la potencia de producir efectos subjetivantes o de ignorar las nuevas condiciones y complejos contextos de

vida tensionando la trama escolar. La construcción es colectiva, en la búsqueda de espacios que consideren la multiplicidad de modos de vivir, de niñxs y jóvenes antes invisibilizadxs y actualmente legitimadxs.

Bibliografía

Bleichmar, S. (2009) El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del yo Buenos Aires. Topía Editorial.

Castoriadis, C. (1975) La institución imaginaria de la sociedad Vol.1 Barcelona. Tusquets Editorial.

Del Cueto, A. (2003) Grupos, Instituciones y Comunidades. Coordinación e Intervención Buenos Aires. Lugar Editorial

Dicker, G. (2008) Qué hay de nuevo en las nuevas infancias. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires. https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2018/04/9789876300506-completo.pdf

Duschatzky, S. (2017) Política de la escucha en la escuela Caba. Ed.Paidós.

Foucault, M. (1976) Vigilar y castigar. España. Siglo XXI Editores

Guattari, F., Rolnik, S. (2005) Micropolítica. Cartografía del deseo. Buenos Aires. Editorial Tinta Limón.

Loureau, R. (1970) El análisis institucional. Buenos Aires. Editorial Amorrortu.

2.2 TALLERES

Taller Shock to the system. Socioanálisis y Cibernética

Melera, Gustavo; Larrea, Nicolás.
Facultad de psicología, UBA.
CABA, Argentina.

Resumen

Proponemos un taller que pretende problematizar los modos en los que se articulan el campo de prácticas y saberes que suele ser denominado como institucionalismo, y las infraestructuras cibernéticas en las que éstas se insertan. Para esto, partimos de la propuesta de Deleuze-Foucault, sobre el pasaje de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control. Y nos servimos de las nociones de implicación y distancia, para repensar nuestros funcionamientos, en tanto institucionalistas, en dicho pasaje.

Así la propuesta, consiste en el abordaje mediante actividades de tres puntos de encuentro entre el institucionalismo y las infraestructuras cibernéticas. El primero, se centra en las mutaciones de los dispositivos de dominación social, para el cual tomaremos como disparador el caso “Cambridge Analytica”. En segundo lugar, abordaremos las comodidades y no saberes a los que tienden los modos de organizarse de los equipos de trabajo institucionalistas. Para esto exploraremos alternativas libres al ecosistema Google-Facebook. En tercer lugar, usaremos el ejemplo de la plataforma “Loomio”, para acercarnos a algunos de los intentos de subvertir los medios técnicos para hacerlos funcionar como facilitadores de modos de organización autogestivos.

A modo de apertura, finalizaremos el taller intentando pensar colectivamente posibles usos y necesidades concretas que presentan los institucionalismos hoy en día, y trataremos de esbozar estrategias preliminares para su abordaje.

Desarrollo

La actividad que proponemos en formato taller, pretende problematizar los modos en los que suelen articularse el campo de saberes y prácticas que suele ser denominado como institucionalismo y las infraestructuras cibernéticas en los cuales este se encuentra inserto. Esta modalidad, se nos presenta como una valiosa oportunidad para explorar modos de aproximación a los puntos de articulación entre institucionalismo y tecnología, alternativos a las clásicas "aproximaciones teóricas". Intentaremos así, sortear los estereotipados estancamientos teóricos en posiciones tecnofílicas o tecnofóbicas, que tanto abundan y que a nuestro entender obturan las potencialidades de producción de autonomías y des-burocratizaciones en nuestras prácticas.

Ahora bien, nuestra inquietud por esta articulación no pretende ser novedosa, y la entendemos como una consecuencia ineludible de lo que suele llamarse *crisis de las instituciones* (Melera, 2014, 8). Noción ambigua y difusa, pero que casi sin excepciones incluye de algún modo a las máquinas de tercera generación (Deleuze, 2013, 338) como agentes en las mutaciones de los dispositivos de poder que implica dicha crisis.

Esto presenta a nuestro entender al menos dos consecuencias inmediatas. La primera consiste en que las nociones básicas con las que clásicamente se maneja la psicología institucional - y el institucionalismo en general -, parecen no haber terminado de aggiornarse a estas mutaciones. Y lo que es a nuestro entender aún más grave, no aparecen en el horizonte – esperando para recibir la posta del análisis institucional – propuestas que guarden la radicalidad que supieron tener en otros tiempos los institucionalismos. La segunda consecuencia, triste derivación de la primera, consiste en que al nivel de las prácticas, en nuestros habitares y haceres cotidianos, lo anterior nos lleva a errar diagnósticos de situación y confundir estrategias. En otras palabras, poco sabemos hacer ante la perimida vigencia de las instituciones como las formas centrales de organización y dominación social.

Lo anterior, produce altos grados de ambivalencia en la puesta en funcionamiento de nociones instrumentales que pretenden tender de algún modo hacia una des-institucionalización, hacia una des-burocratización (Ulloa, 2012, 140). Nuestras acciones, que pretenden apuntar a la Salud Mental como

producción política, cultural y modo de contra-poder (Ulloa, 2004), a veces toman un matiz donde resulta muy difícil diferenciarlas de las imposiciones que se presentan como imperativos de época en esta nueva fase ascendente del capitalismo. Hecho que nos ubica peligrosamente cerca de convertirnos en técnicos involuntarios de la transición desde los dispositivos de poder centrados en las configuraciones institucionales clásicas, hacia los novedosos dispositivos de poder "abiertos" (Deleuze, 1995, 285), que prescinden de la centralidad de las instituciones para su funcionamiento. En otras palabras, sin las nociones instrumentales necesarias para reconocer e intervenir sobre los nuevos modos de funcionamiento de los dispositivos de poder, corremos el riesgo de funcionar como catalizadores micropolíticos del pasaje epocal entre distintos aparatos de captura (Deleuze y Guattari, 2006, 433). Retomamos aquí, para el abordaje del problema planteado y sus consecuencias inmediatas, las nociones de implicación y distancia (Lourau, 1987, 35), estratificadas en sus dos dimensiones institucional y práctica. Las mismas se han presentado históricamente como herramientas de análisis ineludibles del Socioanálisis para establecer los campos de intervención. Y Lourau apeló a las mismas para pensar críticamente sus propias prácticas.

De este modo, en líneas generales la propuesta del taller consiste en la puesta en juego de las implicaciones y distancias – institucionales y prácticas – de lxs participantes, para focalizar y enfatizar el carácter determinante de las infraestructuras cibernéticas en las formas de vida contemporáneas, y por ende también en los institucionalismos. Las actividades apuntan a demostrar en situación experiencial que la cibernetización produce distancias cercanas al infinito, e implicaciones que rondan un saber nulo. Para lograrlo, nos centraremos en tres puntos de encuentro que se dan en torno a los institucionalismos y las infraestructuras cibernéticas: las mutaciones en los funcionamientos de los dispositivos de dominación social, las comodidades y no saberes a los que tienden los modos de organizarse de los equipos de trabajo institucionalistas, y finalmente, los intentos – por parte de distintos colectivos – de subvertir los medios técnicos para hacerlos funcionar como facilitadores de modos de organización autogestivos.

Así, para abordar las mutaciones en los funcionamientos de los dispositivos de dominación social, tomaremos como sostén conceptual la categoría de las sociedades disciplinarias y sus configuraciones institucionales, en tanto funcionan como soporte implícito de las tradiciones institucionalistas. Abordaremos dicho pasaje, a partir de la lectura que propone Gilles Deleuze acerca de los desarrollos de Foucault (Deleuze, 2013, 2014, 2015). En esta línea, pretendemos establecer los puntos de una articulación posible entre los planteos sobre las sociedades disciplinarias y especialmente la tradición institucionalista lourauniana. En este sentido, la actividad está ligada a la apuesta por el esbozo de una mirada micropolítica desde el Socioanálisis que revele las relaciones de saber-poder, que visibilice los modos en que se expresan en las sociedades disciplinarias a través de las instituciones como aparatos de legitimación política, y que ponga en entredicho su vigencia. Para esto, propondremos como disparador la exploración de las estrategias de encierro y vigilancia cerrada como habilitantes – a un nivel micropolítico – de las coordenadas necesarias para los desarrollos clásicos de las instituciones disciplinarias. Luego, proponemos considerar que la crisis de las instituciones – de la cual no escapa el Socioanálisis – constituye uno de los efectos del pasaje de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control. Y proponemos una tarea de reflexión colectiva sobre las singularidades de esta transición, para plantear una serie de interrogantes acerca de la vigencia y operacionalidad del análisis institucional hoy. Para esto, nos centraremos principalmente en los desafíos que se presentan en dicho pasaje: el desplazamiento desde la centralidad de las instituciones hacia la de las máquinas de tercer tipo, la preeminencia del control sobre el castigo, las técnicas de vigilancia abierta sobre la vigilancia cerrada y el pasaje del moldeado a la modulación de los cuerpos. Así, nos proponemos buscar puntos de encuentro y desencuentro entre el ejemplo clásico de dispositivos de vigilancia disciplinar, el Panóptico, y los modos más recientes de vigilancia abierta, para lo cual tomamos el caso de Cambridge Analytica, que visibilizó – escándalo mediante – una serie de prácticas sobre el armado de perfiles virtuales y su utilización y articulación con los dispositivos de control.

En un segundo momento, nos proponemos abordar las comodidades y no saberes, de los modos de organizarse de quienes trabajan dentro del institucionalismo. Con esto nos referimos, a que hoy en día son prácticas difundidas para la organización de los equipos de trabajo institucionalistas el uso de infraestructuras digitales privativas, y que tienen como modelo de funcionamiento la recopilación sistemática de información sobre sus usuarios – como lo es el ecosistema Google. Consideramos que dichas prácticas reproducen lógicas de funcionamiento que atraviesan al institucionalismo, pero que no se agotan en él. Y que por lo tanto, necesitan ser problematizadas y repensadas, para no reducir las prácticas institucionalistas a un mero gesto de nostalgias autogestivas. En ese sentido, trabajaremos las diferencias entre software privativos y software libres, y herramientas digitales alternativas que permitan continuar el trabajo institucional, resguardándose y teniendo en consideración los nuevos mecanismos de control.

Luego, abordaremos aunque sea a modo ilustrativo, algunas de las experiencias que han intentado subvertir las infraestructuras cibernéticas, para generar vectores de producción de autonomía y autogestión. Consideramos que es menester la recuperación de dichos intentos – algunos más logrados que otros – por parte del institucionalismo. Y encontramos en ellos, aspectos que pueden aportar a la muy necesitada reformulación de los presupuestos sobre los que funcionamos en el institucionalismo. Específicamente, presentaremos una de las plataformas digitales para toma de decisiones cooperativas. Nos referimos a la plataforma llamada *Loomio*, que ha funcionado como soporte tecnológico para espacios de organización muy variados, como son *Occupy*, distintos partidos piratas y *Podemos*, solamente por nombrar algunos.

Finalmente, intentaremos pensar y reflexionar colectivamente, sobre cuales son las infraestructuras digitales que son necesarias de manera generalizada hoy día dentro del institucionalismo, y cuales pueden ser opciones viables para su puesta en funcionamiento.

Bibliografía

Deleuze, Gilles. (1995). *Conversaciones, 1972-1990*. Valencia: Pre-Textos.

Deleuze, Gilles, y Guattari, Félix. (2006). *Mil mesetas*. España, Valencia: Pre-textos.

Deleuze, Gilles. (2013). *El Saber: Curso sobre Foucault*. Argentina, Buenos Aires: Cactus.

Deleuze, Gilles. (2014). *El Poder: Curso sobre Foucault II* (Vol. II). Argentina, Buenos Aires: Cactus.

Deleuze, Gilles. (2015). *La Subjetivación: Curso sobre Foucault III*. Buenos Aires: Cactus.

Lourau, René. (1987). Balance de la intervención Socioanalítica. En *La intervención institucional*. México, D.F.: Plaza y Valdés.

Melera, Gustavo. (2014). Principio para una cartografía de las instituciones. *Intersecciones Psi*, *12*, 7-11.

Ulloa, Fernando. (2004). Prólogo del Dr. Fernando Ulloa. En *Las Huellas de la memoria* (Vol. I). Buenos Aires, Argentina: Topía.

Ulloa, Fernando. (2012). *Salud ele-mental: con toda la mar detrás*. Libros del Zorzal.

1er CONGRESO INTERNACIONAL de ANÁLISIS INSTITUCIONAL

TERRITORIOS

3. TERRITORIOS

3.1 CONVERSATORIOS

Inserción al hacer: repensar las instituciones con anclaje territorial, desde la óptica de las prácticas pre-profesionales de Trabajo Social

Autores: Bramajo, Norberto; Bellani, Matías; Casaux, Jeremías; Cocchiola, Roque.
Escuela Diocesana de Trabajo Social, Escuela Superior de la UM Morón, Buenos Aires, Argentina.

Desarrollo

Las prácticas pre-profesionales de trabajo social corresponden al plan de estudio de la licenciatura de Trabajo Social de la EDSS, donde los estudiantes, bajo la supervisión profesional, aplican en un contexto determinado los indicios de intervención del Trabajo Social. Tienen como misión desarrollar capacidades y destrezas e integrar teorías, en concordancia con las materias teóricas del plan de estudio, mediante estrategias educativas que se nutran de la experiencia y la reflexión de la realidad social actual. Contribuyen a materializar esos contenidos mínimos del trayecto disciplinar, y es definida como una estrategia de gestión curricular constitutivamente política, que centra su atención principalmente en aspectos organizativos y operacionales como también la dimensión ideológica en la cuestión metodológica.

Constituyen el primer contacto que tiene el estudiante con la realidad a intervenir y en la que comienza a identificar su rol como profesional, en los mencionados “centros de prácticas”, un escenario institucional de primer impacto: la institución misma y sus culturas organizacionales.

¿Qué despliegue institucional observaron los estudiantes? ¿Qué reconocimiento adquirió su rol, como practicante, dentro de la institución? Son las primeras preguntas orientadores del presente trabajo, por lo cual hemos seleccionado a modo de ejemplo tres centros de prácticas diferentes: programa Envión sede “Tu casa, mi casa” González Catán, La Matanza, entre mayo 2016 y diciembre 2017; Dirección de Promoción del Empleo Morón, durante el año 2018 y En tus Manos, proyecto de Cáritas Ituzaingó ubicada en la Parroquia San Judas Tadeo entre mayo de 2017 hasta diciembre 2018, y continua.

Desde un análisis macro los centros de prácticas, constituyen instituciones de anclaje territorial, como ejes ejecutores de políticas sociales de índole municipal, provincial o incluso nacional, sus características poseen el acceso a derechos de personas que expresen vulnerabilidad económica, de salud, habitacional, legal u otras. El hacer de las instituciones permite vislumbrar el alcance de las políticas sociales en territorio, donde se conjugan diferentes actores sociales, que imparten desde la gestión pública hasta el accionar en diferentes comunidades barriales. ¿Por qué instituciones con anclaje en el territorio? Consideramos que las instituciones son parte de la estructura y dinámica de las políticas sociales y públicas que permiten identificar, diagnosticar e incluso investigar las características de una comunidad, permitiendo fortalecer el aprendizaje de los estudiantes.

Nos preguntamos: ¿Qué legitimidad tiene el territorio con la institución? ¿Qué accionar tiene la institución para con el territorio? ¿Qué demandas se configuran como crónicas? ¿Quién transita por el territorio? ¿Cómo se intentan responder a las problemáticas comunitarias con los recursos actuales existentes?

El programa provincial Envión[48]* cuya particularidad y naturaleza como programa de anclaje territorial se funda en la comunidad con el despliegue de diferentes estrategias de abordaje: mesas de gestión, trabajo en red, intersectorialidad, interdisciplinas, talleres en diferentes instituciones, jornadas deportivas, artistas, de promoción y prevención de la salud como también la

[48]*El Programa Envión, está destinado a chicos entre 12 y 21 años que se encuentran en situación de vulnerabilidad social. El objetivo esencial es la inclusión, la contención, el acompañamiento y el diseño de estrategias que fortalezcan su estima, reparen y brinden igualdad de oportunidades. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Desarrollo Social, 2019.

articulación entre diferentes políticas sociales en territorio. Se identificaron demandas crónicas orientadas a necesidades básicas: abrigo, comida como también de identidad y habitacional, situaciones de violencia intrafamiliar, abuso y consumos problemáticos. Institución en territorio, recorrido este último por el equipo de trabajo y referentes barriales.

La Dirección de Promoción del Empleo[49] cuya institución, ubicada en el centro urbano y comercial del Municipio de Ituzaingó, dado el contexto socio-económico, género la estrategia de convocar a jóvenes para la promoción del empleo accediendo a los barrios periféricos. Un accionar institucional a fin de concientizar el posible acceso al empleo y legitimidad institucional. El equipo que desempeñó las tareas comunitarias observó que las demandas crónicas de los vecinos no era solo el pedido de trabajo, sino también necesidades básicas insatisfechas: alimentos, abrigo, luego el armado de Curriculum Vitae como también el asesoramiento a diferentes problemáticas sociales. ¿Cómo responder desde la Dirección de Promoción del Empleo necesidades básicas? Intersectorialidad, readaptación del equipo de trabajo en territorio (administrativos, coordinadores y practicantes de Trabajo Social), armado de instrumento que permita identificar las necesidades de los vecinos como también dar respuestas a través de un trabajo en red.

Por su parte el proyecto En tus Manos de Cáritas Ituzaingó, abordaje que imparte en la especificidad de personas y/o familias que transitan situación de calle; no encontramos “presencia territorial”, sino legitimidad entre las instituciones que intervienen con la misma problemática. Temática que involucra aspectos psico-sociales y económicos bajo prejuicios imparte en la articulación con las instituciones municipales y/o programas sociales.

Desde un análisis micro los estudiantes ingresan a un escenario poco analizado: culturas institucionales. Considerándose como un sistema de significados compartidos (abierto o cerrado) por todos los miembros de la institución que acompañan la misma percepción; encontrándose reglas,

[49]** Institución que brinda herramientas para aquellos vecinos que deseen mejorar sus condiciones de empleabilidad, redefinir perfiles laborales a través de distintas jornadas, capacitaciones de formación profesional y oficios. En sus líneas de acción involucra: Área de Capacitación, Empleo Joven, Empleo para mayores de 25 años e Intermediación Laboral. Extraído de: http://www.miituzaingo.gov.ar

comunicación y normas (explícitas e implícitas) que indican el proceder y la conducta para interpelar a las personas que solicitan alguna intervención

La cultura institucional permite que sus miembros lleguen a comprender de manera común cuál es la conducta apropiada, en palabras del filósofo Fabbri Juan Domingo (2000) define las reglas del juego. Dentro de las culturas institucionales existen valores, ritos, tabúes, intereses y poderes que mantienen una dinámica que imprime su propia cultura organizacional. Algunos autores las clasifican en culturas burocráticas, rutinarias, soñadoras, flexibles e innovadoras, considerando que una cultura puede mutar en cada una y la existencia de subculturas.[50]

Parafraseando a Fabbri (2000) la cultura institucional es el gran omnipresente, puede ser también considerado como el gran paraguas, es decir, aquello del que todo lo demás se desprende ¿Qué significa, por tanto, esta afirmación? Lo que significa es que mientras no tengas este gran paraguas claro y definido, toda acción que realices, es un parche, o en términos más estéticos, sólo maquillaje. Sin embargo, no sólo las políticas relacionadas a los recursos humanos tienen base en la cultura institucional, sino también las estrategias de mercado, su forma de relacionarse con los usuarios, con los proveedores (entendiéndose los programas y/o políticas sociales), y con sus demás recursos: sujetos con ideología propia.

¿Las culturas organizacionales acompañan el proceder institucional? ¿Cómo interpretan sus miembros a la institución? ¿Las vías comunicacionales son efectivas al momento del hacer? ¿Se efectivizan los roles de los actores sociales involucrados? ¿Los valores y normas institucionales se conjugan con lo institucional? ¿Impacta la socialización institucional en los miembros de la misma? Asimismo, ¿qué legitimidad tienen las disciplinas en la búsqueda de estrategias de abordaje?

El programa *Envión Tu casa mi casa* atravesó fuertemente la crisis socio-económica, diciembre 2015 en adelante, con un vaciamiento y egreso de profesionales, mayores solicitudes de familias para el ingreso de niños, niñas y adolescentes; lo que planteo rever los espacios de abordaje institucional e

[50] FABBRI, Juan Domingo. *Cultura Institucional: una perspectiva para comprender qué sucede dentro de la organización y con su gente*. Universidad Católica Boliviana. Revista N°8, 2000. Bolivia.

inclusive el rol de los practicantes de Trabajo Social (de observadores participantes a coordinadores de espacios creativos: cine debate). Lo expuesto generó la mutación de una cultura organizacional rutinaria a un sistema abierto y soñador de espacios. La existencia de obstáculos fueron fortalecidos en las vías de comunicación interna, expresándose como difusa e informal, los profesionales intervinieron más allá de su especificidad y/o rol institucional -al que le llamamos multifunción- donde, por momentos, las normas institucionales fueron desplazadas por los valores institucionales.

En línea paralela, la Dirección de Promoción del Empleo de Ituzaingó se caracterizó por una comunicación interna concreta, directa y explícita, una cultura organizacional abierta, flexible, un sistema interno abierto y dinámico en nuevas metas, nuevos territorios, nuevos participantes, en un proceso de organización externa de la institución en la búsqueda de una población "ausente" en el uso de sus servicios. El movimiento institucional: salir de la oficina e ir territorio, estableció un dinamismo único institucional que fortaleció los lazos entre el equipo de trabajo acompañando el análisis del contexto social actual.

Por su parte el proyecto *En Tus Manos* impartió movimientos institucionales internos acorde a intentos de consensos respecto a estrategias de abordaje, legitimidad que "esa Cáritas se diferencia de las demás" por su impronta en la intervención e incluso lineamientos terapéuticos para con las personas en situación de calle. Si bien, desde la cosmovisión religiosa católica podríamos decir que estamos ante una cultura institucional rutinaria, pero su dinamismo y especificidad catapultó una organización flexible en intervenciones; que exigió vías de comunicación formales. Cada profesional mantiene y respeta el rol asignado según su formación donde predominan los valores de la religión católica por sobre las normas institucionales (asistenciales, compasión vs mirada crítica, abordaje terapéutico). No menos importante, el reconocimiento por parte del equipo del quehacer del practicante de Trabajo Social favoreció incorporar una lectura actualizada de la problemática, a niveles de legitimar la estrategias socio-educativas y de gestión para con la población que asiste a la parroquia.

A modo de cierre, el ingreso de estudiantes a los centro de prácticas, instituciones con anclaje territorial, adquiere una mirada romántica en cuanto al primer acercamiento del futuro profesional con la especificidad del Trabajo Social. Sin embargo, se pone en juego la ideología del estudiante en conjunción a la dinámica institucional y su cultura organizacional donde se conjugan los roles, valores, normas, comunicaciones e incluso tabúes entre quienes la conforman. Las instituciones son por excelencia, desde la visión del Trabajo Social, el escenario político en la atención al otro y la respuesta técnica-metodológica a las necesidades sentidas.

Bibliografía

Alonso, Ana; Casalvieri, Belén; Villareal, Melisa; Quevedo, Carlos. *Construcciones de los y las estudiantes de Trabajo Social a partir de la formación profesional*. Revista Margen N° 80, 2016. Buenos Aires, Argentina.

Cesarini, Eliana. *Trabajo Social, Legitimidad e Instituciones*. Revista Margen 46, 2007. Buenos Aires

Fabbri, Juan Domingo. *Cultura Institucional: una perspectiva para comprender qué sucede dentro de la organización y con su gente*. Universidad Católica Boliviana. Revista N°8, 2000. Bolivia.

Faleiros, Vicente de Paula. *Trabajo Social e Instituciones. Capítulo 1: Espacio Institucional y Espacio Profesional; Capítulo 2: Hegemonía y Práctica del Servicio Social en las Institucione*s. 1992, Buenos Aires

Momic, Susana y Gonzalez Rosario. *Trabajo Social y Actuación Profesional: Las instituciones de las políticas sociales como ámbitos de intervención*. Revista “Perspectivas”. Posadas, Misiones Argentina. Junio de 2014. En Revista “Perspectivas Nº 9. Año 9. ISSN: 1669-7006.

Sevilla, Franciso Galanze. *La Cultura Organizacional en la Administración Pública una mirada teórica a la eficiencia en la gestión*. Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas. Universidad de Carabobo. Anuario, volumen 37. Año 2014. España.

Dispositivo de acompañamiento en las trayectorias de salud mental: Una experiencia singular de abordaje desde el hospital general

Autores: Cleñan, Valeria; Santiago, Lucia Paz.
Hospital Centenario de Gualeguaychú.
Gualeguaychú, Entre Ríos, Argentina.

Resumen

En esta instancia de encuentro elegimos compartir una experiencia en la institución hospitalaria en la cual nos desempeñamos. El Dispositivo de Atención en las Trayectorias de Salud Mental es un nuevo lugar de abordaje que se gesta en el marco de la Ley De Salud Mental 26.657.

La intención es pensar de manera conjunta las coordenadas y acciones seleccionadas para la construcción de este espacio de práctica y saberes.

DESARROLLO:

El Dispositivo de Acompañamiento de las Trayectorias en Salud Mental, es un espacio que funciona al interior del Servicio de Salud Mental del Hospital Centenario de la localidad de Gualeguaychú, una de las organizaciones institucionales provinciales de carácter polivalente de Entre Ríos.

Es generado e integrado actualmente por la Tec. en acompañamiento terapéutico, Valeria Cleñan (integrante desde hace seis años del Servicio de Salud Mental) y la Lic. en trabajo social, Lucía Paz Santiago (Residente de 2do año de la Residencia Interdisciplinaria en Salud Mental, sede Gualeguaychú).

Surge en el año 2018 con la intención de ser un espacio institucional, de carácter interdisciplinario, que represente el alojamiento para aquellos/as sujetos/as cuyas trayectorias exigen un “hacer con otros/as”: “otros/as” – comunidad, organizaciones institucionales, actores sociales - situados por fuera de las fronteras hospitalarias. También, y principalmente, como el acto mismo de apostar al abordaje en salud mental, pensando los roles del

Acompañamiento Terapéutico y el Trabajo Social en el marco del Hospital General, acompañando el proceso de transición institucional en dicha temática que tiene lugar de manera paulatina luego de la implementación de la Ley Nacional de Salud Mental.

En esta línea, entendemos la sanción de la misma como un hito que pone en jaque las concepciones históricas que se han ido formulando en relación a la noción de Sujeto y de la Salud Mental como campo de prácticas. Concebimos la salud desde la integralidad de los aspectos que la constituyen (biológico, social, cultural, subjetivo, etc.), y comprendemos que esta lectura debe hacerse extensiva hacia los/as sujetos con los cuales trabajamos cotidianamente: inmersos/as en un contexto caracterizado por su fragilidad vincular, vulnerabilidad económica/laboral, de despertenencia social y simbólica. Es por esto, que pensar el quehacer en su dimensión interdisciplinaria, intersectorial y con eje en los derechos humanos, ha sido la convicción desde la cual partimos para la construcción de este espacio.

Construir desde el Acompañamiento Terapéutico y desde el Trabajo Social

Transmitir la intencionalidad de habitar un espacio con base en el 2do nivel de atención sanitaria desde las disciplinas en las que nos hemos formado, y hacerlo pensando en el “sobre que” de la intervención como un territorio que no admite el trabajo en soledad, ha significado un movimiento instituyente al interior de la institución y en relación a otros/as profesionales con quienes compartimos el trabajo cotidiano, que ha ido suscitando interrogantes y lecturas al interior de nuestro equipo. De algún modo, nos reconfirmó el rol que se esperaba que desempeñáramos desde nuestra formación en el marco de un Hospital General (“¿qué es lo que van a hacer?, ¿acompañamientos y trámites las dos?, ¿van a salir?”).

Los recorridos realizados de manera previa en la institución nos permitían vislumbrar otras demandas, también implicarnos en otra modalidad de intervención. A modo de simbolizarlo, recuperamos los aportes de Mauricio Castejón Hermann: “se trata de diseñar estrategias de articulación transversales, donde las distintas disciplinas e instituciones presten atención a

las particularidades y diferencias de los usuarios, para construir dispositivos de atención alternativos ante una sociedad que tiende a la segregación, al encierro, y a la supresión de los derechos civiles de quienes no entran en la lógica del capitalismo y sus leyes de mercado…" [51]

La selección de un nombre, una identificación que sea de referencia institucional pero al mismo tiempo represente la impronta ético-política que recuperábamos significó un momento de elaboración dentro del equipo. Las *categorías* "Dispositivo, Trayectorias y Acompañamiento" dentro de un Hospital (caracterizado por sus tabiques de atención individual, en formato de consultorios que nombran la frontera de lo externo y lo interno…) surgen en ese momento de trabajo y construcción.

En primer lugar, elegimos el término dispositivo en su origen Foucaultiano. Aquello sobre lo que este autor trata de reparar con este nombre es:

"[…] un conjunto resueltamente heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. El dispositivo mismo es la red que tendemos entre estos elementos. […] una suerte, diríamos, de formación que, en un momento dado, ha tenido por función mayoritaria responder a una urgencia. De este modo, el dispositivo tiene una función estratégica dominante […]. He dicho que el dispositivo tendría una naturaleza esencialmente estratégica" [52]

Heterogeneidad, urgencia y estrategia fueron entonces tres características que dieron la pauta para el inicio, marcando el sendero de las intervenciones cotidianas, de lo propio del espacio que pensábamos construir.

En su dimensión institucional, Castejón Hermann expresa sobre el Acompañamiento: "… incide sobre la dimensión del espacio y el tiempo (...) son esas ofertas de aproximación al lazo social lo que provoca efectos importantes en la subjetividad del sujeto. La cuestión de la inserción social no tiene que ver exclusivamente con espacios físicos, sino con los espacios vinculares que se

[51] Castejón Hermann, Mauricio (2014) pág. 56 "Acompañamiento Terapéutico y Psicosis: articulador de lo real, simbólico e imaginario" Ed. Letra Viva

[52] Foucault, Michel (1994) pág. 229 *Dits et écrits*, vol. III.

establecen entre profesional, paciente, familia, comunidad, institución, lo social es un espacio vincular…". [53]

Finalmente, la apuesta fue cómo nombrar estos recorridos que se dan al interior del sistema de salud, y que se ven condicionados por una pluralidad de aspectos que de algún modo los/as fue llevando hasta ahí. ¿Cómo nombrar desde un concepto la heterogeneidad de los tránsitos?, era un interrogante que persistía.

En este sentido nos referenciamos con la definición que realizan Bourdieu y Passeron al respecto situando la noción de trayectoria como "serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones" [54]

En el cotidiano de la práctica en salud mental, se reitera la lectura/mirada de los recursos con los cuáles el/la sujeto/a no cuenta; entendemos que contextualmente la apuesta es de recuperar aquellas herramientas que en este/a sujeto han constituido su singularidad. Pensamos, con los aportes de Bourdieu, que la trayectoria es un proceso en el que se ponen de manifiesto las disposiciones y las prácticas de los diversos actores. Si bien hay una correlación entre esas prácticas y el origen social, no se puede dejar de lado el elemento de construcción que se desarrolla a lo largo de toda la experiencia vital.

Conclusión

Para finalizar, queremos destacar lo imprescindible de acompañar los procesos de inserción de los/a usuarios/as en aquellos espacios que resultan desconocidos para los mismos. Ningún/a usuario/a hace trayectoria a partir de una simple orden de derivación, sino que todo lo contrario. Notamos que es fundamental caminar a su lado, ir leyendo los obstáculos, renovar la invitación, hacerlos/as sentir parte, transmitirles confianza en la posibilidad de derribar algunos mitos construidos a largo de la historia. Acceder a las trayectorias de

[53] Castejón Hermann, Mauricio (2014) pág. 58 "Acompañamiento Terapéutico y Psicosis: articulador de lo real, simbólico e imaginario" Ed. Letra Viva

[54] Bourdieu, P. (1977) pág. 82 " La ilusión biográfica" Razones prácticas. Madrid; Edit. Anagrama.

vida nos permite relevar las posiciones de los sujetos y los capitales disponibles, alejándonos de miradas que sólo visualizan carencias.

Como profesionales, nos convoca la política de elegir "acompañar", entendiendo que lo terapéutico del acompañamiento es aquello que permite desplegar al sujeto un saber hacer con aquello que lo aqueja (a veces, de modo artesanal), un saber hacer con su padecimiento.

Destacamos que es de gran importancia poner en análisis nuestras prácticas, los modos de articularlas con el paradigma de restitución de derechos y comenzar a pensarnos como agentes transformadores de la realidad.

Bibliografía

Bourdieu, P. (1977) "La ilusión biográfica" Razones prácticas. Madrid; Edit. Anagrama.

Castejón Hermann, Mauricio (2014) "Acompañamiento Terapéutico y Psicosis: articulador de lo real, simbólico e imaginario" Ed. Letra Viva

Foucault, Michel (1994) "*Dits et écrits* "vol. III.

Pesquisas para o sistema único de saúde (ppsus) e a análise institucional

Autores: Fortuna, Cinira Magali.
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.
Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil.
Kasper, Maristel.
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.
Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil.
Borges, Flávio Adriano
Departamento de Enfermagem da Universidade Federal de São Carlos.
São Carlos, São Paulo, Brasil.
Vilchez da Silva, Monica.
Departamento Regional de Saúde de Araraquara. SES-SP.
Araraquara, São Paulo, Brasil .
Barbieri Feliciano, Adriana.
Departamento de Enfermagem, Universidade Federal de São Carlos.
São Carlos, São Paulo, Brasil.
Cardoso Marcussi, Thalita Caroline.
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.
Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil.
Niituma Ogata, Márcia.
Departamento de Enfermagem da Universidade Federal de São Carlos.
São Carlos, São Paulo, Brasil.
Ferreira de Oliveira, Karemme
Secretaria Municipal de Saúde de Ribeirão Preto.
Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil.

Resumo

No Brasil, o Sistema Único de Saúde (SUS) foi fruto de intensas lutas do movimento social que resultou na reforma sanitária. Em seu processo de

institucionalização o Programa de Pesquisas para o SUS (PPSUS) foi uma proposta instituinte, com chamados para pesquisas que enfrentem os desafios e problemas do SUS. Temos desenvolvido pesquisas financiadas por esta iniciativa e que buscam articular o referencial teórico e metodológico da análise institucional, especialmente utilizando a socioclínica institucional. Essas investigações vêm se desenvolvendo de modo a envolver trabalhadores e gestores que vivem o cotidiano dos serviços de saúde e seus desafios, bem como o grupo de pesquisadores, filiando-se à modalidade de pesquisa-intervenção. A última pesquisa aconteceu em um território pertencente a uma Regional de Saúde, da Secretaria Estadual de Saúde do interior do Estado de São Paulo (Brasil), com abrangência de 24 municípios, no período de 24 meses. Resultados: foram realizadas diversas atividades (oficinas, seminários, rodas de conversa, restituições, etc.) que visavam analisar as práticas profissionais de apoiadores de Humanização e articuladores de Educação Permanente em Saúde. Esses profissionais realizam ações junto às equipes de saúde municipais para desenvolver análise coletiva de processos de trabalho com os envolvidos. Uma das dificuldades encontradas foi a superação da lógica instituída de que o trabalho desenvolvido é realizado conforme competência, mérito e perfil individual dos articuladores de EPS e apoiadores de humanização. Considerações: pesquisas para o Sistema Único de Saúde prescindem da análise da encomenda já anunciada no financiamento das propostas e podem contribuir para produção de reflexões no trabalho em saúde.

O contexto do campo de análise e de intervenção

No Brasil, o Sistema Único de Saúde (SUS) foi fruto de intensas lutas do movimento social que resultou na reforma sanitária. Em seu processo de institucionalização, em um cenário político de crescente perspectiva neoliberal no país, se caracteriza por uma intensa disputa público X privado. As questões da saúde passam a disputar o lugar de um bem de mercado, na contramão da saúde como direito social e humano, no qual se fundamentou a saúde na política de Estado. Neste jogo de forças, várias iniciativas se mostram instituintes, aqui destacamos o Programa de Pesquisas para o SUS (PPSUS)

que envolve parcerias do Ministério da Saúde, por meio do Departamento de Ciência e Tecnologia da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos (Decit/SCTIE), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Secretarias Estaduais de Saúde (SES) e Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs) de cada estado, em pesquisas que enfrentem os desafios e problemas do SUS.

Temos desenvolvido pesquisas financiadas por esta iniciativa e que buscam articular o referencial teórico e metodológico da análise institucional, especialmente utilizando a socioclínica institucional (Processos FAPESP Nº 2009/53139-0, 2014/50037-0, 2016/15199-5). Essas investigações vêm se desenvolvendo de modo a envolver trabalhadores e gestores que vivem o cotidiano dos serviços de saúde e seus desafios, bem como o grupo de pesquisadores, filiando-se à modalidade de pesquisa-intervenção. Um dos principais desafios é a constituição deste grupo de pesquisadores em suas diferentes implicações na pesquisa e no problema identificado para ser trabalhado.

Esta pesquisa aconteceu em uma Regional de Saúde, da Secretaria Estadual de Saúde do interior do Estado de São Paulo (Brasil), no período de 24 meses. A referida regional de saúde é responsável pelo apoio técnico à gestão de políticas públicas (Nacionais e Estaduais) em 24 municípios, que se dividem em quatro Regiões de Saúde. Neste coletivo de pesquisadores, foram convidados a participar da pesquisa os trabalhadores que eram responsáveis pela implementação das Políticas Nacional de Humanização e de Educação Permanente em Saúde nestes municípios.

Para a realização da pesquisa utilizaram-se alguns dispositivos como: o planejamento participativo das atividades de maneira descentralizada, oficinas de trabalho, seminários com convidados externos e, em três momentos, a restituição da produção dos dados da pesquisa, os quais eram colocados em análise por todo o coletivo de participantes.

A socioclínica institucional foi o referencial de análise e através de suas características, tem produzido movimentos de reflexão e aprendizagem coletiva. A análise da encomenda e das demandas, análise do contexto e interferências institucionais, restituições, participação dos sujeitos no

dispositivo, transformações no processo e produção de conhecimento são balizadores para as pesquisas que temos realizado nos últimos anos.

Análises a partir de um momento de Restituição da Pesquisa.

Optamos por apresentar alguns dados que foram discutidos em momentos da restituição na investigação socioclínica. Ela consiste em, além de apresentar para os participantes da pesquisa os dados analisados/pensados pela equipe de pesquisa, de interrogá-los: “produzir oportunidades para aprofundar ou para questionar as análises, ou mesmo reconsiderar a orientação do próprio dispositivo de trabalho” (Monceau, 2013, p. 100).

Em um dos encontros de restituição dos dados da pesquisa houve a apresentação inicial das atividades transcorridas entre março de 2017 a fevereiro de 2018, além dos temas centrais propostos para seu desenvolvimento e os convidados externos recebidos no grupo, que auxiliaram nos debates. Nesse dia, estiveram presentes dois convidados externos que tiveram como função auxiliar o debate e as análises do grupo, que foram a Profa. Dra. Solange L’Abbate (UNICAMP) e Daniel Dóbies (UNICAMP).

A equipe de pesquisa construiu uma apresentação em Power Point e elencou os três principais analisadores que mais movimentaram as discussões, revelaram os modos de funcionamento e as instituições: 1-reunião de equipe, 2-lugares e práticas do apoiador e articulador, 3-resistência. O analisador é o que permite revelar a estrutura da instituição, faz a instituição falar (Lourau, 2014), é um elemento que cristaliza as contradições de uma instituição em uma determinada situação e em um dado momento (Lapassade, 1979), é tudo aquilo que apoia a análise das dinâmicas institucionais (Monceau, 2008).

No primeiro analisador “reunião de equipe”, o grupo pareceu concordar com os resultados e a discussão estendeu-se novamente sobre o tema, confirmando-se um analisador da função apoio institucional, pois é o principal *locus* de atuação do apoiador/articulador, que são em sua maioria enfermeiros. Alguns do grupo se demonstraram surpresos outros, desconfortáveis e uma participante discordou do resultado apresentado sobre o enfermeiro exercer um papel normativo e centralizador na reunião de equipe. O grupo mencionou também sobre a ordem pré-estabelecida, que desaprovavam a discussão de

questões político-partidárias nesse espaço e sobre a produção de cuidados nem sempre se constituir foco central das reuniões de equipe.

No segundo analisador “lugares e práticas do apoiador e articulador”, os pesquisadores tensionaram a discussão questionando sobre o lugar do apoio: Vocês apoiam o quê? Apoiam quem? Qual projeto é apoiado? A gestão? A equipe de trabalhadores? Ou estão em um lugar entre a gestão e os trabalhadores? Além disso, foi questionado sobre o apoio ser visto, por diversas vezes, como uma forma de apaziguar o conflito e a garantia da manutenção da harmonia das relações. Para os apoiadores de humanização e articuladores de EPS, encontrar o seu lugar de ação, não era uma tarefa fácil, mas construída a medida que o trabalho era produzido.

No terceiro analisador “resistência”, apareceu fortemente a resistência dos trabalhadores das equipes apoiadas pelos articuladores/apoiadores, que constataram que as equipes não aderiam às mudanças propostas, por estarem relacionadas às relações de poder instituídas naquele contexto. A resistência na socioclínica institucional é uma possibilidade, desde de que saia da lógica de analisar as resistências para a lógica de se analisar pelas resistências. (Monceau, 1997).

A análise das relações de poder que atravessam as práticas profissionais permite a elucidação da transversalidade, reveladora das relações de maior ou menor grau de dominação e subordinação entre os atores nas instituições (Lapassade, Lourau, 1972; Lourau, 2014). A transversalidade constitui movimentos nos encontros, assim como atravessamentos das diversas instituições no trabalho em saúde.

Algumas considerações

As práticas de apoio em Humanização e articulação em Educação Permanente em Saúde tendem a reproduzir o instituído da saúde e das profissões daqueles que as exercem. As forças de reprodução das instituições se reforçam pela conjugação do modo hegemônico e prescritivo de fazer a clínica, educar e gerir, modo que perpassa o fazer em saúde e a formação de profissionais. Os trabalhadores que ocupam essas funções tendem a atender as expectativas dos gestores, que são guiados pela perspectiva mais

imediatista da resolução de problemas de saúde e da gestão nessas mesmas lógicas hegemônicas, por vezes autoritárias e verticalizadas e raramente compartilhadas com quem faz e usa o SUS.

Ao mesmo tempo em que há concepções e práticas acopladas a esse instituído de se fazer pelo outro e não com o outro, há também processos inclusivos e de escuta atenta e construção coletiva, produzindo articulação da rede, dos trabalhadores e dos usuários dos serviços. Os investimentos em discussões que interrogam esses modos predominantes de educar, gerir e cuidar, como a vivência de ferramentas em rodas de conversas, produzem movimentos, ranhuras nas superfícies duras do instituído. Acompanhar o processo de aprendizagem dos apoiadores e articuladores, aprendendo junto com os mesmos e atentos às implicações e sobreimplicações e aos demais princípios da socioclínica institucional, possibilitou um processo rico de encontros e aprenderes.

Referências

Lapassade, G. & Lourau, R. (1972) As três formas de intervenção sociológica. In: Lapassade G, Lourau R. Chaves da Sociologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p.164-172.

Lapassade, G. (1979) Prefacio y Introducción. In: Lapassade, G. El analizador y el analista. Barcelona: Gedisa, p. 9-30.

Lourau, R. (2014). A análise institucional (3a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Monceau, G. (1997) Le concept de résistance en education. Pratiques de formation: Analyses, 33, p. 47-57.

Monceau, G. (2008) Implicação, sobreimplicação e implicação profissional. Fractal Revista de Psicologia, 20 (1), p. 19-26.

Monceau, G. (2013) A socioclínica institucional para pesquisas em educação e em saúde. In: L'Abbate, S., Mourão, L. C., & Pezzato, L. M. (Orgs.) Análise institucional & Saúde Coletiva. São Paulo: Editora Hucitec, p. 91-103.

Nuevos territorios institucionales. El proceso de habitar “la casa de Thompson”

Autores: Gros, Mariela; Kinder, Roxana; Palleiro, Lucina.
Hospital de Día, Hospital Escuela de Salud Mental.
Paraná, Entre Ríos, Argentina.

Resumen

El presente trabajo da cuenta de la reflexión del equipo del hospital de Día sobre el movimiento, en múltiples sentidos, a partir del pasaje de dicho dispositivo con más de 25 años de historia desde el edificio del hospital monovalente (Hospital Escuela de Salud Mental) a una casa en el barrio Thompson de la ciudad de Paraná. Se trabajan los avatares vinculados al proceso de habitar dicha casa, las apuestas realizadas a partir de la oportunidad del cambio y los interrogantes que interpelan las prácticas, necesarios para deconstruir y volver a elaborar modalidad de trabajo en un nuevo territorio.

En septiembre de 2018 el dispositivo “Hospital de Día” se traslada del edificio del Hospital Escuela de Salud Mental a una casa en el barrio Thompson de Paraná. La misma fue cedida por el Ministerio de Gobierno en el marco de la restitución de un bien privado a un uso público por una causa de administración fraudulenta. Se trata de la respuesta a un pedido histórico solicitado formalmente en 2001: un dispositivo de estas características debe insertarse en la comunidad, no dentro de las paredes del Hospital monovalente; demanda siempre presente, pero quizás en el avatar de las urgencias cotidianas un poco en el tintero, sobre todo en un contexto inesperado y contradictorio de políticas neoliberales y de ajuste.

La sorpresa de este suceso esperado y a la vez contingente nos genera múltiples interrogantes y la necesidad de poner en palabras, tejer algunas respuestas, algún relato sobre lo que está (mos) pasando.

¿Qué implica la “mudanza” de un dispositivo desde el hospital monovalente a la comunidad? ¿Cómo interpela las prácticas y la subjetividad del equipo y los usuarios?

Una mudanza no es cualquier cosa, implica sobre todo tener presentes las nociones de tiempo y espacio. En el medio de este proceso se generan movimientos: objetos, pérdidas, anhelos, ideas, expectativas, frustraciones, alegrías, miedos, sorpresas…

Como hipótesis ante estos interrogantes, pensamos el proceso como una *externación*, en este caso de un dispositivo, concepto que rápidamente aparece asociado a la “externación de los usuarios”: los atravesamientos de la institucionalización, las marcas, la quietud, la pasividad; condiciones que no son ajenas a los equipos, ya que para que alguien arme una vida fuera del hospital no basta con que haya una casa.

Es necesario, que cuente con vínculos que lo sostengan, que pueda construir un cotidiano en el que haya proyectos, que tenga recursos económicos, pero fundamentalmente que decida irse, que pueda hacer ese movimiento subjetivo deseante respecto de un afuera, de un otro lugar. También sabemos que se trata de procesos y que por lo tanto habrá vaivenes, ambivalencias, idas y vueltas.

Es por eso que a posteriori podemos pensar que esa inercia comienza a entramarse con la necesaria puesta en acto del querer irnos que muchas veces habíamos imaginado, rodear la detención del tiempo ligado a lo burocrático y la interacción de mecanismos ligados a la institución manicomial que por supuesto, nosotros también hacemos jugar muchas veces. Fue así como de a poco en el ir y venir comenzamos a aprender muchas cosas que quizás no tenían tanto que ver con la teoría pero sí con la clínica de lo cotidiano**,** con el modo en que todos, usuarios y equipo intentamos construir un espacio, ponerlo lindo, ver si hay luz y gas, regar las plantas, limpiar el piso, abrir, cerrar, tener llave! El uso de espacios comunes, que hacen a la construcción de subjetividad, de identidad y de salud.

Claro que los inicios de este proceso “de externación” no han sido sin efecto en el caso por caso. El pasaje progresivo de las actividades a la casa, el tiempo de espera en la dimensión de la clínica para darle lugar a lo burocrático y

administrativo a fin de generar condiciones para que la casa sea habitable, generó cierta vacilación del soporte en la referencia espacial y temporal que daban los talleres y la atención en algunos casos especialmente vulnerables, lo cual precipitó diversas crisis y posteriores internaciones.

Este punto resulta valioso a fin de ubicar el efecto de sostén que el armado de un dispositivo diurno significa en la vida de los usuarios y quizás también visibilizar la importancia de continuar trabajando en la vía de fortalecer otros circuitos posibles que permitan acompañar esta referencia.

Otro de los efectos que podemos situar como consecuencia de este movimiento, es pensar como equipo los tratamientos en la nueva casa, lo que deriva en procesos de alta y cierres con derivación de algunos usuarios de larga data y al mismo tiempo reabrir procesos ofreciendo propuestas acordes, a fin de que el dispositivo Hospital de Día funcione como una alternativa al modelo manicomial que favorezca circuitos en la comunidad.

Los primeros encuentros en la casa, mediados por algún almuerzo dan lugar a que algunos usuarios puedan ubicar referencias interesantes vinculadas al movimiento entre el hospital y la casa: “por fin nos fuimos del manicomio”, “estar allá nos hace mal”, “la tranquilidad” pudiendo permanecer más tiempo, en otros horarios, tomando otras propuestas. Claro que también comienza a surgir aspectos ligados al temor, a lo nuevo entramado con las particularidades de cada caso: “barrio peligroso”, “Casa de narcos”, no querer ir a la casa ya que implica la necesidad de realizar recorridos alternativos. Estos puntos nos invitan al trabajo de construir referencias en el nuevo lugar y así mutar esa llegada al tratamiento que también en ocasiones se transforma una dinámica cristalizada.

Hoy, en la casa

A casi un año del inicio de este proceso nos toca pensar los atravesamientos institucionales en una casa. Podríamos tomar la propuesta de Ulloa de “organizaciones institucionales” (Cueto, 1999), organización en tanto materialización de una institución, en este caso de salud, en constante movimiento y no sin efectos.

"La reforma, cualquier reforma propuesta de cambio o reformulación coloca en jaque el proceso de identificación entre la organización y sus agentes. Nuevos referenciales no están todavía disponibles para identificarse y la angustia provocada por el cambio, generalmente se expresa por medio de reacciones…" Al respecto Onocko Campos retoma de Kaes la noción de adherencia narcisista el cual consiste "en un mecanismo psíquico por el cual las personas se autorizan a decir o pensar o sentir que trabajar ahí vale la pena y tiene sentido. A través de ese mecanismo las personas se sienten parte de la organización (…) esa misma adherencia narcisista tan importante, es fuente de problemas" (Onocko Campos, 2004)

En una mudanza siempre se pierden o rompen cosas, dice alguien por ahí. Perder para dar lugar a lo nuevo, algo que quiere ser nombrado diferente. Todo parece novedoso sobre todo en relación a lo operativo, sin embargo todos llevamos algo ahí de lo que ya sabemos, un saber hacer que quizás habíamos olvidado.

La casa se habita de a poco, algunos valientes con frío y sin luz comienzan la tarea de darle vida, deseo previo puesto en acto en el ir y estar aún sin que estén dadas todas las condiciones. Alguien del equipo se anima a proponer que resulta necesario "refundar" el dispositivo, tarea nada sencilla pero vaya, si no aprovechamos esta oportunidad. Alguien más propone que es necesario estar despiertos y advertidos porque en la repetición de algunas prácticas también podemos transformar ese lugar en algo muy parecido al manicomio.

Refundar aprovechando las contingencias que proponen otro espacio y otro tiempo, apostar a otros horarios, a actividades acordes al lugar, a lo que tenemos a mano. La construcción de la salud, de la salud mental, nos hace trascender las puertas del hospital, y entender que lo cotidiano, lo subjetivo, lo histórico, lo que ese otro trae, nos modifica y nos de-construye el saber que normaliza. Ese saber que deviene de un imaginario social, de un cúmulo académico, de un camino recorrido como profesionales, como empleados del estado.

Surge, al estar por fuera en primer plano lo social comunitario a partir del corrimiento de la lógica manicomial, lo enloquecedor del manicomio, registro de los propios usuarios. Refundar es también volver a pensar (nos) lógicas de

convivencia, contratos, acuerdos, inscripciones colectivas en un lugar que particularmente es diferente, los espacios son abiertos, grandes, no hay tanta "privacidad" y cómo hacer jugar eso, como traer una y otra vez las condiciones de cuidado de la propia intimidad, invitar a alguien a que cierre una puerta cuando en su casa ni siquiera cuenta con un techo. Pensar y repensar condiciones y posibilidades, no dejar de insistir y de apostar a un sujeto ciudadano.

Hoy nos detenemos necesariamente a pensar con otros el devenir generado a partir de este movimiento hacia afuera, pero también hacia dentro. Hacia adentro en tanto "la institución nos precede, nos sitúa y nos inscribe en sus vínculos y sus discursos" (Kaes, 1989).

Estamos hablando de la institución como productora de subjetividad.

Pensar un tiempo y espacio diferente en la casa, nos acerca a la noción de creatividad, ubicando que el uso de este objeto casa-institución es un promotor de nuevos modos vinculares. Tal es así que la redefinición del espacio es directamente proporcional a la oferta pensada para el tránsito de quienes llegan. Actividades que se construyen en relación al arte por ejemplo, desde la concepción de un sujeto creativo, lúdico; (Taller de teatro, música, fotografía y de artes) que posibilitan un nuevo modo de lazo social.

La institución como proceso en movimiento, la casa como tal, va mutando en la medida que puede albergar heterogeneidades, diversidades y temporalidades que conviven al interior del equipo y los usuarios con los atravesamientos propios de la institución monovalente, lo instituido. Lo que, a su vez, entra en discordancia con lo incierto, porque aquí la deconstrucción del otro, del equipo, implica una nueva forma de construir, una puesta en movilidad, como diferentes formas de hacer frente a la realidad.

Bibliografía

Briuoli Nora Mabel "La construcción de subjetividad. El impacto de las políticas sociales". HAOL, Núm 13, 2007

Del Cueto Ana María "Grupo, Institución y Comunidad". Ed. Lugar. Bs. As. 1999

Onocko Campos, Rosana: “Humano demasiado humano: un abordaje del malestar en la institución hospitalaria”. Ed. Lugar. Bs As 2004.

Kaes, René y otros: “La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos”. Ed. Paidós. Bs. As. 1989

Buffet Cultural “El Entrevero”

Autores: Mangona, Irina; Müller, Danilo; Rodriguez, Anabella; Suárez, Melina.
Hospital de Día – Hospital Escuela de Salud Mental.
Paraná, Entre Ríos, Argentina.

El Entrevero funciona como buffet de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Abre sus puertas el 16 de junio de 2016, luego de un año de trabajo en el diseño del proyecto, mediante asambleas que convocaban a usuarios de salud mental, profesionales, centro de estudiantes de la facultad y trabajadores de la Secretaría de Economía Social. Aquel día se concretó un sueño anhelado colectivamente por un número de diversos actores que iba en ascenso.

Esta iniciativa se enmarca en una articulación entre Economía Social y Salud Mental, como emprendimiento asociativo de gestión y de atención al público, sostenido por usuarios de salud mental y estudiantes universitarios. Además de constituirse como fuente laboral estas personas, en El Entrevero se propicia el acceso a distintas capacitaciones en actividades comerciales, productivas y de manipulación de alimentos.

Los usuarios de salud mental provienen del Hospital de Día y se trata de un grupo que ya venía transitando experiencias de emprendimientos. La mayoría de ellos no ha tenido acceso a un empleo formal, y para algunos se trata de su primera experiencia de trabajo en la comunidad. Por otro lado, los estudiantes revisten el carácter de becarios, a través de un Proyecto de Extensión de la FTS, que se ha conquistado este año (2019). Es una beca de carácter formativa con una duración de 10 meses, con posibilidad de renovar por período de igual duración. Los principales criterios que se tienen en cuenta para la selección de estudiantes son: socioeconómicos (se procura que el proyecto contribuya a brindar herramientas para la permanencia en la universidad pública), la implicancia en el proyecto, disponibilidad horaria, segundo año cursado, entre otros.

Actualmente, la atención al público está a cargo de 2 estudiantes becadas y 5 usuarios-emprendedores (de los cuales una cumple también funciones en el Área de Producción). El número de emprendedores ha cambiado con el tiempo, así como la forma en que se distribuyen las ganancias.

Es un espacio que intenta integrar: trabajo-productividad, acceso a derechos laborales y culturales, propiciando la inserción social y comunitaria. Tiene como objetivos:

- Construir un espacio de trabajo que promueva la inclusión socio-laboral de usuarios de salud mental y estudiantes.
- Generar espacios de sociabilidad vinculados a la promoción de la salud, el desarrollo de potencialidades y la concreción de derechos humanos y sociales.
- Generar un lugar amigable para la circulación de producciones culturales locales.
- Propiciar la participación de diferentes actores sociales en prácticas de inclusión social.
- Intervenir sobre el imaginario social respecto de la locura en la comunidad.

Para esto se piensa en un modo de trabajo que tiene que ver con el sostenimiento de distintos espacios e instancias grupales: comisiones de trabajo, área de producción, salud laboral y asambleas intersectoriales.

Las Comisiones de trabajo se constituyen como subgrupos, con miembros y tareas específicas, y la participación de los emprendedores se contabiliza dentro del horario laboral. Desde sus orígenes a la actualidad, El Entrevero trabaja en tres comisiones:

- Comercialización: se encarga del control semanal de ganancias diarias; control de compra y venta de productos; visualización de los productos a reponer, hacer los pedidos a los proveedores; redistribución de los excedentes; incorporación de nuevos productos. Organización de las duplas de trabajo.
- Cultura y comunicación: se encarga de la organización de eventos e intervenciones culturales, difusión del proyecto, gestión y actualización de redes sociales, promociones y publicidad, desarrollo de estrategias de marketing; elaboración de notas y pedidos formales. Es la encargada de

articular acciones con el Área de Comunicación de la FTS en caso de ser necesario.

- Acondicionamiento: es la encargada de mantener el espacio de trabajo en óptimas condiciones, prestando atención a la presentación de los productos, la estética general y la distribución espacial de mobiliario. Lo anterior se trabajará teniendo en cuenta las necesidades y exigencias del público.

En el Área de Producción se realiza la elaboración propia de alimentos, dos veces por semana, en la Fundación Petropack ubicada en calle Urquiza. Este espacio se logró articular con dicha institución unos meses después de que el Entrevero comenzará a funcionar, y le permitió contar con una estructura edilicia acondicionada y habilitada para la producción y manipulación de alimentos.

Las Asambleas son la instancias de toma de decisiones respecto al funcionamiento estructural del buffet, y allí se comunican y discuten novedades, eventos, variaciones en el equipo de trabajo, decisiones tomadas por las comisiones, entre otras. Es un espacio democrático, intersectorial y de circulación de la palabra entre todos los actores que conforman El Entrevero. Se propicia que las decisiones tomadas en esta instancia sean por consenso mayoritario.

Como mencionamos anteriormente, la asamblea es la modalidad de trabajo con la que comienza a gestarse el proyecto de “El Entrevero” y, atendiendo a los distintos momentos grupales, se ha ido modificando el encuadre tanto en la frecuencia como en la duración de las mismas (de encuentros semanales a encuentros mensuales).

Del historial de decisiones asamblearias tomadas en estos años de funcionamiento, creemos interesante destacar, por un lado, un espacio semanal de dos horas denominado por los emprendedores como Salud Laboral. Aquí se propone un encuentro íntimo entre los usuarios-emprendedores y estudiantes becados para conversar e intercambiar ideas acerca de las dificultades, inquietudes y distintos aspectos inherentes a la cotidianeidad y las relaciones laborales.

Por otro lado, la construcción de un estatuto, como mecanismo para regular y ordenar las prácticas. Este reglamento fue debatido colectivamente, y en él se

detallan las cuestiones técnicas y operativas que hemos venido desarrollando en este trabajo respecto al hacer en el buffet. Es también un horizonte clínico en tanto establece coordenadas y pautas que circunscriben y posibilitan una gama de intervenciones ligadas a la reinserción laboral y socio-comunitaria.

El buffet está pensado como un servicio a la comunidad educativa de la facultad, ofreciendo no solo productos gastronómicos, sino también un espacio de encuentro e intercambio que permita la realización de propuestas culturales, de allí su nombre de “buffet cultural”. Cuenta entre sus proveedores con otros emprendedores de la economía solidaria. Entre ellos otros proyectos del Hospital Escuela de Salud Mental, como “Ponete la camiseta”, “Radio La Bisagra” y “Vital, arte en papel”.

Es pensado como ámbito de formación para estudiantes, que realizan distintas prácticas pre- profesionales; profesionales y de posgrado, como así también, se realizan trabajos de investigaciones. Es un laboratorio de prácticas antimanicomiales. Es importante destacar que las distintas prácticas mencionadas han sido desde los inicios vinculadas a diversas carreras relacionadas con salud. En la línea de continuar generando redes es que desde el corriente año se ha incorporado la facultad de Ciencias Económicas, en un proyecto de extensión. El grupo de actores que actualmente llevan adelante el proyecto es muy variado: trabajadores del HESM, usuarios del HESM, residentes de la RISAM, estudiantes de la Facultad de Trabajo Social, trabajadores del Ministerio de Desarrollo Social y estudiantes-practicantes de psicología, trabajo social y terapia ocupacional (de tres universidades diferentes). Esa cantidad y diversidad de actores requiere de grandes esfuerzos de organización y coordinación. En el transcurso de estos casi tres años de funcionamiento, el buffet ha ido generando redes con diversos actores y organizaciones, siendo fundamentales las articulaciones con la Oficina de Empleo Municipal, la Fundación Petropack y la Fundación Nuevo Banco de Entre Ríos (RSE).

Luego de haber transitado estos años, desde la apertura del mismo, como equipo hemos ido acompañando distintos procesos subjetivos individuales y de la dinámica grupal, la cual ha ido fluctuando a lo largo del tiempo. En la actualidad nos encontramos con algunos interrogantes respecto de las

prácticas cotidianas: ¿De quién es el entrevero? ¿Qué es lo que atraviesa la legalidad en las instancias grupales? ¿Qué efectos genera el Entrevero en las personas que lo conforman? ¿Cómo se configura el lazo social en estos dispositivos?

El Buffet intenta construir una organización democrática que permita la toma de decisiones colectiva, referenciada en los principios de la Economía Social y Solidaria; priorizando los vínculos humanos y la cooperación sobre la competencia, distribuyendo las ganancias de forma cooperativa, articulando con otros emprendedores de la Economía Social y procurando establecer precios justos.

Desde una perspectiva clínica, El Entrevero funciona como espacio promotor de derechos, productor de salud e inclusión. Los emprendedores expresan que desde que están en El Entrevero se han encontrado en un lugar diferente, donde disfrutan de ir a trabajar, generando modos más saludables de vincularse. De este modo, el buffet produce nuevos aprendizajes para todos los actores que estamos involucrados y ha logrado construir una red de relaciones que sostiene y hace posible su permanencia.

Por otro lado, nos interesa mencionar algunos aspectos del lugar del equipo de salud: Uno de los mayores aprendizajes viene siendo la problematización de la función de los trabajadores de salud mental en el proyecto. Nuestra función en los emprendimientos grupales ha sido la de la coordinación, con una referencia respecto a la coordinación de grupos como función que posibilita la producción de lo grupal como trama que da lugar al trazo singular (Jasiner, 2011). En este proyecto se resignifica el lugar de coordinador en la perspectiva del acompañar, acompañar en principio como una tarea, ir a estar en los turnos de atención, convocar a las asambleas, organizar reuniones, sostener gestiones. Pero sabemos que acompañar además de una tarea es una posición, es estar “al lado”, es un modo de vínculo, y supone ir construyendo juntos la experiencia, lo que implica que aprendemos juntos, decidimos juntos. De este modo, definimos como criterio que en cada turno de atención al público hubiese un trabajador del equipo presente. Esta presencia en la dinámica cotidiana del buffet nos fue permitiendo esta construcción conjunta, pero a la vez fuimos viendo que los usuarios tendían a dirigir a quien estuviese del

equipo demandas de resolución de problemas que, si no estábamos, lograban resolver. De este modo se instaló en el equipo la pregunta acerca de si nuestra presencia obstaculizaba la construcción de autonomía, si no quedaba del lado de una práctica tutelar, hasta se pensó que ya no debíamos ir a acompañar. En realidad de lo que se trata no es de acompañar o no acompañar, sino más bien qué acompañar, cómo acompañar y para qué acompañar. Acompañar no para suplir un déficit, ni para brindar soluciones, ni para normalizar. Acompañar para construir juntos la experiencia, buscando producir autonomía, y esto implica muchas veces problematizar situaciones cotidianas que se dan en la tarea, construir juntos los problemas y las soluciones. Somos un nosotros, donde hay funciones diferentes y cada uno, desde ese lugar diferenciado, aporta a la construcción del proceso. Esto implica resistencias tanto para trabajadores como para usuarios porque los lugares tradicionales se alteran, las identidades se alteran. Salir del ámbito del efector de salud para trabajar juntos en un emprendimiento en la comunidad supone transitar una “crisis de identidad”. El equipo de salud se encuentra teniendo que enfrentar una diversidad de tareas que no son las que habitualmente se esperan de su función. La interdisciplina ha funcionado como una modalidad propicia para este tránsito (Yujnovsky, 2018).

Con el objetivo de ir concluyendo es que destacamos, la relevancia de la apuesta a la intersectorialidad del Buffet. Ya que como mencionamos con anterioridad reúne a tres organismos de la administración estatal: el Hospital de Día del Hospital Escuela de Salud Mental, la Secretaría de Economía Social del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Entre Ríos, el Centro de Estudiantes y la Facultad de Trabajo Social de la UNER. Por tanto, El Entrevero es un espacio de convergencia de las políticas públicas en materia de salud, educación y acción social.

Hemos intentado describir distintos procesos, que se construyen en el campo del Hacer, por la tarea propiamente dicha del Buffet, como así también, implicando una movilidad de la lógica manicomial, en relación al Saber y lo Territorial. Logrando poner en práctica la intersectorialidad y la ampliación de los territorios por fuera del hospital y de los circuitos que habitualmente transitan los usuarios, provocando cambios significativos en sus vidas.

Bibliografía.

Albrecht, E.; Morón, N.; Vidal, V. (2016). *El Entrevero. Sobre la complejidad del hacer con otros*. Paraná: Ateneo clínico RISAM.

Bartoli, L.; Rodriguez, A. (2015) *Del hospital al trabajo*. Paraná: Ateneo clínico RISAM.

Jasiner, G. (2011). *Coordinando grupos. Una lógica para los pequeños grupos.* Buenos Aires: Lugar Editorial.

Rotelli, F.; Mauri, D.; Leonardis, O. (1995) *La empresa social*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Yujnovsky, N. (2018). *Salud Mental y Economía Solidaria: La Experiencia del Buffet "El Entrevero".* Sao Paulo.

Territorios invisibles: ciudadanos al margen

Autores: Mayer, Joaquín; Mildenberger, Jonatan; Soave, Alejandra.
Hospital Escuela de Salud Mental.
Paraná, Entre Ríos, Argentina.

Resumen

El presente escrito busca recuperar la experiencia de trabajo en el servicio de internación de hombres del Hospital Escuela de Salud Mental (HESM), de la ciudad de Paraná.

Allí, nos encontramos con X, situación que nos interpeló en cuanto a lo profesional, institucional y social. El estado de anonimato en el que llegó y el borramiento de “rasgos de ciudadanía” constituyó la pregunta: ¿Qué de nosotros? Qué de nosotros se juega en lo instituido. Qué de nosotros es funcional o no en este sistema, cuáles son las implicancias políticas de nuestro hacer. Su historia es una de las miles que recorren los pasillos de los hospitales de Salud Mental a lo largo y a lo ancho de nuestro país, por ello quizás, lo relatado sirva como un espejo que refleje una de las caras más extremas de la exclusión social. Durante el desarrollo intentaremos tensionar el binomio ciudadanía-exclusión y acercarnos a los territorios que delimitan. Por otro lado, cuestionar el lugar que ocupan las instituciones de salud en relación a la reconstrucción de las condiciones mínimas de ciudadanía de los usuarios que lo transitan.

Palabras Clave: Invisibilidad – Locura – Marginalidad – Institución – Ciudadanía - Territorios.

Territorios invisibles: ciudadanos al margen

«*Había una vez un hombre invisible que se había cansado de que no le vieran. No porque realmente fuera invisible, sino que la gente se había acostumbrado*

a no verlo. Un día, el hombre invisible ya no pudo soportarlo más. No dejaba de preguntarse: "Si nadie me ve, ¿de verdad existo?"» (P. Ness)

Introducción

El presente escrito busca recuperar la experiencia de trabajo en el servicio de internación de hombres del Hospital Escuela de Salud Mental (HESM), de la ciudad de Paraná, Entre Ríos. Experiencia que recorre distintas historias de sujetos/ciudadanos que atravesados por una problemática de salud mental transitan los distintos dispositivos de esta institución. La Historia de X es una de las miles que recorren los pasillos de los hospitales de Salud Mental a lo largo y a lo ancho de nuestro país, por ello quizás, lo relatado sirva como un espejo que refleje una de las caras más extremas de la exclusión social.

Durante el desarrollo intentaremos tensionar el binomio ciudadanía-exclusión y acercarnos a los territorios que delimitan. Por otro lado, cuestionar el lugar que ocupan las instituciones de salud en relación a la reconstrucción de las condiciones mínimas de ciudadanía de los usuarios que las transitan. Nuestra intervención, en estas condiciones, requirió dejar entre paréntesis las categorías diagnósticas y el abordaje convencional de lo agudo en un Servicio de Internación de un hospital monovalente, y se centralizó la estrategia en el restablecimiento de los derechos arrasados durante este tiempo.

Primera parte: Ciudadano invisible.

La relación tensionante entre ciudadanía - exclusión nos interpela constantemente. El concepto de Ciudadanía se ha convertido en uno de los términos clave del debate actual a partir de la década de 1990. Esta relevancia se debe, en gran medida, a que es un concepto que se halla en plena evolución debido a los grandes cambios económicos, sociales y políticos de fin de siglo. También podemos definir Ciudadanía como un estatus jurídico y político mediante el cual el ciudadano adquiere derechos como individuos y deberes respecto a una colectividad política, además de la facultad de actuar en la vida colectiva de un Estado. Esta facultad surge del principio democrático de soberanía popular.

En este contexto, nuevos "otros" van configurando el escenario social. Otros

adquieren una condición de invisibles. Es decir, ya no son parte del retrato de la pobreza, sino que han superado la misma condición de excluidos, encontrándose en los márgenes. Algunos autores los han denominado “los invisibles”, ciudadanos que si bien han adquirido las condiciones establecidas por el status jurídico, no se encuentran dentro de la estructura social que debería garantizar, como dijimos anteriormente, mínimas condiciones de subsistencia. Los ciudadanos “invisibles”, que principalmente son los sujetos en situación de calle, han quedado excluidos de todo tipo de red de contención social que los sostenga para adquirir condiciones dignas de vida. Estos invisibles son quienes sufren el rechazo, son los excluidos del contrato social, político, familiar y económico. Son seres carentes de lo esencial pero sobre todo carecen del sentido humano. A ellos, los pensamientos sociales los tienen como la visión deformada de la realidad, al tenor de los grupos sociales de poder.

Castel, retomando a Goffman, ofrece mayor claridad en lo que venimos sosteniendo al afirmar que: “la presencia de ciertos soportes habilitan la conformación de la individualidad del hombre moderno, la construcción de su interioridad, al igual que la posibilidad de que los sujetos construyan estrategias de acción como actores, en tanto que, por el contrario, quienes no cuentan con ciertos soportes se encuentran desafiliados y poblando determinados espacios de vulnerabilidad” (Arteaga Botello, 2008).

Los invisibles, en este contexto actual, se transforman en una parte estática, fija de la cartografía paranaense y entrerriana. A la vulnerabilidad que los atraviesa, se suma además un denominador común a la personas en situación de calle: su andar nómade, con el que van dejando parte de su condición ciudadana en cada ciudad o provincia que recorren en su camino.

Segunda parte: Estado invisible.

X tiene 50 años, es oriundo de Salta, y los últimos 18 años vivió en Paraná en situación de calle, luego de haber recorrido por cuestiones laborales distintas provincias del País. Llega al HESM traído por personal policial con una medida cautelar de protección de persona. Dicha medida se debió a que días atrás, X fue encontrado en un espacio público de la ciudad, maniatado y con signos de

maltrato físico. Fue la acción de los vecinos allegados quienes radicaron la denuncia y permitieron el acceso a la Justicia, siendo esta la primera intervención del Estado después de años de no verlo (la policía sólo lo había desatado, en el hospital general fue atendido por guardia y luego regresó a la calle). Al encuentro con el equipo interdisciplinario, del Servicio de Internación del HESM, X se presenta retraído, sin poder precisar lo sucedido, los motivos de su estar allí, ni referir con claridad aspectos de su vida. El trabajo fue orientado en un primer momento, a la reconstrucción de su historia, su identidad (hace años no poseía DNI) y al intento de hacer entrar en lo simbólico algo del maltrato sufrido. De acuerdo a la ley 13.482, el Registro Civil de las personas es el regulador del Estado en relación a los habitantes de la Nación. Para que alguien sea considerado ciudadano, lo primero es la inscripción del nacimiento, y de esta forma contar con un nombre y una nacionalidad. Esto es la base para que las personas accedan a todos los demás derechos. Este fue un primer movimiento que reconstruyó algo de su identidad desmembrada durante tantos años.

Tercera parte: Paciente invisible

El estigma y las actitudes discriminatorias que se traducen en exclusión e invisibilización social responden a un sistema complejo de abordar. Sin embargo, en cuanto se trata de construcciones sociales, fruto de un contexto histórico y como consecuencia de relaciones de poder determinadas, están sujetas a cambios y transformaciones por lo que pueden ser deconstruidas. Se trata de actitudes aprendidas socialmente: el desconocimiento que se traduce en estereotipos para clasificar la realidad, los prejuicios que generan una distancia social y conductas discriminatorias que suponen barreras, a veces invisibles, que impiden el ejercicio pleno de los derechos de ciudadanía de las personas con padecimiento mental como consecuencia del estigma social. Es el ideal generar un cambio de mirada que conduzca a todas las personas a asumir un compromiso social contra los prejuicios y la discriminación, desde los diversos ámbitos de acción, con la finalidad de crear y mantener una sociedad más justa, inclusiva y democrática. Una sociedad que vea sus ciudadanos. Parte del problema de los ciudadanos invisibles es, como dijimos, la retirada

del Estado como garante de derechos y la ausencia de políticas públicas. La otra dimensión del problema es la pobre identificación y aceptación de las condiciones de salud mental por parte de quienes las padecen y por la sociedad. Esa constante cesión de los derechos, con conocimiento o sin él, con voluntad o sin ella, va despojando a grandes sectores de nuestra población del valor de su ciudadanía.

Trabajando con X pudimos ver aplanamiento afectivo, pérdida de valores preventivos, nula o escasa conciencia de situación, errancia, ausencia de lazos familiares, alteraciones en la temporalidad, lo cual nos orienta hacia cierto cuadro psicopatológico. Sin embargo, queda en claro que este estaba fuertemente excedido por el contexto social en el que se encontraba. Desde nuestra perspectiva creemos que no se puede entender la salud, y en especial la salud mental, dejando de lado lo social. Sin concebir a las personas como seres bio-psico-sociales tal como lo plantea la Ley de Salud Mental Nacional. No podemos fragmentar al sujeto a la hora de intervenir desde una discursiva interdisciplinaria. En estos términos, ¿qué caso no es social? Cuando hablamos de factores protectores y de riesgo, en la familia, en la comunidad o en el trabajo, ¿no hablamos acaso de cuestiones sociales que forman parte del padecimiento mental propio del sujeto?

Busto y Mantilla dicen que: “(…) lo social fue concebido desde hace tiempo como una dimensión interviniente del proceso salud-enfermedad, pero siempre ha visto relativizada su posibilidad explicativa en una hegemonía tendiente a abordar los problemas sociales como factores complejizantes de la vida psíquica -en el mejor de los casos-, y no como aspectos constitutivos de la problemática mental.”(Busto y Mantilla. 2002)

En esta misma línea Troiani plantea: “¿existen pacientes no sociales?, ¿se les llama sociales, porque los piensan particularmente al “margen” de la sociedad?, ¿tienen problemas sociales? Si por “psiquiátrico” se entiende a la persona que presenta padecimiento en su salud mental; entonces por “social” ¿cuál es el padecimiento social?”. (M. Troiani. 2012)

Conclusión: Del hospicio al hospital

X, por su andar errante, abandonaba frecuentemente el HESM por cortos períodos de tiempo, generalmente horas. Por nuestra forma de abordaje, es decir apelando al deseo y las demandas que se puedan trabajar con el usuario, es que él entendía que no estaba forzado a permanecer en el hospital. Comenzó a apropiarse del espacio y posibilidades que se le ofrecían y a generar un modo de estar distinto a su circular habitual. Se había podido referenciar con algo, con una institución, una institución que lo aloje.

Nos resulta digno de compartir el hecho de que fue el hospital monovalente (institución largamente criticada) la que logró constituirse en su lugar de referencia y dónde algo de la errancia por distintas instituciones y organismos encuentra cierto tope. Lugar que requirió arduo y complejo trabajo debido a las condiciones en el que se había dado el encuentro entre X y el equipo de salud. ¿Qué sucedió para que se dé esto? Podemos pensar que el territorio de su ciudadanía se le fue expropiando progresivamente. Entonces nos preguntábamos, ¿cómo favorecer condiciones de producción y de apropiación de ciudadanía en estas circunstancias y desde la sala de internación? Citamos para empezar a pensar esto: “Hay cierto tratamiento serial y universalizante del deseo que consiste precisamente en reducir el sentimiento amoroso a esa suerte de apropiación del otro. Y a través de este mecanismo de apropiación se produce la constitución de territorios cerrados y opacos, inaccesibles precisamente a los procesos de singularización.” (Guattari, Rolnik, 2005).

El territorio del hospital fue “refugio”, donde se apostó a instituir otro tipo de lazo, distinto a aquel emplazado bajo las coordenadas de la apropiación, que el autor citado considera como propio de la época y que podemos pensar que se materializó en su forma más cruda en la escena de vulneración sufrida por X. Desde el equipo hubo una apuesta por la producción de una subjetividad en clave de “restauración” de la ciudadanía y de la “propiedad” arrebatada paulatina y reiteradamente. Así: “(…) lo que define el perfil del cuidado no es el lugar físico donde se realiza el cuidado, sino el territorio existencial en el cual el trabajador se inscribe como sujeto ético-político, y que anda con él, donde él opere su proceso de trabajo”(Franco, Merhy, 2012).

Producción o reproducción de un tipo de lazo o de condiciones de posibilidad para el surgimiento de un sujeto, dependen de este territorio desde el cual nos

posicionamos. La misma materialidad, el mismo nosocomio en el mismo terreno puede ser hospital u hospicio. Puede ser lugar de hospitalidad donde el alojar aloja y propicia un más allá de la mera necesidad y favorece el re-entramado social desde otro lugar y gradualmente. Puede ser hospicio como contracara del circular errático por las calles, un adentro sin porosidad, clausurado de posibilidades ciudadanas.

Bibliografía

Byung Chul Han. (2013) Las sociedades transparentes. Herder

Cazaniga, Pesenti, J., Suso, A. (2015) “Salud mental e inclusión social. Situación actual y recomendaciones contra el estigma”. Confederación Salud Mental España

Guattari, F., Rolnik, S. (2005) Micropolíticas. Cartografías del deseo. Ed. Petrópolis.

Ness, P. (2011) “Un monstruo viene a verme”. Editorial Nube de tinta.

Rivera Díaz, M. (2014) “Ciudadanos Invisibles: Niñez, política y salud mental en Puerto Rico”. Universidad de Puerto Rico.

Arteaga Botello, N. “Vulnerabilidad y desafiliación social en la obra de Robert Castel”. Revista Sociológica. Vol. 23 N° 68. México sep/dic. 2008. Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública de la Universidad Autónoma del Estado de México, Cerro de Coatepec.

Fercher, B. (2019). “Crónica de una internación, ¿social?”. Residencia interdisciplinaria en salud mental. Paraná, Entre Ríos.

Franco, T.; Merhy, E. Mapas analíticos: “Una mirada sobre la organización y sus procesos de trabajo”. Recuperado de:
revistas.unla.edu.ar/saludcolectiva/article/download/259/260/

Tercera Circular del Primer Congreso Internacional de Análisis Institucional. Recuperado de
http://fhaycsuader.edu.ar/files/2019/congreso/tercera_circular_1er_congreso_internacional_ai.pdf

Ley Nacional de Salud Mental Nº 26.657. Decreto reglamentario 603/2013.

Los espacios sin distancia a partir de la web 2.0. La relación cliente/Hotel.

Autores: Parma, Mariana; Magnano, Jesica; Mingo, Graciela.
Facultad de Ciencia de la Gestión. UADER.
Paraná, Entre Ríos, Argentina.

Resumen

Al momento de presentar esta ponencia, hay una interpelación por parte del equipo de investigación de pensar en lo privado como una instancia para profundizar el impacto que las nuevas tecnologías adquieren sobre la dinámica que internet promueve y que ha penetrado en la sociedad.

Precisamente las relaciones a través de redes sociales interconectadas se dan en un espacio sin distancias según Gudiño (2005) en la que surgen nuevos hábitos y costumbres asociadas al uso de internet, en la que se profundizan nuevas reglas en el modo de intercambio de información, en este caso, entre la hotelería y la demanda de reservas por parte de los clientes.

Se trata de explicitar el cambio en las relaciones entre las personas y las organizaciones con sus clientes en un proceso de interactividad, al concebir que Internet origina un cambio estructural constante, dinámico y vertiginoso en la sociedad, generado nuevos hábitos y nuevas figuras de consumo, fortaleciendo su poder sobre las marcas y cómo estas actúan frente a sus demandas.

Se abordará el crecimiento del fenómeno web denominado OTA´S y cómo las mismas han cambiado la forma de negociación de los proveedores y compradores en la actividad turística. La negociación se lo conoce como un proceso de “desintermediación”, es decir, la capacidad de comunicarse directamente, generadora el fenómeno contrario, conocido como “re-intermediación” donde tienen lugar los intermediarios electrónicos, que lleva

a los hoteles, en este caso, a perder la relación con el cliente, sin poder generar fidelidad con el mismo.

Introducción

En esta oportunidad,se recorre con un breve análisis en la relación internet -turismo, y desde lo puntual hacemos referencia a la población con que se trabaja y se presentan algunos de los hallazgos logrados desde los estudios realizados desde las páginas consultadas

Internet y el turismo

No cabe duda de la importancia de la tecnología para el turismo y de cómo ha influido, e influye, en la manera en que se preparan los viajes. Internet se ha convertido en un importante instrumento de comunicación para empresas e interacción con los consumidores 2.0, quienes, por las características de los servicios turísticos, servicios intangibles, requieren de información confiable, precisa y actualizada, al momento de concretar una compra. (Majó y Galí, 2002)

La digitalización de los servicios ha logrado poner en marcha la transformación de los nuevos modelos de negocios y por ende nuevas maneras en que los investigadores debemos dar cuenta del cambio en las relaciones sociales gestadas. Dentro de dicho mercado digital las estrategias y herramientas del marketing se vuelven fundamentales, como elementos de confianza así, las páginas webs, videos, imágenes, fotografías, comentarios que la empresa recibe y generar el sentido de urgencia, son algunas de las prácticas que se ponen en juego como elementos demostrativos de confianza y calidad, y sobre los cuales usuarios basan sus decisiones. (Charlton, 2012)

El tiempo y el espacio se transforman en un indeterminado y por eso es posible organizar un viaje desde la comodidad del hogar, a través de aplicaciones móviles y páginas, que proveen no solo información sobre ocio o cultura, sino también lugares de interés adaptados a los gustos y preferencias de cada usuario. Estas nuevas formas de comercialización permiten comparar precios, conocer el estado del tiempo o el tráfico de forma instantánea, cómoda y segura, disminuyendo los tiempos de espera e intermediarios. (Vazquez, 2016) Los nuevos clientes, empoderados, se vuelven más exigentes, se

encuentran más informados y poseen un manejo del mundo digital que los lleva a realizar muchas más investigaciones y comparaciones antes de contratar un servicio dejando de ser un sujeto pasivo ,dando origen a nuevas figuras protagonistas como Influencers y Prosumidores. (Sanchez, Zamora y Cuella, 2015)

El diálogo en instantáneo o en un tiempo real, es una de las herramientas más poderosas que traen consigo las nuevas tecnologías, permiten responder consultas, escuchar propuestas o quejas casi al instante que son publicadas. Esto genera una retroalimentación, de importante valor, que provee a las empresas de datos relevantes en función de sus servicios, deseos, posibles nichos de mercado y les permite adaptar sus canales de comunicación y mensaje a cada segmento. (Sanchez, Zamora y Cuella, 2015)

Cabe destacar que, en Internet, las barreras geográficas y temporales ya no existen. Esto favorece a las empresas turísticas, se presenta un potencial enorme de población interconectada, las cuales ahora operan dentro de un mercado mundial, sin necesidad de oficina físicas, ni contacto personal, solo necesitan contar con personas altamente capacitadas en el rubro que comprendan las nuevas exigencias y se adapten a los protocolos empresariales. (Vazquez, 2012)

Otro punto a favor, de las nuevas gestiones online del turismo, es la reducción de costos que significa automatizar funciones, permitiendo disminuir los recursos humanos, controles de calidad, reducir errores de gestión, minimizar tiempos, aumentar la productividad, mejorar la imagen de la marca, y reducir las comisiones a terceros por ventas, lo que viene a beneficiar directamente a los turistas. (Vazquez, 2012)

Para reafirmar lo dicho citamos las palabras de Charlton (2012) quien sostiene que “las empresas deben acompañar a este cambio para mantenerse competitivas y sostenibles” en este nuevo mundo digital. Y, por otro lado, como menciona Pollock (1998) “a más distancia entre destino y cliente más necesidad de información”.

A continuación, presentamos parte del trabajo que se está haciendo a nivel de las páginas web y los hoteles de la ciudad de Paraná.

Población

El universo población de esta investigación está compuesta por el total de hoteles habilitados para prestar servicios de alojamiento a individuos dentro de la ciudad de Paraná, Entre Ríos, de los cuales seleccionamos : Gran Hotel Paraná, Hotel Plaza Jardín , Hotel Howard Jonshon Mayorazgo y Hotel Maran Suites and Tower. Para su selección se tuvo en consideración: el tamaño de los alojamientos, el volumen de post y la interacción de los mismos con los usuarios a través de los medios digitales de comunicación.

Los post y comentarios trabajados fueron extraídos de los sitios webs Booking.com y Tripadvisor.com, dentro de las cuales los consumidores pueden compartir sus opiniones y experiencias, tanto positivas como negativas, detalles de su estadía y uso de servicios prestados en este caso por los diferentes hoteles. Estás nos brindan información importante y relevante a la hora de realizar reservas, no solo permite dejar comentarios, sino también comparar precios, prestaciones o ver imágenes de los espacios comunes y privados.

Los criterios que se utilizaron para la extracción de datos de estos sitios webs fueron por ser líderes de opinión y el gran flujo de información que generan sus usuarios.

El periodo establecido para la extracción de reseñas para cada establecimiento es el comprendido entre el 1 de Octubre de 2017 y 30 de Septiembre de 2018, teniendo en consideración que dentro de dicho periodo quedan comprendidos eventos de relevancia para la ciudad.

Las tareas en el procesamiento de la información

El procedimiento realizado consistió en ingresar a cada sitio web, relevar de cada establecimiento hotelero (dentro del rango de fechas previamente establecido) los comentarios de usuarios que se alojaron en el hotel, transcribirlo a una planilla de Excel, junto con datos de fecha de emisión del post. En dicha planilla se tenía presente las expresiones de los clientes y según las palabras o expresiones empleadas si consideraban su estadía positiva o negativa, respuesta y fecha de respuesta del hotel para cada comentario,

tiempo transcurrido entre la emisión de la valoración y respuesta, ubicación geográfica original del consumidor y definición del género de quien realizó la publicación del comentario permitiendo valorar el grado o nivel de satisfacción de cada huésped en relación a los hoteles seleccionados.

El siguiente cuadro muestra información sistematizada de los 4 hoteles trabajados, en un mismo periodo de tiempo, del total de variables seleccionadas y analizada:

Booking		**TripAdvisor**	
	TOTALES		**TOTALES**
Total de posts	1333	Total de posts	116
Total de posts respondidos	53	Total de posts respondidos	70
Porcentaje respuestas	3,98	Porcentaje respuestas	60,34
Posts (+)	855	Posts (+)	71
Posts(-)	470	Posts(-)	24
Género usuario hombre	683	Género usuario hombre	65
Género usuario mujer	450	Género usuario mujer	50
Género usuario N/A	200	Género usuario N/A	0
Porcentaje usuario hombre	51,24	Porcentaje usuario hombre	56,03
Porcentaje usuario mujer	33,76	Porcentaje usuario mujer	43,10
Porcentaje usuario N/A	15,00	Porcentaje usuario N/A	0
Suma de días por respuesta/cant respuestas	0	Suma de días por respuesta/cant respuestas	8,40

Tabla 1 Elaboración Propia del proyecto - Total de posts en BOOKING y TripAdvisor (1/10/2017 al 30/09/2018)

A modo de conclusiones

Para finalizar se puede conjeturar que la interacción en el sitio web Booking era escasa, casi nula por parte de los propietarios y/o responsables de los hoteles a diferencia de Tripadvisor donde el volumen total de post es menor y el porcentaje de respuesta es mayor.

Otro dato de importancia es que en Booking,la web no permite visualizar fechas, por lo tanto, no es posible determinar el tiempo transcurrido entre las interacciones dadas, como si lo permite Tripadvisor, que presenta un periodo promedio de respuestas de 8.4 días. Pese a la falta de respuesta por parte de las compañías, los usuarios de estas plataformas de meta búsqueda, realizan comentarios casi a diario, sobre sus experiencias y ofrecen recomendaciones a otros interesados, que en ocasiones pueden ser un factor importante en la toma de decisiones.

Al momento de trabajar con la recolección de la información se palpó que hay períodos discontinuos donde se genera alguna interacción entre el hotel y los usuarios de la plataforma que se alojaron en los establecimientos, pero esta es breve y no se da con todos por igual, lo que nos lleva a pensar que los post no son tenidos en cuenta.

Ahora desde el entramado que permite buscar algunas evidencias en este proceso, se observa que hay un usuario predispuesto a contar lo vivido, a ofrecer recomendaciones y vincular otras vivencias en establecimientos de igual o similares características, no solo con futuros viajeros si no también con los responsables de los hoteles.

Para concluir creemos importante destacar que a partir de los datos analizados los servicios hoteleros en la ciudad de Paraná, son considerados mayormente de carácter positivos.

Bibliografía

Ana Vazquez (2016) ¿Qué beneficios han traído las nuevas tecnologías al sector turístico?. Recuperado de

https://www.hosteltur.com/comunidad/nota/004562_que-beneficios-han-traido-las-nuevas-tecnologias-al-sector-turistico.html

Majó, J., & Galí, N. (2002). Internet en la información turística. In *Actas IV Congreso «Turismo y Tecnologías de la Información y las Comunicaciones* (pp. 397-409).Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Joaquim_Majo/publication/237658913_Internet_en_la_Informacion_Turistica/links/5771a67508ae842225ac291b.pdf

Sanchez, X., Becerra, J. Z., & Arenas, J. C. (2016). Las dos caras del nuevo prosumidor 2.0¿ héroe o asesino de marcas?. *Colección Académica de Ciencias Sociales*, *3*(1), 83-94. Recuperado de https://revistas.upb.edu.co/index.php/cienciassociales/article/view/6201

Atesar (2012) *Comercialización hotelera online.* Recuperado de http://www.atesar.com/comercializacion-hotelera-online/

Booking.com, (2019) Sobre Booking.com. Recuperado de https://www.booking.com/content/about.es-ar.html?label=gen173nr-1FCAEoggI46AdIM1gEaAyIAQGYASy4ARfIAQzYAQHoAQH4AQuIAgGoAgO4ArqAzeUFwAIB;sid=799cd4c6b26d7009d6ea58711fa544ef

Tripadvisor.com, (2012) *Acerca de Tripadvisor.com*. Recuperado de https://tripadvisor.mediaroom.com/ar-about-us

Los relatos de organizaciones sociales como práctica de intervención política a los espacios de formación profesional de psicólogxs

Autores: Rivero, Néstor; Furlan, Gabriela; Cocha, Trinidad.
Facultad de Psicología, UBA.
CABA, Argentina.

Resumen

Lxs autorxs del presente escrito nos desempeñamos como docentes e investigadorxs de la Cátedra de Psicología Institucional I y del Programa de Extensión Universitaria de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

La sistematización de nuestra experiencia en los espacios académicos, basados en lo que denominamos el análisis de las prácticas desde una perspectiva institucional (Schejter, 2018), nos permitió construir abordajes novedosos que parten de diversos diálogos y construcciones colectivas junto a organizaciones de nuestra comunidad. Uno de esos abordajes es lo que llamamos *"práctica de la continuidad en la investigación"*. Esta práctica facilitó una permeabilidad entre la formación profesional y el contexto que generó, por un lado, revisar nuestras prácticas académicas e interpelar los espacios/territorios instituidos de la formación profesional y las lógicas políticas que las sostienen; y por otro lado, que surgieran inquietudes y demandas de las organizaciones que fueron tomando cuerpo en armados de puentes de diálogo impensados, entre lógicas aparentemente contrapuestas.

El propósito de este trabajo es compartir nuestra experiencia a partir de la descripción de las prácticas que fuimos construyendo al intentar respondernos algunas preguntas tales como ¿Qué otras lógicas son posibles de construir en el diálogo con organizaciones de la comunidad? ¿Qué subjetividad profesional producen dispositivos alternativos de formación? ¿Qué tensiones políticas se visibilizan cuando se revisan e interpelan los territorios instituidos en nuestra facultad? ¿Qué tramas aparecen en la reconstrucción de lazos con organizaciones de nuestra comunidad desde el territorio académico?

Introducción

"Entre la zona de las preguntas y la zona de las respuestas, hay un territorio donde acecha un extraño brote. Toda pregunta es un fracaso, toda respuesta es otro. Pero entre ambas derrotas suele emerger como un humilde tallo algo que está más allá de los sometimientos". R. Juarroz- Poesía vertical.

La perspectiva institucional nos permite interpelar los espacios/territorios instituidos de la formación profesional, y, entre otras cosas, las lógicas políticas que las sostienen y reproducen. A tal fin construimos un dispositivo que denominamos "práctica de la continuidad en la investigación", que consiste en establecer un diálogo continuo, cuatrimestre a cuatrimestre entre los distintos grupos de estudiantes que realizan el trabajo de campo en una misma organización, retomando líneas de análisis, preguntas e inquietudes sugerentes del trabajo de investigación de quienes les preceden en la cursada de la materia. Este dispositivo pone en eje central al conocimiento que se va hilvanando junto a las organizaciones, en los sucesivos intercambios, producto de un trabajo de pensamiento y sensibilización colectivo y compartido.

Nos aventuramos a anticipar que a partir de la tímida invitación a organizaciones y de su entusiasta aceptación de participar activamente en los distintos espacios de nuestra cátedra, se produce no sólo un movimiento de sentidos naturalizados en los todxs lxs participantes, sino la apertura construcción conjunta de nuevas lógicas institucionales.

Otras lógicas posibles en la formación universitaria. Del "salir a la comunidad" a la lógica "del-entre"

Uno de los aspectos que hemos observado respecto a nuestra trayectoria instituida, anclada en la propia historia de la academia (Schejter, y otros, 2008), es que prevalecen prácticas de enseñanza y de aprendizaje en las cuales predomina la reproducción y aplicación de conceptos descontextualizados. Sólo es considerado el conocimiento que se produce desde y dentro la lógica académica por sobre diversas experiencias generadoras de otros saberes. En este sentido, la academia desde su práctica instituida, monopoliza el conocimiento y con ello, las formas de interpretar y categorizar las prácticas, en

detrimento de la pluralidad de saberes entramados en historias y experiencias diversas encarnadas en las organizaciones de nuestra comunidad.

Atentos a este punto, diseñamos el dispositivo áulico centrado en la continuidad y la investigación-intervención junto a organizaciones, que nos permite reconstruir los modos de vinculación entre ambos espacios-territorios.
A medida que el dispositivo fue cobrando más potencia y continuidad, nos permitió revisar las propias lógicas e instituidos en la formación profesional. A partir del intercambio continuo las organizaciones hablan, cuentan y resignifican sus historias, pero también miran y escuchan nuestros recorridos y prácticas de construcción, reconstrucción y análisis de nuestra práctica.

El intercambio de saberes y lógicas diversas, permitió visibilizar y poner en tensión el modo instituido en la relación con la comunidad, pero también con los modos de construcción y transmisión del conocimiento. La lógica predominante que sustenta la modalidad del vínculo se basa en criterios pragmáticos y burocratizados y la llamamos “lógica de salir a la comunidad”, caracterizada por la unidireccionalidad del vínculo, y del interés, el cual parte de la necesidad puntual de la academia y sus actorxs, básicamente para la aprobación de una materia, desconociendo y sin advertir sobre las lógicas y necesidades diversas que las organizaciones tienen en sus prácticas cotidianas, y que fueron construyendo a lo largo de sus historias y saberes.

Desde esta lógica instituida es entendible que las organizaciones tomen posiciones respecto a nosotros, por ejemplo, algunas se niegan a abrirnos las puertas aludiendo a que “siempre vienen, nos ven, les ofrecemos nuestro tiempo y se van”, “siempre vienen o nos invitan y nunca sabemos qué hacen con eso que decimos” o refieren que “no les aportamos nada”, entre otras cosas que ponen en evidencia la fractura de la formación con la comunidad, generándonos efectos y afectos diversos.

En este sentido, es central el momento en que lxs estudiantes comienzan a revisar los modos de acercamiento a las organizaciones a partir de las preguntas que empiezan a fluir: “¿con qué objetivo me acerco a escuchar al otro? ¿Qué escucho? ¿Para quién escucho? ¿Cómo me posiciono con las organizaciones de la comunidad?¿ Cómo me ven? ¿Cómo me posiciono?

¿Qué esperan de nuestra presencia en sus espacios cotidianos? ¿Qué esperan de un psicólogo?".

Por otra parte, el hecho que el trabajo de campo incluya una instancia de intercambio al final del proceso, entre lo producido en el aula y la organización visitada, tiene en sí un efecto analizador (Lourau, 1970), tanto para estudiantes como para lxs actorxs de la comunidad. Ellxs también se habilitan a explicitar sus preguntas: "¿Qué les interesará de nosotrxs? ¿Qué quieren saber? ¿Qué tendrán para decirnos? ¿Qué tiene que ver la psicología con lo que hacemos? ¿Qué hacen con el material que observan y escuchan?".

Es así que denominamos lógica "del-entre" en referencia al entrecruzamiento de la lógica académica y las lógicas de las organizaciones. Entrecruzamiento que es analizador y potencializador de la diversidad de saberes, una diversidad generadora de efectos de deconstrucción de los propios modos de categorizar y comprender lo que hacemos.

A partir de estas conceptualizaciones, es que entendemos a la Psicología Institucional desde una lógica de la diversidad, que contempla necesariamente una construcción colectiva del conocimiento, disponible a revisar y analizar las categorías con las que trabajamos, interpretamos, escuchamos, habitamos nuestras instituciones.

Otras maneras de relación con el conocimiento. Una revisión de la subjetividad profesional.

Otra pregunta que nos hacíamos a partir de transitar la experiencia es ¿qué subjetividad profesional produce la generación de dispositivos contra-hegemónicos de formación? Esta pregunta nos lleva a desbrozar nuestros propios recorridos, como modo de análisis de nuestra implicación (Cocha, Furlan, & Flores, 2018). Llamamos subjetividad profesional a los modos que orientan la comprensión sobre el sentido del hacer que sustentan nuestras prácticas. De este modo es que visibilizamos una fuerte y pretenciosa impronta de habitar el "ser" profesional producto de un ideario colmado de ornamentos conceptuales e instrumentales que nos visten ante otros y otorgan seguridad y poder.

Así nos encontramos con aspectos identitarios que signa el “ser docente en la universidad”, siempre atribuido a un saber experto que “ilumina, soluciona, interviene a un otro carente”. Esta lógica la ubicamos en los decires de lxs estudiantes cuando hacen referencia a “no tenemos nada para decir”, “No podemos decir nada”, “no sabemos qué decir”, “tenemos temor de decir algo”. Creemos que estos dichos de estudiantes que transitan las últimas materias de su formación profesional, traman improntas violentas sobre la subjetividad en formación que se replica sobre el actuar en las visitas a organizaciones de nuestra comunidad.

La propuesta de intervención desde nuestra perspectiva nos posibilitó revisar nuestras propias prácticas (Schejter, y otros, 2008) y así propiciar cierta apertura a formas diversas. En los espacios de intercambio con las organizaciones, se fueron diseñando dispositivos que incorporan las propia lógica de la organización, que en general responden a otros modos del hacer “académico”, como ser formas más lúdicas, corporales, reflexivas. De esa manera se tiende a construir un espacio heterogéneo (Kaes, 1989) posibilitador de otros modos posibles de construir lazo.

Invitamos a lxs actorxs de las organizaciones a contar sus experiencias en “teóricos” y “jornadas institucionales” de la cátedra. En estos espacios se fueron tejiendo decires que daban cuenta de los efectos del encuentro de lxs actorxs de la comunidad y nosotrxs, de las lógicas que orientan sus organizaciones cotidianas y del encuentro con nuestra perspectiva. Aquí compartimos algunos de ellos: “El acercamiento de la cátedra a nuestra organización nos generó una gran alegría porque ¡guau! la universidad quiere saber algo de nosotrxs”... “Nos gusta ver cómo lxs psicólogxs piensan con nosotrxs, es una manera de acercarnos a lo que hacen, nos hace bien”... “las preguntas de lxs estudiantes nos hicieron pensar”...“Las actividades de intercambios nos permiten organizarnos mejor y pensar con detenimiento en las tareas y dificultades que tenemos”...“Nos gratifica participar de este espacio para contarles lo que hacemos, es una manera de obligarnos a pensar también en ello a nosotrxs" [55]

[55] Dichos de organización en nuestra VI Jornada de Psicología Institucional, Cat I, Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, 1 septiembre 2018.

El espacio que genera un intercambio atento, invita a revisar instituidos de la formación que nos constituyen (Castoriadis, 1988), exigiendo movilizar los modos en que el cuerpo está en la academia. El movimiento puede provocar cierta incomodidad, incertidumbre, pero también entusiasmo, alegría, entre otros afectos, que nos permite habilitar espacios fluidos, maleables, más sensibles, los cuales movilizan ese acostumbramiento mortificante (Ulloa, 2012) tan presente en los ámbitos institucionales.

Conclusiones: De la política de la autoridad a la política de la alteridad.

Otra de nuestras preguntas refería a visibilizar las tensiones políticas cuando se revisan e interpelan los territorios pedagógicos instituidos en nuestra facultad. La presencia y participación de organizaciones en el espacio de "teóricos", permite ir transformando el modo de habitar y de significar dicho espacio. Al tiempo que las organizaciones comparten sus experiencias, saberes y aprendizajes, el relato genera un efecto de intervención al descentrar el eje del "saber docente" como interlocutor válido. La circulación de capitales culturales (Bourdieu, 1995), tiene en sí un efecto analizador: deconstruye y reconstruye modalidades del lazo social, facilita el registro de la afectividad, potencia una investigación comprometida con las necesidades de lxs actorxs sociales lejos del "como sí" propio de los trabajos de campo en la formación profesional de grado, acerca a conocer otros modos de relación y de construcción del conocimiento, invita a aliviar las imposturas de autoridad de saber exigidas en el habitus académico (Bourdieu, 1995).

Modificar el trabajo en el aula, en el modo de pensar la investigación y la intervención, incluyendo los modos de ir conceptualizando y analizando conjuntamente con lxs actorxs de las organizaciones, abre el juego a nuevas prácticas y nuevos territorios políticos en la academia ya que aparece en escena el análisis de la propia implicación y de los determinantes institucionales de nuestra formación. Construir conocimiento a partir del tejido y sostenimiento de vínculos de confianza con las organizaciones, es una clínica que produce conocimiento colectivo y artesanal.

Bibliografía

Bourdieu, P. y. (1995). La lógica de los campos. En P. y. Bourdieu, Respuestas por una antropología reflexiva (pág. 63 a 127). México: Grijalbo.

Castoriadis, C. (1988). Lo imaginario. La creación en el dominio histórico social. En C. Castoriadis, Los dominios del hombre, las encrucijadas del laberinto (págs. 64-75). Barcelona: GEDISA.

Cocha, T., & Furlan, G. (2016). La devolución: un espacio de intercambio a construir con la comunidad. En V. Schejter, T. Cocha, G. Furlan, & F. Ugo, Una mirada Institucional de lo psicológico: La alteridad en nosotros. (págs. 15-29). CABA: EUDEBA.

Cocha, T., Furlan, G., & Flores, E. (2018). El análisis de la implicación como herramienta de trabajo del sí mismo profesional en la formación. En V. Schejter, T. Cocha, G. Furlan, & F. Ugo, La Clínica Institucional: Construcción compartida de conocimientos (págs. 51- 68). CABA: EUDEBA.

Kaes, R. (1989). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones . En R. Kaes, J. Bleger, E. Enriquez, F. Fornari, P. Fustier, & R. &. Roussillon, La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos (págs. 15-67). Buenos Aires: Paidós.

Lourau, R. (1970). Hacia la intervención socioanalítica. En R. Lourau, El análisis institucional (págs. 262-285). Buenos Aires: Amorrortu.

Schejter, V. (2018). La construcción de un enfoque epistemológico de la psicología institucional: su implementación en la formación de psicólogos. En V. Schejter, T. Cocha, G. Furlan, & F. Ugo, en La Clínica Institucional: Construcción compartida de conocimientos. (págs. 13 - 28). CABA: EUDEBA.

Schejter, V., Zappino, A., Koltan, M., Font Guido, P., Furlan, G., Cocha, T., & Pérez, A. (10 de agosto de 2008). Pensando juntos la práctica docente. Una investigación/intervención acerca de la formación profesional y del rol de formadores. . Pensando juntos la práctica docente. Una investigación/intervención acerca de la formación profesional y del rol de formadores. . CABA, Bs. As., ARGENTINA: I Jornada de Psicología Institucional. Pensando Juntos cómo pensamos.

Ulloa, F. (2012). La tragedia y las instituciones. En F. Ulloa, Novela clínica psicoanalítica: historial de una práctica (págs. 167-183). Buenos Aires: Libros del Zorzal.

¿Sobre qué intervenimos? Implicación y acción en contextos actuales

Autores: Rivero, Néstor; Zappino, Alicia; Barrientos, Jazmín;
Bagdadi, Martín; Koltan, Marta.
Programa de Extensión. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
CABA, Argentina.

Como ya hemos aprendido, la instauración global del neo-liberalismo fue acompañada de una transformación del Estado de bienestar a un estado regulado por el mercado, constituyéndose así un nuevo territorio en el que las tan mentadas políticas de ajuste producirán sus impactos. Esta transformación se trata del pasaje de una totalidad articuladora y articulada cuya lógica se descompone sin que nada haga pensar en su reemplazo por otra lógica totalizante. Más bien se trataría de un "devenir caótico" fundamentado en las características del mercado. El mercado no articula sino que provoca ese devenir no reglado con su "*dinámica que conecta y desconecta, inevitablemente, lugares, mercancías, información, personas, capitales o tecnologías, sin que esa conexión/desconexión asegure a priori un sentido.*" (Grupo Doce, 2001) promoviendo efectos de naturalización de la pobreza, de la vulneración de derechos, de la resignación.

En este contexto las organizaciones con las que trabajamos, pertenecientes al ámbito público, forman parte de un estado que se instala en su función de control y de evaluador de la eficiencia y la calidad, para luego retirarse también de esa función. La subjetividad que construye este estado, no necesita su presencia, ya que el control está interiorizado y cada uno se explota a sí mismo en el marco de una sociedad cada vez más individualista y competitiva. Lo que hace posible una retirada casi total del estado que ya ni controla ni evalúa.

Las nuevas formas de trabajo que traen aparejada la ilusión de controles más flexibles, con la invisibilización del Amo, da lugar a la responsabilidad de ser

trabajador y jefe de su propio trabajo. Tramposa ilusión que transforma la responsabilidad sobre sus propios actos en hacerse cargo del sentimiento de culpa de no poder “lograr los objetivos”, como producto y resultado de la propia, individual y singular “incapacidad”.

De todos modos, esta lectura apunta sólo a una parte de la realidad social que vivimos y acompañamos en nuestras intervenciones ya que no contempla a aquellos sujetos excluidos y vulnerados en sus derechos que están lejos de ser “su propia empresa” y la preocupación es la más básica, subsistir. Estos sujetos representan en la mayoría de los casos a las poblaciones a quienes acompañan o asisten aquellos equipos o instituciones a quienes nosotros acompañamos en el análisis de sus prácticas.

Los impactos entonces, los podemos comenzar a reconocer en distintas líneas o niveles. Por un lado, el reconocimiento, la queja o en el mejor de los casos la protesta frente a la falta de recursos indispensables para llevar adelante la tarea. En este mismo sentido, se incluye la propia precarización laboral y la moral de la meritocracia.

En segundo lugar, esta realidad, que además muestra de manera amplificada una realidad social que padece del mismo mal, trae aparejado un sentimiento de desazón en los actores institucionales. Hasta aquí, la suma da un resultado nefasto, bien conocido, vulnerabilidad y desamparo.

Por último, la sensación de parálisis e impotencia, derivada de lo anterior se agrava con la sensación de culpabilidad respecto de estas condiciones a consecuencia de la dinámica liberal mencionada anteriormente, que se termina traduciendo en ineficacia para el sistema y en sensación de incapacidad personal y profesional del lado del trabajador y del equipo de trabajo en general.

Ubicamos estas problemáticas mayoritariamente en instituciones que intervienen en el campo de lo social, como así también notamos que la falta de asignación de recursos y las precarizaciones de las prácticas profesionales se hacen efectivas en los sectores “de borde” o “de contención”. Nos referimos a prácticas y sectores institucionales que no representan las posiciones hegemónicas, haciéndose cargo, por decirlo de algún modo, de los “restos

institucionales-sociales" y de sus padecimientos reproduciendo al interior de las instituciones las lógicas del poder hegemónico imperante. Por lo que, la falta de condiciones para la realización de la tarea profundiza la vulneración de derechos sobre la población marginal e instala a la institución en una encerrona ante la falta de respuestas. Se suma a este proceso el aumento del riesgo del propio trabajador, en términos de integridad física, salud, intimidad. Aspectos que se replican en la práctica ¿a veces inadvertidos?

En contrapunto con estos escenarios, veníamos recibiendo consultas para pensar nuevas prácticas, en el surgimiento de organizaciones para alojar a víctimas de violencia institucional en un contexto de Estado menos hostil. De un tiempo a esta parte se observa con mayor pregnancia un cambio de paradigma que va de prácticas inclusivas y/o integrales a aquellas que ponen solo el acento en lo medible, cuantificable, clasificable. Ubicando lo medible como una política pública en sí misma, como un ideal de acceso a una realidad social objetivable. Los datos/número que arrojan estas prácticas instaladas no son utilizadas como retroalimentación que implique la revisión y posibilidad de cambio o mejora en las políticas públicas. El efecto en los actores institucionales es de resignación y encerrona, como mencionamos anteriormente.

El Programa de Extensión Universitaria de Psicología Institucional, de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, del cual somos miembros, ofrece servicios de consultoría y asesoramiento a instituciones de la comunidad. Brinda herramientas y colabora en la construcción de dispositivos conjuntos para favorecer procesos de institucionalización, aborda las dificultades propias de agrupamientos, colectivos, organizaciones diversas, como así también genera un marco de análisis de los atravesamientos sociales, propiciando una reflexión sobre los grados de autonomía y los diferentes modos de implicación. Si bien este es, a grandes rasgos el marco de trabajo, los objetivos y el alcance de las intervenciones dependen siempre de las necesidades y/o intereses propios de cada organización o grupo consultante. Desde diseñar y llevar a cabo proyectos institucionales, contribuir a la resolución de situaciones conflictivas hasta sistematizar y elaborar diferentes momentos propios de la vida de la organización.

Nuestra intervención/nuestra práctica no puede quedarse en la adhesión hacia los que nos convocan, en quedar “congelados” en un: “tienen razón”, sino que, implicación mediante, tiene que promover acciones. Nos preguntamos hoy: ¿cómo intervenimos nosotros en estos contextos? ¿se ven modificadas nuestras prácticas en el trabajo con estos colectivos afectados por estas políticas? ¿de ser así, en qué medida se modifican en la configuración socio-política actual?

Las intervenciones realizadas en el marco de la consultoría –Programa de Extensión– constan de dos tiempos que podríamos llamar “formales”:

- un tiempo de encuentro con quienes consultan, que suele llevarse a cabo en el establecimiento de la organización de su pertenencia. Esto se ve modificado cuando los consultantes se encuentran a una distancia que imposibilita el encuentro en presencia, es esos casos nos valemos de recursos tecnológicos.
- un tiempo de encuentro del equipo que interviene con el resto del equipo que conforma la Consultoría. Donde en co-visión revisamos las prácticas de la institución y las nuestras para contribuir a desnaturalizar las lógicas históricas que oficiaron de condición de posibilidad para la instalación de las mismas.

Más allá de estos dos tiempos “formales”, existe otro tiempo de reflexión espontánea entre quienes participamos de la sesión que no por espontánea deja de suceder luego de cada encuentro y que denominamos *entretiempo*, que refiere a ese momento posterior, “de salida” de la consulta donde la pareja que interviene puede poner en palabras algunas de las cuestiones que pasaron y “les pasaron” durante ese encuentro. Momento éste que, siendo análisis de la implicación, resulta un primer movimiento de conceptualización (Rivero, Zappino, 2018). Vale aclarar que es una decisión metodológica conducir las consultas con al menos dos colegas.

Los distintos momentos situados, representan las dos dimensiones de la intervención por un lado las reflexiones individuales y grupales a las que aludimos como “implicación mediante” que permiten conectar los efectos en nuestras propias prácticas. Y por otro lado la dimensión de intervención tal como la concebimos acompañando a otros.

Orientados por el análisis de las prácticas, rastreamos posibles supuestos y/o valoraciones que operen dotando de sentido. Ese análisis permite sistematizar las acciones que llevan a cabo, los modos de esas acciones y también cómo se sienten ellos respecto de la tarea que realizan. El modelo clínico en psicología institucional implica la investigación y la intervención simultáneamente, constituyendo la dimensión epistemológica fundante de todo análisis de las prácticas, tal como lo entendemos y venimos definiendo (Schejter, Zappino 2016).

Bibliografía

Grupo doce. (2001) *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Gráfica México,

Rivero & Zappino. (2018) “Una experiencia de Intervención Institucional: El dispositivo y la construcción de la demanda como resultante del análisis de la implicación”, en V. Schejter, T. Cocha, G. Furlan, & F. Ugo, *La Clínica Institucional: Construcción compartida de conocimientos.* Buenos Aires: Eudeba,

Schejter & Zappino (2016) Análisis de las prácticas como modelo para aprender-investigar-intervenir. En V. Schejter, T. Cocha, G. Furlan, & F. Ugo, *Una mirada Institucional de lo psicológico: La alteridad en nosotros.* Buenos Aires: Eudeba.

Institución e identidad: una mirada del análisis institucional, el caso de la UCASAL

Autor: Romero, Ángel Gustavo.
Cátedra de Análisis Institucional. Sede San Pedro de Jujuy. FHyCS UNJu
Jujuy, Jujuy, Argentina.

Resumen

El presente trabajo de investigación está realizado bajo el enfoque del estudio de caso. Se centró en poder reconstruir la historia a partir de la historización de la Universidad Católica de Salta.

La Universidad desde su nacimiento estuvo destinada a dar respuesta a las demandas de ciertos grupos sociales y en la actualidad lo concreta por muchos medios, pero en sus inicios, su misión y función como en su estructura y carreras que ofrecen estaban orientadas a la reproducción de los modelos culturales y sociales de los grupos hegemónicos que estuvieron representados durante siglos por la monarquía y la Iglesia Católica, es así que este formato de institución se utilizó en las universidades latinoamericanas.

Resulta necesario explicitar que la categoría Institución se aborda como "… sinónimo de regularidad social, aludiendo a normas y leyes que representan a valores sociales y pautan el comportamiento de los individuos y los grupos, fijando sus límites" (Fernández, 1998.15). Además sostiene que institución también "…alude…a la existencia de un mundo simbólico en parte consciente, en parte de acción inconsciente, en el que el sujeto humano encuentra orientación para entender y descodificar la realidad social" (Fernández, 1998,15).

El trabajo en torno a las instituciones como objeto de análisis intenta presentar conceptos teóricos y teórico-metodológicos destinados a orientar las estrategias de trabajo en las tramas colectivas, incluyendo una mirada en torno a las dinámicas institucionales.

El nacimiento de la universidad católica de salta (UCASAL)

Su creación es producto del trabajo incansable de dos visionarios: Su Excelencia Reverendísima, el primer Arzobispo de Salta Monseñor Roberto José Tavella, S.S., y el Dr. Robustiano Patrón Costas, hombre de destacadísima trayectoria en la función política y empresarial. A través de su empresa, el Dr. Robustiano Patrón Costas aportó el capital necesario, contribuyendo con ciento cincuenta millones de pesos, destinados íntegramente a la creación de esta Casa de Estudios.

En la concreción de la Universidad Católica de Salta, convergieron varios hechos de signo positivo: la sanción de la Ley Nacional de Universidades Privadas N° 14.557 de 1958 promulgada por el Dr. Arturo Frondizi, La Ley Provincial de Exención Impositiva para la Inversión de Capitales N° 3-643 de 1961 y la autorización vaticana del 27 de octubre de 1962 para abrir una Casa de Altos Estudios en Salta.

Sin la vocación educacional de ambos y la trascendencia decisiva que le otorgaban a la Universidad, no se hubiera conseguida la autorización del vaticano para fundarla y la aprobación del Reverendo Padre General Jannesen para que los Jesuitas de la Provincia de Wisconsin tomaran la dirección y conducción de la misma. La Compañía de Jesús tomó en sus manos la organización y dirección académica de la nueva Universidad, estableciendo como condición para su puesta en marcha la existencia de una biblioteca de -al menos- quince mil volúmenes y un campus de cincuenta hectáreas.

Finalmente, y mediante Decreto Arzobispal N° 09, de fecha 19 de marzo de 1963 fue creada la Universidad Católica de Salta, en noviembre de 1963 los Padres Jesuitas de Wisconsin enviaron la Resolución oficial en la que aceptaban fundar y conducir ésta Casa de Altos Estudios.

El 2 de septiembre de 1965, el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación concedió la licencia para usar el nombre de Universidad, mientras se gestionaba la autorización provisoria. Elegida Patrona de la Universidad la Doctora de la Iglesia Santa Teresa de Jesús, su día del Santoral fue elegido para colocar la piedra fundamental en Campo Castañares, el 15 de Octubre de

1966. Desde sus comienzos, el Sr. Arzobispo de Salta en ejercicio se desempeña como Gran Canciller.

El Ciclo Fundacional (1963-1975)

"Los Padres Jesuitas venían a nuestra tierra precedidos por un prestigio educativo que se remontaba a su propia fundación como orden en el siglo XVI", -prestigio que se había afianzado en el campo universitario durante el siglo XX y que se basa en el hecho de que dirigían veintiún centros de educación superior de excelencia en América Latina-. El emprendimiento de Salta era el tercero en el país" (UCS, 2003:18).

Desde sus orígenes la Universidad Católica de Salta se definió claramente como una institución de educación superior, privada, católica y sin fines de lucro; y hace suya la concepción de la Iglesia Católica Apostólica Romana sobre Dios, el hombre y el universo. Reconoce como su principal objetivo la formación integral de la persona humana, garantizando la excelencia científica de los integrantes de la comunidad universitaria y la atención personalizada de sus estudiantes en lo espiritual y moral. (UCS, 2003:18).

El primer Rector fue el Pbro. Edward Justen, S.J., Ph.D., a quien acompañó como Vice Rector Académico el Pbro. Eduardo Martínez Márquez, S.J. Se organizarán tres facultades y dos escuelas iniciales: Facultad de Artes y Ciencias, Facultad de Ingeniería; Facultad de Economía; Escuelas de Servicio Social y Escuela de Secretariado Universitario.

La autorización provisoria para funcionar fue otorgada por Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N°2227/68, en tanto que la autorización definitiva lo fue por Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N°491/82.

El periodo fundacional jesuítico dejó una impronta indeleble y permanente respecto de la concepción pedagógica –que guarda fuertes reminiscencias de la "Constituciones" y de la "Ratio Studiorum" de la Compañía de Jesús- y también la preocupación por la temática social y el desarrollo de la provincia. Desde sus inicios, la Universidad contó con el apoyo de la comunidad salteña, en la que un numeroso grupo de ciudadanos conformó la Asociación de Amigos de la Universidad Católica de Salta, apoyándola económica y mensualmente durante sus primeros años de vida.

La Etapa de Transición (1974-1986)

En 1974, los Padres Jesuitas regresaron a Wisconsin dejando como legado invalorable la impronta y el método de la formación Ignaciana. Por disposición del Gran Canciller de la Universidad, asume el rectorado el Presbítero Normando Requena, quien se desempeñó en tal cargo durante el periodo comprendido entre los años 1974 y 1980.

En abril de ese año, El Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), eligió como su presidente al Rector de la Universidad Católica de Salta, en un hecho de singular trascendencia para Salta en particular, ya que el CRUP nuclea a las universidades privadas confesionales y no confesionales del país y las representa ante el Estado.

Despegue y Evolución (1986-2003)

El 7 de marzo de 1986, se designó como nuevo Rector de la Universidad al Dr. Patricio Gustavo Enrique Colombo Murúa, quien llegaba respaldado por su vasta experiencia en el quehacer educativo. El nuevo Rector en su discurso de asunción expresó: “que se daría prioridad a la recreación del espíritu de la universidad, compatibilizándolo con las exigencias surgidas en los nuevos tiempos, por imperio de la ciencia y la técnica. Así mismo, subrayó la íntima vinculación entre fe y cultura”.

Por el periodo 2006-2011 el Arzobispo de Salta designó como Rector de la Universidad Católica de Salta al Dr. Alfredo Puig, bajo su conducción se ha consagrado la expansión de la universidad en Salta y en el territorio argentino, se ha avanzado en la organización de la estructura universitaria y han sido aprobadas carreras por la Comisión Nacional de Evaluación Universitaria (CONEAU), creciendo con solidez en la vida institucional. Durante 2011-2015 se designa Rector al Pbro. Lic. Jorge Antonio Manzaras, en palabras del Arzobispo menciona “…después de reflexionar y consultar en diversas instancias he considerado que en este período era importante que un sacerdote rigiera nuestra Universidad Católica, que es de la Iglesia particular de Salta y por ello de la Iglesia…” (Discurso de Apertura del Año Académico 2011).

En el mes de febrero del 2016, se designa como Rector de la Universidad por el periodo 2016-2021 al Ing. Rodolfo Gallo Cornejo, quien plantea que la UCASAL está en un nivel justo para dar el salto a un nivel de excelencia académica, nuestra meta es integrarla a la sociedad como también la idea es formar un equipo fuerte para trabajar, “no voy a hacer un rectorado de liderazgo mesiánico, yo trabajo en equipo” (Diario El Tribuno- 04-02-16)

Conocer la historia de la escuela como institución social, es fundamental, ya que para pensar una escuela distinta, la que se proyecta en borrador y se trata de pasar en limpio en las prácticas concretas de cada día, invariablemente se levanta sobre los restos de una escuela anterior. Esa institución que precede y es el sustrato para la construcción de lo nuevo, es la nueva universidad que opera como espacio instituyente para todos los miembros.

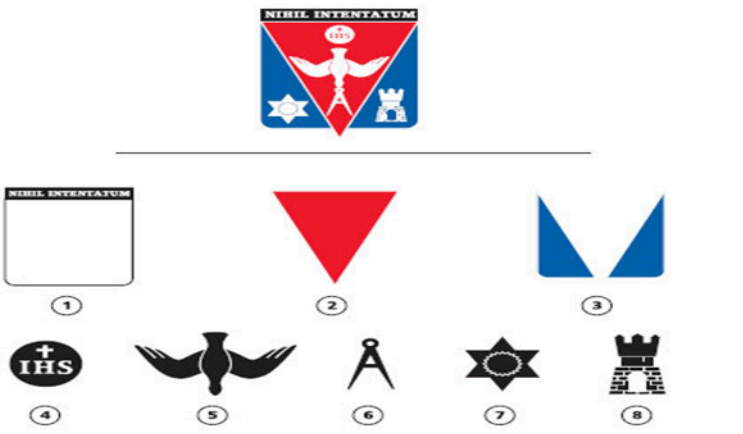
Rasgos que se institucionalizan la memoria institucional

Conocer la historia de la Universidad como institución social, es fundamental, ya que para pensar una institución distinta, la que se proyecta en borrador y se trata de pasar en limpio en las prácticas concretas de cada día, invariablemente se levanta sobre los restos de una universidad anterior. Esa institución que precede y es el sustrato para la construcción de lo nuevo, es la escuela que no sólo se transita como alumnos, sino que además, junto con otras instituciones sociales, opera como espacio instituyente del alumno como sujeto.

La Universidad Católica de Salta se define como una institución argentina de educación superior universitaria, de régimen privado, confesional católica, sin fines de lucro, con el más alto grado de autonomía que otorga la legislación vigente en el sistema.

Escudo de la Universidad

1- En la parte superior, una banda en sable (negro), que significa disciplina y honestidad, tiene el mote o leyenda Nihil Intentatum: **"Nada que no se Intente"**.
2- Como blasones el cuartel central, coloreado de gule (rojo), fortaleza y osadía, evoca junto con la banda negra los colores del poncho gaucho y la tradición salteña.
3- Otros dos cuarteles laterales el azur (azul), significan verdad y belleza.
4- Al centro, JHS o anagrama de Jesús...
5- ... con una paloma plateada que baja desde lo alto...
6- ... portando en su pico un compás de oro como símbolo de sabiduría.
7- A la izquierda, la estrella del sol del escudo de la Provincia de Salta.
8- A la derecha, un castillo de oro, en recuerdo de Ávila, cuna de la patrona de la Universidad, Santa Teresa de Jesús.



Alicia Corvalán de Mezzano (1996) manifiesta "…Rescatar las memorias institucionales, reconociendo las formas oficiales instituidas, valorizadas, así también como las marginalizadas, desvalorizadas y escondidas, es intentar establecer una ligazón vital, plural, heterogénea de la convivencia".

Pensar la historia institucional, es atreverse a entrar en un túnel del tiempo, con el agravante de que éste no es homogéneo, implica enfrentarse en el aquí-ahora con la simultaneidad de tiempos pasados, presentes y futuros.

En consecuencia, los mitos de origen son observables a través de la historia, que está conformada por las historias de los sujetos que componen una institución. Siguiendo este punto se sostiene que "La historia está conformada por historias de vida singulares, que transcurren en el seno de la instituciones…En ellas se enlazan acontecimientos laborales, cuestiones de poder, vínculos libidinales individuales y grupales, insertos en la cultura recortada de cada organización particular, que es sostenida por mitos a través de ritualización cotidianas" (Corvalán de Mezzano, 2006,40).

Como se expresó, cada institución educativa a lo largo de su historia se va configurando de una manera particular de funcionamiento, de modos de vincularse definiendo así su estilo institucional. La historia viva de una institución es un conjunto de representaciones de los sucesos pasados, de

reconocimientos cuyos criterios están a merced de otra lógica que la del ordenamiento objetivo, la lógica de la subjetividad, de este modo ya no estaríamos hablando de una *historia* sino ante la *historización* de la institución y de la propia historia.

Bibliografía

Avila, Silvia y Uanini, Monica (2011) "Análisis Institucional de la Educación y sus Organizaciones. Conocer las Instituciones. Algunas ideas para el diagnóstico." Módulo Metodológico de la cátedra: Análisis Institucional – carrera de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Butelman, Ida (1996) "Pensando las Instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación". Paidos. Buenos Aires.

Corvalan de mezzano, Alicia (1996) "Recuerdos personales – memorias instituciones: hacia una metodología de la indagación histórico institucional. En Ida Butelman "Pensando las Instituciones sobre teorías y prácticas en educación. Paidós. Bs. As.

Enriquez, Eugene (2002) "La institución y las organizaciones en la educación y la formación". Novedades Educativas-Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires.

Fernandez, Lidia (1994) "Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas". Paidós. Buenos Aires.

---(1998) "El análisis de lo institucional en la escuela". Ed. Paidós. Buenos Aires.

Garay, Lucía (2000) "Algunos Conceptos para Analizar las Instituciones Educativas (Cuaderno de Posgrado- Publicación del Programa de Análisis Institucional de la Educación. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Córdoba.

---(1996) "La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones". En Ida Butelman (comp), Pensando las Instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación. Paidós. Buenos Aires.

Universidad católica de salta (1990) "Constitución Apostólica Ex Corde Ecclesiae".

Psicología y Ruralidades. El proceso de surgimiento de una Escuela de la Familia Agrícola en el Chaco. Tensiones entre Comunidad, Territorio e Institución

Autor: Rotman, Joaquín.
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
CABA, Argentina.

Resumen

El proceso de surgimiento de una EFA (Escuela de la Familia Agrícola) al noreste del Chaco llevó, al menos, diez años de duración. La misma abrió sus puertas en el 2008. En este hecho se entraman dos luchas distintas: la de las familias campesinas por el acceso a la tierra; y otra de docentes y referentes del territorio para que pueda ser posible la apertura de una escuela en ese lugar. Ambas luchas tenían una necesidad compartida: las tierras. Sin embargo, una y otra lucha se articularon potenciándose mutuamente, no solo por tener una necesidad común.

En territorio se indica que, a partir de unas fuertes lluvias ocurridas en la región en el ’98 que dejó subsumido al territorio en situación de emergencia social, la “gente se empezó a organizar”. Sin embargo, tanto las familias campesinas como los docentes y referentes territoriales traían ya en su historia un recorrido de procesos de organización previo a su entrecruzamiento.

A su vez, referentes educativos indican que lo vivido en aquellas épocas había sido sentido como un momento de “ebullición”, contrario al momento “actual” en la EFA, que todo “es quietud”. Sin embargo, se percibe en territorio un movimiento incesante –hasta a veces frenético- transformado en gestión cotidiana.

Siendo así ¿Qué ha sido y es la EFA? ¿Ha sido la EFA un proceso de organización socio-comunitario-institucional? ¿Es la EFA la institucionalización de un proceso de organización socio-comunitario? ¿Y la lucha por tierras del campesinado?

Siendo así ¿es posible pensar una institución sin una íntima articulación a un territorio? ¿Es posible pensar un territorio más allá de sus instituciones? Si ambas son posibles ¿a qué comunidad nos estaremos refiriendo al hablar de desarrollo comunitario?

Desarrollo

1. De historias mínimas: la EFA como proceso (kronos y "lo social")

La primera experiencia referida a las EFA´s se dio con el nombre de Maison Familial Rural (MFR) –Casa de la Familia Rural- en el medio rural francés, en 1935. Las características básicas eran (1) gestión realizada por una asociación de miembros que provenían de las familias rurales y (2) formación en alternancia (Duffaure, 2001). En el texto "Educación, Medio y Alternancia" (ibidem), se indica que el objetivo era un tipo de enseñanza que construyera el oficio de ser agricultor distinto de la formación impartida en las Escuelas Rurales de la época las cuales no respondían a las necesidades económicas y sociales que exigía la profesión. El desarrollo de este tipo de iniciativas cobra mayor relevancia al comenzar a ser reconocidas -desde la década del ´40- por el Ministerio de Agricultura, guardando las MFR su autonomía pero bajo el control estatal. Su período expansivo en Francia se dio entre el ´60 y el ´70. Es en esta década que la iniciativa arriba a nuestro país de mano del Movimiento Campesino de base y el Movimiento Católico Rural.

En referencia a la EFA del noreste del Chaco, la misma surge en el año 2008. En términos de sus fines y objetivos, se mencionan un eje pedagógico y otro político: la práctica de la pedagogía de la alternancia y la participación comunitaria. La EFA ocupa un territorio de 10 has. de extensión, las cuales son parte de un terreno más vasto, 500 has. "conseguidas" en 2009, en la cual ahora viven familias campesinas. Estas familias campesinas son las llamadas "ex – banquineras" dado que antes de la obtención de tierras vivían en ese espacio de tierra que se encuentra entre el alambrado de los campos y los caminos de tierra rural, es decir, las banquinas.

En territorio se menciona que en el '98 se produjeron unas fuertes lluvias que dejaron la región subsumida en una situación de emergencia social. Se sitúa al

hecho de las lluvias como “el aglomerante” entre distintos actores que luego, diez años después, daría lugar a la apertura de la EFA.

Sin embargo, el territorio traía consigo una historia –o historias- previa. En relación a la lucha campesina, ya desde el año 1993 se había formado la llamada “mesa tierra” en la que participaban campesinos criollos, técnicos del inta y, por primera vez así reconocidos, los banquineros. Esta mesa tenía como función dar visibilidad al “problema tierra” y el buscar soluciones. Asimismo se indica que ya en el año 1982 la UnPeProCh (Unión de Pequeños Productores del Chaco) había comenzado a hacer relevamientos territoriales centrados en las necesidades del campesinado local. Por último, esto se enlaza a que en fines de la década del ’60 y principios del ’70 en el Chaco se habían conformado las llamadas “Ligas Agrarias”, una organización de pequeños y medianos productores que, en un inicio, hacían presión para defender el precio del algodón, principal producto comercializable de la zona en esas épocas. Luego, las Ligas serían uno de los principales actores que harían de resistencia a la Dictadura cívico-eclesiástico-militar entre el ’76 y el ’83.

Por su parte, la lucha docente y de referentes territoriales, comenzaba su derrotero a comienzos de la década del ’90, como respuesta a un marco de políticas neoliberales. La articulación entre técnicos del INTA y docentes-referentes territoriales dio lugar a ver como diagnóstico la necesidad de instituciones educativas en el sector rural mencionado –entre otras necesidades y vulneraciones a ser atendidas-. Ahora bien, la escuela que estaban pensando para desarrollar allí, no era una escuela estatal más, sino una escuela de la familia agrícola, con bases ético-políticas y político-pedagógicas emparentadas a la educación popular.

Ahora bien ¿se enlazan estas historias mínimas a lo largo del tiempo? La lógica del Kronos es la lógica de la “duración”, los límites que establecen un “espacio” de tiempo, es el “tiempo mensurable” (Sferco, 2015), de un comienzo a un fin. En este sentido, lo “mensurable” puede ser entendido también como aquello que no se ciñe pura y exclusivamente a la medición literal del tiempo, sino a todos los hechos, situaciones y prácticas que son observables en un período de tiempo determinado y que se van constituyendo como memoria de un territorio, una “contra-memoria”. Una contra memoria que quiebra la forma

racional de entender la historia en su pretensión de establecer “lineamientos de regularidad entre los sucesos” (ibidem). Sferco (2015) indicará que “la contra-memoria no habla ya de destinos, ni de mecánicas, ni siquiera de movimientos dialécticos, sino que insiste en considerar los sucesos (…) en su carácter productivo, de relaciones de poder, de saberes en lucha” (ibídem, p. 23-24).

Al respecto, si existe enlace entre estas historias mínimas responde más a una construcción de una “contra-memoria” que a la intención de encontrar regularidades.

Pensar e indagar a la EFA en tanto proceso socio-comunitario-institucional supone ir construyendo una “contra-memoria” dentro de esa lógica productiva de relaciones de poder y de lucha de saberes. Lo socio-comunitario-institucional, entonces, a grandes rasgos responde a indagar las articulaciones entre diversos actores territoriales que se fueron dando a lo largo del proceso de surgimiento de la EFA, los roles de los diversos actores en esas articulaciones, la organización institucional que se fue desarrollando desde el comienzo efectivo de la EFA, los roles y vínculos de los diversos actores en la EFA, los roles y los valores dados a la EFA en el territorio, las nuevas dinámicas en territorio y la relación entre la EFA y el Estado. En la temporalidad del kronos.

En la lógica de Kronos “lo social” aparenta ser un todo coherente. En los últimos tiempos se denuncia la caída de las certezas de la idea de progreso –central en la era de la modernidad- y se vaticina un mundo fragmentario. Surge como pregunta ¿será lo fragmentario el mejor exponente que denuncia que la pasada coherencia era ilusión? Una ilusión en tanto dispositivo social de sentidos otros. En este punto, entonces, “lo social” del planteo de la EFA como organización socio-comunitario-institucional se centraría en el desarrollo de una contra-memoria.

2. Una articulación de luchas: la EFA como acontecimiento (kairós y “comunidad”)

Lazzarato (2006) indica que el acontecimiento “muestra lo que lo que una época tiene de intolerable, pero también hace emerger nuevas posibilidades de

vida" (p. 44) y, a su vez, "el modo del acontecimiento es la problemática (…) no es la solución a un problema, sino la apertura de posibles" (ibídem). Es la temporalidad del Kairós.

Frente al desastre social de las lluvias del '98 se cuenta que, casualmente, viajaron a la provincia de Misiones un grupo de técnicos del INTA, de docentes-referentes territoriales y familias campesinas. En esa oportunidad iban a conocer la experiencia de las ferias francas –espacios alternativos de comercialización de producción campesina al público a un precio menor que el de mercado-. Al llegar a Misiones, el grupo se hospedó en una EFA. Allí, padres y madres campesinas conocieron ese formato de institución escolar y, al volver al Chaco comenzaron a surgir las ideas de querer abrir una EFA también allí en la zona. A partir de ese momento lucha campesina y lucha docente-referentes territoriales, se anuda. Se conoce la historia en territorio de un banquinero una vez dijo "¿tierras sin educación, para qué? A su vez, se pondría pensar que los docentes-referentes territoriales podrían preguntarse "¿Educación sin tierras, para qué?". Uno de los objetivos de la EFA es, también, desarrollar el arraigo campesino en la zona para frenar el avance de los éxodos rurales, frente a la compra masiva y vil de grandes hacendados a familias campesinas.

Hay algo del orden acontecimental en la articulación entre una y otra lucha. Algo que, en su articulación, denuncia lo que tiene de intolerable una época y, a su vez, la apertura de un posible, de un impensable. Y allí, se forma comunidad. Una comunidad que no responde ni a una communitas comunitatum ni a una res pública (Rotman, 2014), sino más bien a algo del orden de la circulación del sentido y la despropiación subjetiva (Espósito, 2012). Una despropiación que, paradójicamente, permite desplegar una propia mismidad en tanto reafirmación de sí mismos, a la vez que posibilita la reapropiación de esa reafirmación en clave política (Rotman, 2018).

Por último, si lo "social" del planteo de la EFA como organización socio-comunitario-institucional respondía a una contra-memoria, tal vez, "lo comunitario" responda a la singularidad de los actores.

3. De la ebullición a la quietud: la EFA como experiencia (aion e "institución")

De la ebullición del '98 se pasó a "la quietud" de la gestión de una institución educativa no tradicional: "Está todo muy quieto ahora". Mientras para de llover ese mismo día, se indica: "Debería haber llovido como en el '98" -agrega uno de los actores en territorio.

Uno de los lemas de la EFA es "la vida educa y enseña" refiriendo a que los procesos de aprendizaje están inscriptos en la vida como tiempo. El tiempo del Aión.

El Aión, según Sferco (2015), es "siempre vida" y "permite reconocer una fuerza que es una "potencia de vida" (p. 28). Si el Kairós es lo disruptivo, lo discontinuo y el Kronos el eterno comienzo y final (ibidem), el Aión es lo permanente que excede ambas lógicas, es el sustrato donde tiene posibilidad la diferencia.

A su vez, Larrosa (2008) indica que el sujeto de la experiencia es un sujeto pasivo pero, a la vez, es un sujeto que en la experiencia se singulariza. La experiencia es, a la vez, condición de posibilidad de lo novedoso, de la potencia, de la salida ya no de la "pasividad" sino del "aplastamiento", y, por ello mismo, un factor de posible "des-aglomeración" –incluso en la "aglomeración" entre sí-, dado que la singularidad de los que componen la EFA, en su experiencia, tienen distintas formas de comprender, habitar y articularse en el territorio.

Siendo así, entonces, si "lo social" respondía a un desarrollo de una "contra-memoria", "lo comunitario" a la singularidad entendida como mismidad (Ricoeur, 2004 en Blanco Ilari, 2006), "lo institucional" respondería a un proceso de singularización en clave política (Tassin, 2012), en el marco de la subjetividad como campo de problemas, y, desde allí, a la dimensión política de la subjetividad (Fernández, 2006).

Reflexiones finales

¿Qué son las instituciones sin su comunidad? Un dispositivo social ¿Qué es la comunidad sin "lo social"? Una mismidad des-politizada. ¿Qué es "lo social" sin la comunidad? Una institución que gestiona la diferencia ¿Qué son las

instituciones sin “lo social”? Angustia. ¿Qué es la comunidad sin instituciones? Desigualdad ¿Qué es “lo social” sin instituciones? Instituyente.

¿La historia de la EFA es la historia de la lucha campesina proseguida por otros medios? ¿Es la EFA institucionalización de la lucha campesina? ¿Es la lucha campesina la historia de la EFA proseguida por otros medios?

La historia de surgimiento de la EFA contiene las historias de las luchas campesinas y de las luchas de docentes y referentes territoriales. Siendo así, la EFA en tanto tal, no es solo una “institución educativa”, sino que se erige como la materialización de instituyentes en clave política. Esto, tal vez, pueda ser entendido como la organización socio-comunitario-institucional de la EFA.

Bibliografía

Blanco Ilari, J. I. (2006). Promesa e ipseidad: La crítica de Ricoeur al reduccionismo. Revista latinoamericana de filosofía, 32(2), 213-237. Recuperado en 31 de agosto de 2018, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73532006000200003&lng=es&tlng=es.

Duffaure, A. (2001). Educación, Medio y Alternancia. Santa Fe: UNMFREO.

Espósito, R. (2012). Communitas. Origen y destino de la comunidad. Buenos Aires: Amorrortu.

Fernández, A. M. (2006). Política y subjetividad. Asambleas barriales y fábricas recuperadas. Buenos Aires: Tinta Limón.

Larrosa, J. (2008). *Sobre la experiencia*. España: Universitat de Barcelona. Disponible en:http://files.practicasdesubjetivacion.webnode.es/2000000189863d9a585/_la_experiencia_Larrosa.pdf

Lazzarato, M. (2006). Políticas del acontecimiento. Buenos Aires: Tinta Limón.

Rotman, J. (2014). De la comunidad como sustrato identitario a la comunidad como despropiación subjetiva: impacto en las formas de pensar un proceso de fortalecimiento comunitario desde el enfoque de género con mujeres feriantes del Espinillo-Formosa. En Ier Congreso de Extensión Universitaria. Octubre 2014. La Plata: Facultad de Psicología (UNLP).

----, (2018). La EFA Banquinera. Del reconocimiento de la singularidad a la singularidad del reconocimiento. Noviembre. En VI JIFE. Buenos Aires: FFYL - IICE (UBA).

Sferco, S. (2015). Foucault y Kairós. Los tiempos discontinuos de la acción política. Bernal: UNQ. Disponible en: http://unidaddepublicaciones.web.unq.edu.ar/wp-content/uploads/sites/46/2016/04/Foucault-e-book.pdf

Tassin, E. (2012). De la subjetivación política. Althusser/Rancière/Foucault/Arendt/Deleuze. Revista de Estudios Sociales (43 - pp. 36-49). Bogotá: Universidad de los Andes

¿Instituciones todavía?

Autor: Sena, Gastón.
Doctorado de Salud Mental Comunitaria. UNLa.
Lanús, Buenos Aires, Argentina.

Resumen

El trabajo llamado “en territorio” es un signo de los tiempos que corren. Desde ahí tomará forma nuestra pregunta por el Estado, será posible plantear un problema que atañe al sitio en que nos movemos. Términos como territorio, haceres y saberes, funcionarán enganchados a la presencia que presuponemos debajo. Así, el presente ensayo partirá de los trayectos para indagar en el zócalo en que apoyamos.

La pregunta que sobreviene así es: “¿qué hacemos cuando intervenimos?” (Lourau, 1979). Es visible que esto no sucede en el vacío. Apoya en alguna parte, aún si este “tener lugar” hace problema. Es importante detenerse, luego, en este ser visto como problema. Y la inquietud que nos aturde es: ¿dónde es visto? ¿Quién nombra? ¿Existe lo social por fuera de las representaciones que lo definen? ¿Qué de nosotros tiene que ver con esto que “se” señala?

¿Qué es la vida? No lo sé. ¿Donde mora?
Al inventar el lugar, los seres vivos responden esta pregunta.
Atlas, Serres (1995)

I. Diré que hemos pasado de la lógica de los muros a la ocupación del territorio, que el andamiaje institucional tiende a derramarse sobre el afuera, mas no por ello dejamos atrás los cercamientos. En los tiempos que corren, el trabajo “en territorio” es uno de los equipamientos colectivos (Foucault, 2018) desde los cuales hacemos experiencia de “lo público”. De esta forma, “se llega” a ser semejante (Tarde, 2011) mediante la operatoria de unos agentes que portan el

encargo de reponer ese zócalo que se presupone debajo. Así, la cercanía se torna un atributo con el que se cuenta.

Este trabajo va tras la pista de que el zócalo que presuponemos debajo se soporta, antes bien, en la práctica que los agentes desarrollan, toda vez que se verifica lo heterogéneo de situaciones que no encuentran más continente que el vínculo que se arma, configurando así una forma que analiza el presupuesto.

II. “¿Uds. no son del barrio, no?”, es una pregunta que se nos suele hacer. Será la pinta, o que andamos, como trompos, dando vueltas por ahí. El barrio tiene unas pocas cuadras perforadas por pasillos zigzagueantes. Todos te saludan, los pibes te tiran un amistoso “te encuentro en todas partes a vos”. Empero, el “nosotros” que hace diferencia en este paisaje, ¿qué hace? Responderé, a las apuradas, que atiende derechos que se publicitan.

El encargo implica una ocupación del territorio por la que respondemos. Importa lo que pasa en este tránsito. Más, ¿por qué llamar tránsito a esta estancia? Diremos que antes sufríamos aprisionados en el rol; ahora pasamos por ahí, encapsulados en el paisaje. El sufrimiento institucional, si es que tiene lugar, lo tiene sobre este paisaje que se parece bastante a un barrio. Pienso en algo que se nos suele decir: unos van por autopista, otros por colectora y otros directamente quedan en la banquina, como máquinas arruinadas que corresponde a nosotros reparar.

Más, en los tiempos que corren —y esto desacopla nuestras imágenes—, el Estado suelta, no agarra. Antes, quien hacía problemas era sujetado, aprisionado. Aquellos a quienes el traje social le apretaba (Basaglia, 1973), encontraban una pronta respuesta: el encierro como trato a las disidencias. Hoy, la ocupación se lleva a cabo en el territorio, el control da rienda suelta. Hay que pensar la diferencia que introduce, más no boludo alegremente. Se trata de una vigilancia en zona.

Las instituciones suelen esperar mucho de sí mismas, se quitan la pelusa mientras se miran el ombligo. Empero, la imagen que sobreviene al verlas es la del islote a la deriva o el terruño. Si el Estado liga esos trozos sueltos, hay que verificar cómo es que lo hace –y si publicita, qué publicita, en dónde es que lo hace. Y pareciera que los derechos que se restituyen, de los que alguien es

titular, son como ofrendas de la providencia –y no ya, si es que se restituye algo que siempre ya se tiene, una deuda infinita, ese pagaré imposible. Es como el double bind (Bateson, 1991), una situación que sostiene una cosa y su contrario. Atender el encargo, desatender el encargo.

Pienso que con la ocupación del territorio el barrio deja de ser obstáculo a la liquidación generalizada. Cuando se canturrea que en los barrios son todos vagos, entre otros presupuestos racistas, pienso en eso que se pierde de vista en el ritornello que asigna lugares. Talleres que producen toneladas de calzados baratos (y otras prendas), trabajando en condiciones de salubridad que distan de ser las óptimas (donde el trabajo, antes que asemejarse a la salud, es todo lo contrario), recibiendo retribuciones que harían palidecer a cualquier bienpensante; albañiles, empleadas domésticas, cartoneros, sí, pero también la informalidad de los ilegalismos, etc. ¿Dónde se cocina el asunto? ¿Dónde las economías sumergidas operan? ¿No supone esto otro “doble vínculo” operante? Esta línea de investigación me parece una buena pista a seguir en este taller a cielo abierto que, asimismo, deviene militarización de fábrica –si atendemos a la presencia de gendarmes y otras fuerzas de ocupación ante las cuales aparecemos visiblemente diferentes, ¿no es así?

III. Un mediodía en que estábamos en la sede del programa –en un comedor que tiene lugar-, llegó un pibe con el que trabajamos –esa cosa de la institución–. Sorprendidos, con mi compañera lo saludamos efusivamente, puesto que nos alegramos de verlo –solemos ir a su domicilio nosotros, ya que él no se acerca a esa parte del barrio-, al tiempo que caímos en la cuenta de su vendaje que implicaba una atención previa. "Me lo hice en Puerta [de Hierro], fue un balazo", dijo. Nuestras caras de susto no nos impidieron pensar que pendía una denuncia en la salita. Al preguntar en qué situación sucedió, el joven contestó "que lo habían querido robar". Mi compañera y yo nos miramos: "¿vas vos o yo?".

Una vez en la salita, hablé con una persona que, rápidamente, llamó por teléfono. Le pregunté a quién llamaba. "A la ambulancia", dijo. El joven decía tener mucho dolor, le costaba apoyar. En la salita, la hermana de otro pibe con el que trabajamos nos tiraba la letra: "al pibe lo mordió un perro grande".

Buscaba así que lo atendieran sin la denuncia, experiencia que todos en el barrio parecen tener. El tipo que llamó a la policía me dijo que no había médicos, sin embargo la enfermera me señaló hacia el fondo. Con el joven que me dio una mano, agarramos al pibe herido y salimos. "Vamos, llamaron a la policía", dije.

Salimos, apresurados. Nos intercepta la patrulla, bajan, en principio 3 policías que nos apuntan con sus armas. "Soy del Programa, vinimos a la salita para que se vea la pierna", solté. El joven que me acompañaba llevando del brazo al herido salió corriendo. El corazón me latía, veloz. Tuve miedo de que, ante la corrida, sucediera cualquier cosa.

Nos hicieron entrar, otras patrullas llegaron. Eran 3 ya. Adentro nos sentaron. Dije que el pibe había acudido a nosotros para su atención, que era parte del programa territorial. "Tiene un balazo en la pierna, no es cualquier cosa" me dijeron. Insistí haciendo mención al sistema de protección de derechos de niños, niñas, adolescentes, etc. Un policía me llevó aparte y me preguntó si me daba cuenta de que el herido podía ser quien se enfrentó el día anterior con la policía, con el saldo de un integrante de la metropolitana muerto. Le dije que eso era una presunción, que debía ser corroborada. En todo momento, el peso de la sospecha violentaba al pibe, lo prejuzgaba. El trato recibido fue dispar. Algunos entendían que era una presunción, otros ya lo habían juzgado –como canturrea una popular canción, “por portación de rostro”–. La diferencia es que estábamos ahí.

Pensemos lo sucedido. Lo que en las comisarías que recorrimos tuvo lugar se resume en una discusión en torno al trato que el pibe estaba recibiendo. Si el interés superior del niño primaba sobre la presunción de la policía, si no estaban vulnerando su derecho a la salud –y ni hablar de violentando institucionalmente al joven que me dijo i) la próxima vez me dejo morir en mi casa; ii) me hacen esto porque soy de la villa. Intervenía el programa territorial, la salita del barrio, varios destacamentos de la policía, juzgado, fiscalía, defensoría, consejo local de infancia y la familia del herido –y el barrio, por lo cual la policía custodiaba, celosamente, al entonces encerrado en la salita. ¿Qué temían? Que estando a las puertas del barrio, lo vinieran a rescatar del Estado al que, empero, había ido a buscar “restitución de sus derechos”. Esto

es, el pibe con el que trabajamos para que acceda a derecho (nótese el canturreo institucional), se acerca al Estado para hacer ejercicio del derecho del que siempre ya es titular y recibe, en cambio, violencia institucional.

IV. “¿Me van a encerrar en un lugar, poner un chaleco de fuerzas?”, pregunta el joven. El presupuesto es que el Estado te agarra, un bienpensante hasta se apresuraría a decir te protege. La mano amiga que se tiende, ante el traspié. El pibe aparece envuelto en una gira interminable, no para de yirar de acá para allá, deambula como una máquina febril, sacada de quicio. Su cápsula es el consumo. Se tira a la marchanta, desafiando a cualquiera. Sus vínculos están rotos, aunque dice que espera familia. Esta espera que traza un futuro moviliza un proceso de ralentización de su estar-manija. El pibe supone que (“nosotros”) lo vamos a encerrar. Se entrega a ello, confiado en que la privación de la sustancia pondrá las cosas en su lugar. Salimos de CPA. A la urgencia hay que demorarla, se canturrea. La demanda encuentra como respuesta una atención ambulatoria, posible prólogo a la mentada reclusión. “¿Tenés dónde quedarte?”, pregunta la psicóloga. El gesto se defiende del golpe. En la posición del analista la implicación se reprime. El trato técnico lleva implícito un contrato –con el continente institucional que escapa a la situación de análisis, aunque alguien diría que no es objeto a dilucidar (Lourau, 1972). El operador sabe que no hay tal “lugar”, ya exploró posibles puntas. “No, no tengo”, confirma. ¿Qué responde el Estado? El pibe es mayor, el [servicio] local de infancia ya no lo tiene como un “caso”. El equipo de profesionales que “lo tomaba” respira aliviado. El operador hace llamados al programa: *no hay caso*, no hay paradores en la zona. Intenta en Capital, aunque sabe que es difícil que lo reciban, o lo improbable de recorrer tamaña distancia para *parar* en un lugar –si se nos concede llamar así a un “parador”.

El tránsito define el cuidado otorgado –y esto es llamado “restitución de derechos”. Al pibe no se le puede responder, no ya porque no se lo quiera institucionalizar. Alguien llamará esto “autonomía” y hasta “desinstitucionalización”. “El pibe tiene recursos”, dirán. La cosa es que el Estado suelta, no agarra.

El pibe deambula, pasa la noche en la calle. Afortunadamente tiene recursos: sabe dónde parar, cómo arreglárselas, mide cuánto se arriesga, los efectos de sus estrategias, la posibilidad de perder. Cumple con lo pautado en el CPA, “registra adherencia al tratamiento”. Logra internarse en una comunidad terapéutica. En el momento de soltar –no agarrar-, el operador paga su carne.

V. ¿Cómo sucede la ocupación a cielo abierto? El software “enfoque de derechos” que “corre” en los dispositivos institucionales parece desarmar la rostrificación autoritaria del Estado. Así, la ocupación se muestra más amigable, aun si no detiene la violencia desatada. Esto es, el continuo hostigamiento que sufren los pibes de las barriadas no encuentra reparo alguno en los bienes jurídicos protegidos. Tampoco las vulnerabilidades que padecen. ¿Cómo desarmar lo que masivamente se organiza? Y esta vulneración no sucede exclusivamente a manos de las fuerzas (llamadas) de seguridad, puesto que parte de un (con)trato discrecional que nos resulta familiar, ese que hemos interiorizado, que nos pone a funcionar socialmente. Así, puede leerse como un analizador el hecho de que el programa “desafectara” a quien acompañó al herido a los fines de garantizar su atención. “No necesito alguien que conozca los derechos de los pibes, sino alguien que me responda”, se dijo. Si es cierto, como afirma Serres (1995), que para adormecer la inteligencia no hay nada mejor que una categoría, nuestro enfoque también debe medirse en lo concreto.

Todo sucede en algo. Más, ese “en algo” ¿qué consistencia tiene? Diremos que no hay que darlo por hecho, cual si de un dato objetivo se tratase. Ese zócalo en que nos movemos no sólo “varía”, que es una forma de abstractificar la cosa, no haciendo problema. Ese zócalo pende de nosotros. Creer que lo social está hecho, siempre allí (Latour, 2008), nos hace perder de vista lo que se está produciendo.

Así, todo ocurre como si de repente el continente institucional sucediera producto de múltiples trazos que se anudan nadie sabe cómo. Una serie de trazos cuya conexión no está predeterminada. Esto es, si se echa un vistazo no hay conjunto alguno, antes bien se ensambla mediante una práctica de montaje que “conjunta” eso que no se encuentra antes. Este trabajo de conjunción (“y…

y… y…") hace que la institución tenga lugar emplazada en un trabajo interminable, inagotable. Esto es, que el Estado se personifica en los agentes en su cara a cara con las estratificaciones[56]. La pregunta, luego, pasa a ser: ¿qué hacemos?, y no ya: ¿qué presuponemos?

Bibliografía

Lourau, Rene (1972). El psicoanálisis en la división del trabajo. En VV.AA., La institución del análisis. Traducción: Ramón García, Teresa Ferrer. Editorial Anagrama, 1972.

Lourau, Rene (1979). Balance de la intervención socioanalítica. En VV.AA., La intervención institucional. Traducción: Raimundo Mier. Folios Ediciones, 1981.

Foucault, Michel (2018). Emergencia de los equipamientos colectivos. Estado de avance de las actividades de investigación. Traducción: Marcelo Real. Revista ñacate, 2018. Versión electrónica http://www.revistanacate.com/fronteras/un-inedito-de-michel-foucault/

Deleuze, Gilles (2005). Derrames. Entre el capitalismo y la esquizofrenia. Traducción: Equipo editorial Cactus. Cactus, 2005.

Tarde, Gabriel (2011). Creencias, deseos, sociedades. Traducción: Andrea Sosa Varroti. Cactus, 2011.

Basaglia, Franco; Basaglia Ongaro, Franca (1973). La mayoría marginada. La ideología del control social. Traducción: Jaume Reig. Editorial Laia, 1973.

Bateson, Gregory (1991). Pasos hacia una ecología de la mente. Traducción: Ramón Alcalde. Editorial Lohle/Lumen, 1991.

Serres, Michel (1995). Atlas. Traducción: Alicia Martorell. Cátedra, 1995.

Latour, Bruno (2008). Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red. Traducción: Gabriel Zadunaisky. Manantial, 2008.

[56] Dice Deleuze: «La primer gran consigna social es: "Estarás organizado, sino serás un depravado". La segunda es: "Significarás y serás significado, interpretarás y serás interpretado, de lo contrario serás un peligroso desviado". Y la tercera es: "Serás subjetivado, es decir fijado, tu lugar será asignado y sólo te moverás si el punto de subjetivación te dice que te muevas, de lo contrario serás un peligroso nómada"». Derrames. Entre el capitalismo y la esquizofrenia. Clase XI. Traducción: Equipo editorial Cactus. Cactus, 2005.

1er CONGRESO INTERNACIONAL de ANÁLISIS INSTITUCIONAL

JORNADAS PROVINCIALES PRE-CONGRESO

ANEXO:
Jornadas Provinciales Pre-Congreso

«Análisis Institucional y Organizacional: Herramienta para la intervención profesional de Trabajo Social»

Autores: Mg. Arito, Sandra; Mg. Cerini, Lucrecia;
Mg. Cordero, Mariela; Lic. Rígoli, Analía
Equipo de cátedra de la asignatura «Análisis Institucional y Organizacional»
Licenciatura en Trabajo Social - FTS - UNER.
Paraná, Entre Ríos, Argentina.

El Análisis Organizacional e Institucional, incorporado a la formación académica constituye un aporte ineludible para la comprensión y análisis de los fenómenos organizacionales – institucionales a través de instrumentación teórica – epistemológica y metodológica; lo que significa generar mejores condiciones para la construcción de conocimientos, aptitud y capacidad para la futura intervención profesional.

Las y los estudiantes que cursan esta asignatura, realizan en paralelo las prácticas académicas de la carrera en diferentes organizaciones institucionales que se constituyen en Centros de Práctica, por lo que los contenidos de la asignatura son abordados y frecuentemente trabajados en articulación con el análisis de los procesos de la práctica.

Nuestra propuesta de trabajo considera al dispositivo grupal como medio del proceso de enseñanza-aprendizaje, que adquiere relevancia en el marco de la estrategia pedagógica que se despliega en el espacio áulico, propiciando la

reflexión y articulando lo disciplinar y los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes en situaciones concretas.

Por otro lado, el equipo docente a través del "Proyecto Diálogo entre instituciones", que se enmarca como Propuesta de Extensión de cátedra, desarrolla una propuesta de trabajo desde el análisis institucional y organizacional, cuando es solicitado por organizaciones institucionales que manifiestan intenciones de trabajar aspectos de la dinámica institucional.

Este trabajo fue realizado desde el equipo de cátedra de la asignatura "Análisis Institucional y Organizacional" de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNER, que se dicta en el cuarto año de la carrera. Es en ese año en que los estudiantes transitan su último año de inserción en instituciones desde las que intervienen –como práctica pre-profesional-.

Proponemos algunas reflexiones fruto del trabajo que realizamos desde la asignatura, compartir y reflexionar acerca de algunas certezas que tenemos en cuanto a la necesidad de comprender los procesos institucionales y organizacionales para la intervención profesional en lo social.

Las asignaturas "Problemática de lo grupal, organizacional e institucional" que se dicta en el tercer año de la carrera y es correlativa con "Análisis institucional y organizacional" del cuarto año son, en el marco del plan de estudios de la carrera, absolutamente instrumentales en términos de la intervención. Contribuyen a la formación profesional, más precisamente a la enseñanza de la intervención por lo que resulta estratégica su ubicación ya que es en tercer y cuarto año que los estudiantes cursan las cátedras de intervención.

Cuando decimos instrumental nos referimos a que se constituyen en espacios productores de herramientas de pensamiento y herramientas de intervención para el trabajador social.

Focalizando en la de cuarto año: Análisis institucional y organizacional, intentamos promover el análisis de la dinámica interna-externa de las

organizaciones, contextualizándolas en su actual momento, incluyendo procesos histórico–sociales y la propia historia organizacional.

Hoy los países de la región atraviesan un particular momento histórico-político y social en el que las desigualdades a través de sus distintas expresiones (económicas, de clase, género, edad, etnia, de acceso a bienes culturales, a educación, a trabajo formal, entre otras) están siendo exacerbadas a la que cuestionadas.

Transitamos momentos institucionales de compleja lectura y comprensión.

Desde los encuadres conceptuales y promoviendo el desarrollo de una lectura analítica, entendiendo lo instituido y lo instituyente como procesos de determinación recíproca, intentamos que las/os estudiantes puedan evaluar posibilidades, límites y alternativas de intervención profesional en el ámbito organizacional. La voluntad de cambio no es condición suficiente para que los cambios se produzcan, en este sentido promovemos la comprensión de los procesos y resultados importantes en el plano de lo institucional. Lo instituyente, lo instituido y el proceso de institucionalización.

Desde el punto de vista de lo organizacional, acercamos herramientas que, comprendiendo situacionalmente el contexto de intervención, promuevan el mejoramiento de la calidad de gestión en la Organización, lo que redunda en una mejor interacción entre la organización y la comunidad.

Asimismo y desde el espacio de la asignatura se promueve la posibilidad –necesidad de trabajo en equipos interdisciplinarios para el abordaje de las actuales situaciones problemáticas de intervención, que sabemos –por su complejidad- lo requieren. El propio equipo pone en acto esta condición habiéndose conformado con una trabajadora social, dos psicólogas y una Licenciada en Psicopedagogía, todas con formación de posgrado y trayectoria en procesos institucionales en el campo de la salud y de la educación.

La intervención profesional en Trabajo Social, elementalmente –por principio- se realiza para transformar algo acerca de la realidad que vive una persona, grupo, organización o comunidad, es eminentemente una intervención política y ética. Se realiza con sujetos que encarnan derechos y necesidades, que

padecen situaciones límites entre el inevitable interjuego de la vida y la muerte, la libertad y el encierro, lo que debería ser y lo que es.

Asimismo, los profesionales que realizan la intervención, al igual que los sujetos destinatarios de la misma, portan sus propias contradicciones, valores, posicionamientos políticos, ideológicos y éticos; reciben presiones, y son, entre muchos otros, parte de la configuración institucional y organizacional que le da sustento a su intervención.

Desde la intervención profesional de Trabajo Social es necesario poder leer procesos e interpretar realidades institucionales y organizacionales, el comportamiento de sus actores, sus acciones y reacciones. Nos preguntamos e intentamos trabajar desde este espacio de formación la tensión que involucra la propia intervención profesional en la trama de las instituciones que la atraviesan.

Trabajamos con aportes teórico-conceptuales y metodológicos del análisis institucional francés, y de diferentes disciplinas de las ciencias sociales y humanas: sociología, psicología, ciencia política, administración, entre otras. En muchos casos los aportes de unas disciplinas han sido complementados o utilizados por otras originando un conjunto de conocimientos que conforman los contenidos fundamentales de los estudios organizacionales.

Como Objetivos Generales proponemos:

- Entender el aprendizaje como posibilitador para la propia adaptación activa a la realidad y como instrumento operativo para promover modificaciones en los ámbitos en que se opera.
- Tender al logro del ejercicio de una actitud crítica - reflexiva que permita elaborar estrategias de intervención profesional y superar enfoques dilemáticos.
- Promover una aproximación al análisis institucional y organizacional en los ámbitos de inserción, convirtiendo las organizaciones en objeto de estudio, intervención e investigación.

Tanto el Análisis Institucional como el Análisis Organizacional: constituyen procesos que se extienden en un tiempo, constan de diversos momentos y persigue, tiene una intencionalidad. Ésta es de transformación, de cambio, se basa en el convencimiento que los procesos sociales, político-organizacionales e institucionales pueden ser generadores de condiciones más saludables de trabajo, de una mejor calidad de gestión, de la prestación de servicios más eficientes, de una fluida relación con la comunidad en la que la organización se encuentra inserta.

Requiere de:

- la posibilidad de trabajo de equipo, como cuestión necesariamente enriquecedora de la lectura a realizar;
- la necesidad de realizar un "recorte"-"focalización" en la lectura analítica para comenzar a intervenir.
- tener en cuenta la necesidad de contar con amplitud en cuanto al abordaje metodológico.
- Profesionalidad, solidez conceptual, en constante intercambio e integración. Como proceso gradual no responde a diagramas estructurados.

Brevemente, en apretada síntesis hemos tratado de describir un esquema elemental para el conocimiento y comprensión del: "análisis organizacional e institucional como herramienta para la formación académica y la intervención profesional"

Obviamente no se han incluido aquí los caminos metodológicos, que desde la perspectiva del análisis resultan accesibles e interesantes para el campo del Trabajo Social.

El conocer y poder interpretar los procesos institucionales y organizacionales propios de cualquier organización institucional nos permite

pensar estratégicamente, redefinir modos de intervención y contribuir a hacer más saludable el espacio laboral.

De instituciones e implicaciones: Narrativa Profesional

Autora: Lic. Caraballo, Paola Lorena
Cátedra Psicología Institucional. Lic. en Psicología. FHAyCS. UADER.
Paraná, Entre Ríos, Argentina.

Esta jornada nos ha propuesto relatar nuestras experiencias. Se nos ha invitado, como entrerrianos, a socializar acciones regionales, a historizar pasajes por instituciones, por lugares, por vínculos, para ponerlos en conversación con otras narrativas, y desde ese encuentro, cartografiar las prácticas de profesionales en nuestro territorio, el de todos los verdes.

Si intento decir algo de mi práctica profesional, en cualquier contexto o situación, mi implicación convoca a Psicología Institucional. Cuando hablo de ella no me refiero solamente a una mirada o un modo de abordar las instituciones, o la psicología, sino que me traslado a un espacio específico homónimo: la materia de cuarto año de la Licenciatura en Psicología que cursé, transité y a la cual volví como graduada y docente.

La iniciación en este recorrido constante, intenso y enriquecedor data del año 2008, en el cual transité las propuestas de esta cátedra como estudiante, y me invitaron a pensar las instituciones como “espacios de condensación social, porque en sus singularidades conjugan y anudan una constelación de discursos y prácticas económicas, sociales, políticas, jurídicas, técnicas, etc. etc.” (Kaminsky, 1990, p. 33). Así, descubrí prácticas y abordajes novedosos del quehacer en la profesión para la cual me venía formando: *la psicología.* Grande fue mi alivio cuando aquí me enseñaron que un psicólogo no trabaja sólo con casos o patología, recluido en su consultorio o tomando lo que otros desechan por considerarlo problemático. Cuál línea de fuga en mi formación y la de mis compañeros, abordamos las psicologías, en nuestras prácticas, con nuestros atravesamientos institucionales en transferencia con los de otros, con

la posibilidad de pensar intervenciones que habiliten la escucha y el intercambio entre los sujetos de un colectivo.

Tras cursar, rendir y aprobar esta materia, decidí, con entusiasmo, temores y dudas, solicitar la oportunidad de formar parte de este equipo. De este modo concursé para Auxiliar Docente Alumna. En esta otra función mi conocimiento de las prácticas de la psicología y del trabajo en equipo tomó cuerpo, como así también mi incursión en el camino docente, el cual nunca había considerado antes, aún proveniendo de familia con docentes entre sus miembros.

El recorrer la materias desde esta nueva posición me permitió conocer dispositivos, acompañar a estudiantes y docentes, proponer, participar activamente de experiencias, entre ellas organización, exposición y asistencia a numerosas jornadas en UADER y en UBA, presentación de experiencias en el Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria, elaboración de proyectos de extensión, escritura, entre otros. Tras este recorrido mi camino estuvo orientado hacia objetivos más definidos.

En adelante elegiría materias y tema de tesis e investigación referidos a lo institucional. Asimismo, con este bagaje tan particular, comencé a cursar el profesorado en psicología. Esta formación me permitió, en el mismo momento, presentar mis primeros proyectos en escuelas secundarias e iniciar mi práctica docente en otros niveles. Las materias que elijo dar, aún hoy en día, son espacios con dinámicas de taller, acompañamiento a los adolescentes en elaboración y ejecución de proyectos laborales y/o comunitarios, talleres de resolución de conflictos, espacios para los cual me capacito permanentemente y reviso mis propuestas.

A su vez, tras recibirme de Licenciada en Psicología, fui convocada a participar de la cátedra desde la función docente. Desde allí trabajé en la elaboración del programa de cátedra y propuestas didácticas, trabajos de asesoría, proyectos de investigación (PIDIN) y extensión, tales como en las escuelas preuniversitarias o el Hospital Escuela de Salud Mental, organización, difusión

y moderación de jornadas y encuentros, acompañamiento y formación de los auxiliares docentes alumnos de la cátedra.

Recientemente me incorporé como docente a la materia Psicología Organizacional, de la Tecnicatura en Administración y Gestión Universitaria de UADER, destinada al personal administrativo de la Universidad. También participé con anterioridad en otros trabajos de formación en proyectos formativos ocupacionales y asesoramiento en la elaboración de proyectos culturales, convocada por ministerios Nacionales y Municipales en articulación con Universidades locales, entre otras experiencias.

Mi incursión por la clínica del consultorio ha sido moderada y le he destinado menos tiempo, ya que actualmente sigo optando por lugares en donde me siento a gusto y aprendo trabajando con otros, profesionales, docentes, estudiantes… en equipos e intercambiando saberes y conocimientos.
Podría seguir narrando, o simplemente agradeciendo este entusiasmo a mis maestros y compañeros de esos inicios, que aún hoy me acompañan.
Esta narrativa seguirá complementándose… Esta participación en la jornada y en el Congreso Internacional de Análisis institucional intentará constituirse en parte de ella.

Como lo expresa Gregorio Kaminsky, somos un amasijo de instituciones. Este tejido de experiencias, lecturas, análisis y prácticas es quien escribe este texto, en lo personal y en lo profesional.
Y, parafraseando a Marco Polo en «Las ciudades invisibles», sigo disfrutando no tanto las maravillas de los lugares que recorro, sino la respuesta que dan a mis preguntas.

Bibliografía

Calvino, I. (1984). Las ciudades invisibles. (2ª. Ed.). Bs. As.: Minotauro.
Kaminsky, G. (1990). Dispositivos Institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Experiencia de trabajo institucional con situaciones de integración. La asesoría pedagógica, lugar de encuentro

Autora: Prof. Cardú, Vanina.
Asesora pedagógica de Esc. Secundaria N.° 54 Jorge Luis Borges.
Paraná, Entre Ríos, Argentina.

Palabras clave: Asesoría Pedagógica - Trabajo colaborativo Institucional - Relaciones de confianza.

Este relato refiere a la experiencia de trabajo en una escuela secundaria de Paraná, con situaciones de integración. En los últimos tres años hemos recibido y vamos acompañando a algunos adolescentes de modo especial. Actualmente, trabajamos con tres jóvenes con diagnóstico explícito: un adolescente, de 14 años, con Asperger, otro de 16 años, con retraso madurativo y otro joven de 15 años, con hipoacusia y dificultades de aprendizaje significativo. A partir de la experiencia de gestión de estos procesos de inclusión educativa, nace el interés por contar y sistematizar las prácticas de intervención institucional, realizadas desde la asesoría pedagógica. Como información contextual, mencionamos que se trata de una escuela secundaria de gestión estatal, donde concurren unos 300 alumnos aproximadamente. La mayoría de la población es del barrio y tiene doce cursos distribuidos en dos turnos: el ciclo básico asiste a la tarde y el ciclo orientado en el turno mañana, habiendo dos orientaciones: Ciencias sociales y Ciencias Naturales.

Como punto de partida, compartimos algunas ideas que permiten sistematizar una experiencia, de manera que hemos vuelto la mirada atrás, para poner en palabras las prácticas, con una reflexión sobre ellas. Identificamos lo que consideramos relevante en el proceso de tomar decisiones y dar rumbo a la trayectoria de estudiantes integrados. Este es un registro que evidencia nuestra

propia labor, y en ella, cierta lógica de decisiones en las intervenciones generadas desde la asesoría pedagógica. En especial, presentamos algunas ideas que subyacen[57] a la experiencia, que le dan sentido y orientación y que, a su vez, permiten conversar con otros sobre las intervenciones. Resaltamos, en esta comunicación, la labor de un equipo, las condiciones de gobierno institucional y algunos aspectos estructurantes del quehacer cotidiano.

Un primer interrogante que nos hemos planteado para esta ponencia es el siguiente: ¿Podemos decir que nuestras intervenciones institucionales son consistentes? ¿Por qué? Expongo algunas ideas que pueden servir de hipótesis.

La primera es que “el que sabe tiene una responsabilidad”.

Parto del reconocimiento de que hay quienes, por su formación específica, y por su contacto cercano y frecuente con el joven con discapacidad, conocen y reconocen características, los recursos disponibles en el estudiante, modos de expresarse, etc. Y, a partir de esos saberes, pueden advertir qué necesidades tiene el adolescente que hay que acompañar.

Sean los padres, las tutoras, la asesora o el equipo de profesionales que atienden a estos estudiantes, van registrando un saber acerca del sujeto a acompañar, en una relación que involucra un conocimiento personal de su subjetividad. A medida que se van teniendo estos saberes… hay una responsabilidad en el hacer y en la comunicación de esos saberes que, abonan a otorgar un sentido sobre cómo se encuentra el alumno vital y pedagógicamente. Por ende, la participación y la manifestación sincera de lo que observan, intuyen y escuchan los distintos actores en el alrededor de estos estudiantes particulares, es información valiosa. De modo similar, desde la asesoría habilitamos lugares formales e informales para que los docentes, preceptores y otros actores como bibliotecaria y quiosquera (que es una ex docente de la institución jubilada) expresen lo que ven, lo que escuchen o vivencien que pueda ser relevante para acompañar a estos estudiantes y a todos, sin distinción.

[57] Como supuestos subyacentes que dan fundamento a las acciones educativas como lo entiende Monestés, M.R.

Esos saberes disponibles en distintos actores que emergen del encuentro con cada joven es material relevante para el asesoramiento, para canalizar demandas y proponer acciones. En el caso de los docentes, es valioso el Informe Pedagógico, como un instrumento de recolección de datos que además, venimos institucionalizando (con distintos formatos que hemos probado) como documento escrito, que se solicita apelando a la profesionalidad de cada uno. Allí deben notificar sobre aspectos académicos y conductuales de cada estudiante con discapacidad, o con dificultades de aprendizaje, en el transcurrir de los trimestres. En el segundo y tercer trimestre, contamos además con los datos numéricos de materias aprobadas y desaprobadas, para acompañar las intervenciones.

En definitiva, el valor otorgado a los conocimientos o saberes sobre el joven en situación y la comunicación responsable de estos saberes, significan el recurso estratégico para abordar las integraciones. La idea de responsabilidad, entendemos que refiere a esa respuesta que da todo aquel que quiere aportar al trayecto del alumno, se trata de una respuesta hábil, como comunicación adecuada en contenido, forma y temporalidad.

Al inicio del ciclo lectivo, planteamos a la familia y los profesionales que, en el primer mes, vamos a observar el accionar del alumno, su trabajo en carpetas, áulico, su forma de responder ante tareas, estudio, etc. Los docentes hacen un proceso de observación de dos o tres semanas y se conocen mutuamente cuidando que el encuentro y la percepción de la relación pedagógica entre docentes y alumno ocurra de forma espontánea y lo más natural posible. Es decir, con la mínima mediación de información que anticipemos desde la asesoría. A fines de marzo solicitó un informe descriptivo donde los docentes exponen lo que observan sobre modalidades, dificultades, organización, competencias comunicativas del estudiante, etc…

Este planteo de una espera de un mes inicial, a la familia y a los profesionales les ha costado, provocando intranquilidad, de modo que han planteado que no se intervino ayudando en nada al estudiante, con los primeros exámenes y los docentes no han hecho diferencia alguna a la hora de evaluar, etc. Entonces, ha sido momento de reafirmar el criterio seguido.

Luego, en abril, recepcionamos los informes profesionales que nos anoticia una descripción cognitiva, emocional y social del estudiante. Cuestiones que conversamos con los familiares y el equipo de profesionales para arribar a significaciones comunes en las interpretaciones. Establecemos en qué materias y de qué modo vamos a modificar o adecuar el proceso pedagógico y curricular. Definimos áreas disciplinares en que muestra dificultad y fortalezas, niveles de respuesta cognitiva que incluye la comprensión lectora y la expresión oral y escrita, los niveles de razonamiento e interpretación de ideas, la creatividad, la variedad de recursos y materiales en diversos soportes que son posibles de utilizar para ese alumno y de acuerdo con toda esa información, diseñamos las metodologías más convenientes para que sea evaluado y los contenidos que son prioritarios y mínimos de adquirir.

Otra idea hipotética para responder a la consistencia de las prácticas es que "El que está en roles estratégicos, es necesario que se comprometa".

Esta idea refiere al involucramiento de quienes tienen funciones de decisión: los padres o tutores de ese joven, el profesional que eligieron los padres para que lo atienda, los docentes, la rectora, la asesora pedagógica. Respecto a cada docente, a partir de que recibe el pedido de compromiso desde la asesoría, empieza un camino que, a veces es de tensión. Como estrategia de tratamiento de momentos conflictivos en torno a los compromisos escolares, registramos una práctica propia del asesoramiento, que es la formación ofrecida a los docentes como actualización o profundización de los conocimientos necesarios para ejercer la labor educativa y para asumirnos como agentes del estado. En alguna oportunidad, tuve que tratar en una reunión con profesores, las líneas políticas actuales respecto a inclusión, apoyándome en las normativas oficiales de garantizar los derechos a la educación y a la inclusión atendiendo la diversidad en la escuela.

En síntesis, no se desestima la participación de ninguna de las tres partes del equipo integrador que es un grupo de interacción e intervención ampliado, que: por una parte, la conforman el adolescente estudiante y sus familiares: padres o tutores; otra parte, los profesionales que lo asisten semanalmente de forma terapéutica y, una tercer parte la componen: a nivel institucional, el equipo de orientación y tutoría institucional (las dos tutoras :una con perfil psicóloga y la

otra psicopedagoga, la rectora y la asesora pedagógica) y a nivel jurisdiccional, el supervisor de la escuela y el Equipo de Orientación Educativa, llamado EOE[58] dependiente del CGE provincial, que es una configuración de apoyo que se involucra en situaciones de Integración curricular.

Respecto al trabajo conjunto con el EOE, hay vaivenes por la inestabilidad laboral de los integrantes. En las reuniones a veces se ha enriquecido el trabajo conjunto, en otras ocasiones se ha funcionalizado su intervención con el tiempo justo y necesario para la firma de documentos que avalan la integración.

A pesar de los distintos obstáculos que pueda haber, notamos que lo prioritario es el sostenimiento de objetivos comunes pautados entre las partes, ese apuntar a lo mismo, que se materializa en el devenir de las respuestas de unos y otros, en la medida justa y necesaria. Plantearnos acuerdos, consensuar objetivos, nos ha permitido trazar acciones y darles sentido continuado a través del tiempo.

Posiblemente estar presentes, haciendo, en la vida del joven discapacitado, en medio de sus rutinas y vivencias, sea el hecho más relevante, aunque a los adultos cercanos les cueste valorarlo… porque ,a veces, están centrados en lo que falta o las costosidades. Advirtiendo esto, ha sido parte de las acciones de asesoría pedagógica visibilizar los logros durante el proceso, de un trimestre a otro, y cuando va cerrando el ciclo lectivo, subrayar que el joven tiene unos pocos temas de algunas materias (Matemática y Lengua, por ejemplo) para aprobar el año.

Respecto al quehacer cotidiano, la rectora, la asesoría y las tutoras nos movemos con la claridad necesaria respecto a las funciones, lo que permite concentrar el horario disponible en resolver algunas demandas al rol que –en mi caso, desde la asesoría- piloteo, definiendo acciones relacionadas a la enseñanza, a una didáctica que sea reflexiva, pensando junto a los docentes, proponiendo alternativas, etc. Se produce una dinámica de intercambio y

[58] Compuesto por tres especialistas: un psicólogo, un psicopedagogo y un trabajador social. Ponemos en tensión sus funciones en relación a nuestra experiencia. Este equipo distribuye su acompañamiento con otro de igual tenor para toda la provincia. Visitan en dos o tres oportunidades la escuela (al inicio del ciclo escolar, durante el desarrollo antes de agosto si hubiera que firmar Acuerdos de integración y al cierre del ciclo escolar.) Se encargan de dar formalidad las Actas Acuerdos de integración anuales y acompañan el proceso de definición, asesorando y velando por la correcta implementación de la normativa que resguarda los derechos de los niños y adolescentes con discapacidad.

diálogo sobre apreciaciones con los docentes, tutoras, preceptores y la rectora. El lugar de encuentro y las acciones comunicativas como nexo con los distintos actores es una de las tareas que me lleva más tiempo, intensidad y, es fuente de un caudal de información rica para encauzar las orientaciones, atendiendo al proceso escolar del estudiante integrado.

Por consiguiente, otra cuestión que da consistencia a nuestras intervenciones es dar valor a la comunicación y a las reuniones necesarias para revisar el estado de situación con cada estudiante, según las observaciones y la información disponible: la rectora tiene disposición para… una vez semanal encontrarnos. Vamos habilitando espacios y tiempos para ir evaluando lo que sucede… cómo continuar… y registramos a qué dar prioridad, por dónde seguir. Asimismo, para emprender el trabajo con los docentes y la familia, voy estableciendo encuentros que, a veces, suponen escenarios de disputa y otras veces, ocasiones de búsqueda común, de traer inquietudes y observaciones para hacer interpretaciones conjuntas, dar sentido, verbalizar y poner en palabras algo de lo que percibimos que sucede, de lo que aparece o no en el proceso vital del estudiante. En fin, la comunicación lleva tiempo.

En relación con los profesores, el trabajo que les toca es, muchas veces, resistido por ellos, no expresan espontáneamente lo que observan ni mucho menos, vienen a pedir ayuda o a demandar algo… porque presumen que puede volver como más trabajo para ellos. Es que, ante la dificultad que va teniendo en el ámbito áulico o con respecto al proceso del alumno, un docente sabe que pedir ayuda, va a suponer que vuelva a él alguna propuesta de cambio, de intervenciones nuevas, y deja al descubierto algo del no saber de su trabajo… cuestión que no es tan fácil de admitir para los profesores.

En esta etapa estoy trabajando con los docentes a partir de una idea, como supuesto, que es construir relaciones de confianza… Esto implica que en la vida cotidiana uno esté presente, yendo a sala de profesores en los recreos, compartiendo unos mates, y también, involucrándose en ir a los cumples o compartir una comida juntos, participar de viajes organizados escolarmente, o jornadas o paseos. Esas oportunidades pueden servir como facilitadores para cuando son necesarios pedidos específicos de colaboración: realizar un informe más preciso sobre cómo produce, resuelve o participa el alumno en

esa materia, asistir en horario extra a una reunión con los profesionales que acompañan al estudiante, etc. Por otro lado, cabe destacar que la actitud desde la asesoría es propositiva… organizada y flexible. Creo que ha sido estructurante.

A partir de lo expuesto, considero que una de las cuestiones clave es construir relaciones de confianza. Tomó la definición que hacen Pelligra y Ferrucci, (2006) del campo de la economía, ellos plantean que la *confianza* en las relaciones es un bien –no material- que, al parecer crece con el uso. Es decir, en la medida que se sostienen los vínculos de confianza, entre las distintas partes, se retroalimentan relaciones confiables que dan consistencia al trabajo institucional de acompañar el crecimiento y el tránsito por la escuela de los adolescentes con discapacidad y ofrecen un lugar significativo a sus familias, posibilitando experiencias de mutuo enriquecimiento.

Advertimos, que suceden procesos intensos que tienen momentos felices, de esa felicidad de los que se han esforzado, han soñado con lograr algo y van viendo los logros… vamos teniendo adolescentes felices, incluidos en nuestra escuela como uno más, que tiene la remera y la alegría de ir a tal escuela, y pertenecer a ella.

Por último, es importante reconocer que la consistencia en las intervenciones se evidencia a posteriori del recorrido por el trayecto anual. Sin embargo, considero que es más o menos previsible un resultado positivo para el proceso del estudiante con discapacidad, cuando existe un trabajo colectivo, con funciones más o menos claras y roles estables, con una planificación anual del proceso a partir de momentos iniciales –de diagnosis-, de concreción de acuerdos y de profundización de acompañamiento con orientaciones pedagógicas posibles y realizables. Este conjunto de condiciones son las que podemos ratificar desde nuestra experiencia en los últimos tres años. El compromiso como asesora pedagógica por priorizar el seguimiento y atender a un plan de trabajo institucional es una decisión, a veces cansadora, pero gratificante al observar los resultados para nuestros estudiantes. Los tres expresan en las entrevistas individuales con tutoras que les gusta la escuela y que se sienten bien con sus compañeros. Nosotros les vemos la cara alegre,

que circulan los recreos como cualquier otro estudiante y que han participado de estudiantina y muestra anual dentro de su grupo, sin mayores dificultades.

Espero que este relato anime a otros a dinamizar procesos de integración escolar, porque eso siento que hago desde la asesoría, como parte de un grupo de adultos que tratamos de garantizar la permanencia y el egreso, o sea el tránsito por el nivel secundario de jóvenes con se sienten motivados a aprender en medio de muchos esfuerzos.

Bibliografía

Monestés, M.C. (2000) Epistemología y educación. Producciones póstumas de María Cristina Monestés. Colección: Espacios. Nº 5. Rosario, Santa Fe: UNR.

Pelligra,V. & Ferrucci, A. (Comp. 2006) Economía de comunión. Una nueva cultura. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Santos Guerra, M. A. (2007) La estrategia del caballo. Y otras fábulas para trabajar en el aula. Rosario, Santa Fe: Homo Sapiens ed.

Prácticas Profesionales Supervisadas en Grupo, Organización, Institución y Comunidad

Autores: Cerini, Lucrecia; Churruarín, Mariana; Barzola, Paola; Rígoli, Analía; Hormaiztegui, Luján.

Como docentxs de las Prácticas Profesionales Supervisadas en Grupo, Organización, Institución y Comunidad, de la Licenciatura en Psicología, de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, nos interesa transmitir la experiencia de acompañamiento de las prácticas profesionales de estudiantxs de Psicología, en distintas organizaciones institucionales de Paraná.

Lxs estudiantes, en el tránsito que hacen por las organizaciones, desarrollan una lectura organizacional y/o institucional como una dimensión imprescindible en las experiencias de práctica. Con el objetivo de procurar contextualizar la construcción de sus intervenciones de acuerdo a intereses, necesidades y proyectos, que den cuenta fundamentalmente de “cómo”, “con quiénes” y “para qué” se construye dicha intervención profesional. Se trata de una práctica alternativa al rol instituido del psicólogo -más ligado a la clínica individual-, que apunta a la construcción de intervenciones en el plano comunitario.

Nuestras inquietudes giran alrededor de los efectos que esta lectura organizacional/institucional produce en los mismos estudiantxs como practicantes de Psicología y en el diseño de sus propuestas de intervención.
También nos preguntamos sobre la relación entre la organización UADER y los centros de prácticas como parte de una red institucional con objetivos, temporalidades y geografías disímiles.

Nos interrogamos, además –y con esta pregunta nos acercamos a un análisis institucional de un espacio pedagógico- sobre el diseño de una propuesta de cátedra que promueva la producción de saberes situados y que tenga en cuenta la pluralidad de experiencias de práctica. Pensar y revisar constantemente nuestros modos de transmisión, implica un desafío permanente.

Por otra parte, nos conduce la inquietud de cómo producir prácticas comunitarias que amplíen la mirada desde un concepto amplio de salud mental y abrir el debate acerca de la función del psicólogo en lugares no tradicionales.

Particularmente nos interesa la cuestión de la formación de estudiantes universitarios avanzados, aquellos que en algún tiempo -no tan lejano- estarán habilitados a ocupar un espacio en el seno social. Nos preguntamos con frecuencia con qué *herramientas de pensamiento e intervención* cuentan los que pronto se insertarán en el terreno profesional.

Por lo tanto, nuestra tarea docente contribuye a la formación de estudiantes de Psicología que se encuentran en el último tramo de la carrera y están próximos a finalizar; futuros actores centrales del campo de la salud mental. Como equipo docente nos interpela y moviliza ser partícipes y *formadores* de este proceso de aprendizaje.

Nos preguntamos de qué modo deberían *ponerse en juego* las capacidades, aptitudes y actitudes necesarias para la acción profesional; reconociendo la necesidad de formar profesionales idóneos, comprometidos, capaces de operar en la realidad con sentido ético profesional.

Apostamos a la construcción de procesos formativos individuales y colectivos frente a las demandas complejas y cambiantes del contexto, promoviendo miradas superadoras y abordajes integrales, trascendiendo posturas fragmentarias y simplificadoras de la realidad.

Nuestra propuesta de cátedra

La cátedra tiene su origen en el 2005 y fue transformándose a la luz de las revisiones y actualizaciones necesarias que el equipo consideró realizar. A partir del 2015 profundizamos el abordaje de la estrategia de la Atención Primaria de la Salud (APS) con la idea de fortalecer la inserción del estudiante de psicología en el ámbito sociocomunitario, en términos de promoción y prevención de la Salud.

La cátedra ha consolidado una decisión/posición respecto a que lxs estudiantes que optan cursar esta PPS, realicen las prácticas en Centros de Atención Primaria de la Salud y Dispositivos de Salud Mental al interior de un hospital, ello fue una modificación en virtud de que en los primeros años de

desarrollo de esta cátedra lxs estudiantes realizaban sus prácticas en distintas organizaciones institucionales públicas y privadas de la ciudad y alrededores. La PPS fue transformándose y focalizó su especificidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje del rol del psicólogo comunitario, sosteniendo la convicción e intención de que los estudiantes creen y llevan adelante proyectos de atención de salud mental comunitaria.

Las experiencias recogidas hasta el momento, brindaron la posibilidad a los practicantes de conocer, analizar e intervenir en ámbitos de salud y salud mental en donde lo comunitario tiene especial importancia, desde la tarea de prevención y promoción de la salud. Los propios practicantes han evaluado como muy enriquecedor y novedoso para su formación, ya que durante el cursado de la carrera no habían tenido oportunidad, o habían sido muy escasos las posibilidades de conocer estos ámbitos de inserción. En el transcurso de las prácticas , diseñaron dispositivos que ampliaron la mirada clínica individual, instituida como hegemónica en el rol del psicólogo, y fortalecieron otras dimensiones, como las organizacionales y de relación con la comunidad.

La práctica como proceso en construcción: diferentes momentos

La cátedra se desarrolla en un encuentro semanal, que junto con lxs estudiantes el equipo docente se propone en el sentido de C .*Castoriadis* (1983) *pensar lo que se hace y saber lo que se piensa* en el marco de esta práctica, no disociando entre teoría y práctica, pues los encuentros son concebidos como teórico-prácticos, a partir de la reflexión teórica y el análisis de la realidad organizacional/institucional entendida desde los múltiples atravesamientos. De esta manera se diluye la frecuente dicotomía entre clases teóricas y clases prácticas.

Esta experiencia se desarrolla aproximadamente desde abril-mayo a noviembre, en coincidencia con el ciclo lectivo, y hacia el final los estudiantes realizan un cierre del proyecto realizado y una devolución a los actores institucionales y a quienes participaron, de diferentes modos, de este proceso de aprendizaje.

Ingresan a distintos Centros de Atención Primaria de la ciudad, donde luego de un proceso de inserción y conocimiento de la organización, diseñan y desarrollan un proyecto de intervención con distintos colectivos, en función de los propios intereses, los de la organización, la demanda de la comunidad y las inquietudes del equipo profesional o de trabajo.

El primer momento de inserción en terreno es de conocimiento, es la de salir al encuentro con la institución, es encuentro con lxs otros, escenario de proyección y fantasías, ansiedades, motivaciones, expectativas y temores, los cuales operan muchas veces como obstáculos y resistencias.

Desde nuestro rol de acompañantes-docentes estimulamos un rol proactivo, incentivamos a preguntarse ¿de qué se trata esta organización, que dice ser qué es y que es/hace efectivamente?. ¿Cuáles son los objetivos que persigue? ¿Quiénes las componen? ¿Qué grupos la habitan? ¿Cómo es la comunicación ¿Cuál es la trama institucional oculta? ¿Cuáles son los hilos invisibles que la tejen?, entre otras.

Paulatinamente van construyendo lazo, se escuchan y cuentan historias de esta particular institución. A través de charlas, entrevistas acordadas e informales, e informantes claves se suman a las actividades en marcha, a los dispositivos, a las reuniones de los equipos, salen a conocer el barrio con algún referente, lecturas de documentos, van haciendo una lectura de los procesos que visualizan. Participan de actividades que funcionan como rutinas en la institución; que forma parte de esa cultura institucional.

Realizan luego de este primer acercamiento y contacto el “Primer informe de avance”, donde se les solicita que relaten una descripción completa de la organización y los primeros momentos de inmersión, junto a los y los obstáculos o no que se les presentan en esta entrada al terreno institucional.

El segundo momento, está direccionado hacia el diseño e implementación de la estrategia de intervención, junto a la insoslayable necesidad de pensar las intervenciones en escenarios complejos atravesados por múltiples lógicas, teniendo en cuenta ello, se crea un proyecto de trabajo que combinan/conjuga las demandas institucionales, las problemáticas observadas en el primer momento y el propio interés del practicante y/o del grupo de practicantes,

emerge el análisis de la implicación, se plasma en un proyecto/informe por escrito.

Algunas de las intervenciones que han tenido lugar en las organizaciones, cuya dimensión central es el foco en lo socio-comunitario, han sido: tareas de prevención y promoción en salud; brindar charlas informativas con metodología participativa; grupos de reflexión sobre determinadas temáticas- También han desarrollado talleres acorde a las necesidades/problemáticas observadas, como por ejemplo de sexualidad con adolescentes en convenio con la escuela del barrio. Se han llevado adelante otros encuentros con mujeres para trabajar sus problemáticas, deseos y proyectos, con vistas a promover el empoderamiento y la autonomía.

Por otra parte, se han diseñado e implementado dispositivos de juego en sala de espera; armado de folletería informativa del centro; dispositivo de cine debate; talleres de la memoria para adultos mayores. Se han organizado eventos de fin de año que obra como espacio privilegiado de interacción entre el centro y la comunidad. Se ha recuperado y puesto en valor la plaza del barrio.

El Tercer y último momento se caracteriza por la evaluación de lo realizado, el análisis de los efectos de la intervención en los otros y en uno mismo. Implica un cierre y devolución a los centros de práctica y al equipo docente. Se vuelca lo trabajado en un Informe final de práctica.

A modo de cierre, y a nuestro modo de entender, las prácticas constituyen instancias formativas muy valoradas por lxs estudiantes y el equipo de cátedra, experiencias que se inscriben subjetivamente en el campo individual del sujeto-practicante, en el marco de un grupo de trabajo compartido entre todxs; junto al entretejido de la trama institucional que obra de texto y contexto de esta experiencia significativa.

Y al decir y desear de las docentes de esta PPS, siempre espera que el practicante salga *transformado* fruto del transitar por esta experiencia, como también espera que éste pueda *dejar* algún efecto de sentido, algunos interrogantes, con aquellos destinatarios de la intervención, apostado al cambio, a la transformación, con la intención de acompañar los procesos sociales, la construcción colectiva en búsqueda de ciudadanía.

Bibliografía

Castoriadis, C. (1983). La institución y lo imaginario: primera aproximación. Vol. 1 Cap. III. Tusquets. Barcelona. 1983.

Barzola, P.; Arito, S.; Cerini, L. Entre saberes y experiencias. Reflexiones sobre el proceso de práctica profesional, en “Perspectivas. Diversos enfoques sobre la construcción del saber en la universidad”, 2007 (ISBN 978-987-23846-2-3).

Red de Museos Pedagógicos de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales - UADER

Integrantes del Programa: Prof. De Paoli, Griselda; Prof. Nani, Mirta; Prof. Correa, Gisela; Prof. Maracci, Mary Stella; Prof. Álvarez, María Silvia; Arq. Minatta, Guillermo; Prof. Pérez, Roxana; Archivista Piedrabuena, Verónica; Prof. Unrein, Sonia; Prof. Zárate,Georgina.
FHAyCS UADER. Paraná, Entre Ríos, Argentina.

La experiencia de trabajar en Red

El proyecto de Red de Museos surgió en mayo de 2009 integrando el Proyecto Bicentenario del Rectorado (UADER). Parte de reconocer los antecedentes institucionales, a la vez que redimensiona la función de estos espacios, desde una definición de Museos Pedagógicos como aquellos que combinan una exposición de historia de la educación con una actividad sistemática de documentación e investigación pedagógica[59]. Es así que se viene desarrollando un plan de actividades centrado en los inventarios del patrimonio histórico pedagógico y la puesta en valor del mismo a través de diversas medidas de conservación preventiva (relocalización adecuada, reunión de conjuntos antes dispersos o de piezas fragmentadas, acondicionamiento y limpieza, fotografía y localización y registro de rotulados originales, etc.). En septiembre de 2016 pasa a conformarse como el único Programa de la FHAyCS dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria y DDHH.

[59] "Los museos pedagógicos o de la educación constituyen agencias fundamentales para la recuperación y puesta en valor del patrimonio histórico-educativo y, al mismo tiempo, entidades de primer orden en el proceso de desarrollo sociocultural comunitario". Vicente Peña Saavedra, Presidente del Comité Organizador I Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo. El museísmo pedagógico en España: actualidad y perspectivas, luces y sombras (Santiago de Compostela, 11 al 13 de mayo de 2005).

El equipo de trabajo está integrado por docentes que ya vienen desarrollando propuestas museológicas en sus ámbitos de trabajo, y ha generado un tipo de comunicación, integración y transdisciplinariedad de singulares características entre Sedes, Facultades, Carreras y Escuelas, cuyos frutos fueron apreciados y ponderados en cada producción. Ha permitido, asimismo, experiencias que recorren los tres grandes escenarios del hacer universitario: la docencia, la investigación y la extensión.

El programa de la Red de Museos Pedagógicos es una propuesta museográfica, archivística y de preservación del patrimonio, con orientación a la investigación y la difusión, que considera distintos insumos de uso y utilidad didáctica en el pasado, como testimonios presentes de nuestra historia educativa. Tiene como objetivos: a) la protección del patrimonio pedagógico (documental, instrumental, tecnológico, científico en diversas expresiones, bibliotecario, mobiliario, artístico) de centros educativos señeros en Entre Ríos; b) la permanencia de los conjuntos y colecciones en sus ambientes históricos, adoptando o mejorando las condiciones de conservación, deteniendo y revirtiendo en muchos casos su actual proceso de dispersión y pérdida; c) la gestión de un proyecto institucional genuino, valorando la autonomía universitaria también en estas instancias y d) convirtiendo a los museos pedagógicos de la Universidad en una alternativa complementaria de las propuestas museográficas tradicionales.

La iniciativa pretende fortalecer, las iniciativas en marcha y propone para un futuro próximo actividades conjuntas, como también articular y acompañar proyectos de investigación y extensión sobre cuestiones patrimoniales, museográficas, archivísticas y bibliotecológicas y nuevas fuentes de financiamiento para el conjunto.

La participación en Encuentros de Museos Universitarios, y en diversos Congresos y Jornadas destinados a trabajar la temática de los Museos y Archivos, nos ha dado una visión clara de la promisoria tarea que vienen desempeñando en los últimos años los museos universitarios, de las más diversas orientaciones o especialidades; conocer los modos de gestión y los criterios de conservación, museográficos y expo gráficos; reconocer las estrategias para posicionarse como entidades imprescindibles en la

construcción de memoria, identidad y prestigio institucional, compartir inquietudes y desafíos.

Puesta en valor de los objetos didácticos, pedagógicos, históricos, naturales y culturales; identificación cuantitativa y cualitativa, organización, documentación e investigación, confección de inventarios, capacitación del personal, construcción de vías de acceso a la información, catalogación, conservación preventiva y accesibilidad pública, no son sino aspectos de un emprendimiento clave para asegurar la existencia de testimonios materiales y simbólicos que recrean un pasado que ha contribuido decisivamente a nuestro presente y que debemos preservar y difundir como patrimonio social.

La asignación de horas cátedra para los docentes que conforman el equipo principal de gestión, y que tienen una representación institucional por facultad o carrera, representa un reconocimiento a una labor profesional que insume horas, esfuerzo intelectual y en muchas ocasiones físico. Igualmente significativo resultan los fondos provenientes de la Facultad y de las iniciativas a las que nos hemos presentado desde las distintas unidades, destinados al pago de insumos, diseños, impresiones y a la adquisición de un capital en materiales y equipamientos.

El patrimonio histórico - educativo

El patrimonio que el Programa de la Red de Museos Pedagógicos preserva, se constituyó como producto de las prácticas educativas y las experiencias didácticas, científicas y tecnológicas en los ámbitos escolares y de formación docente; también como manifestación tangible e intangible de la cultura escolar y de su historia. Da cuenta de historias e identidades, algunas centenarias, de la educación inicial, primaria y media, de la formación docente y la enseñanza rural: del normalismo y de comunidades escolares como la alberdina y la almafuertina; de modelos legitimadores de determinados esquemas sociales y proyectos políticos y económicos.

La Provincia de Entre Ríos posee una historia educativa significativa y de proyección nacional. Desde los tempranos años del siglo XIX, sus gobernantes procuraron medidas tendientes a la edificación de aulas, la instrucción de la población y la renovación de los programas de estudio. Durante su prolongado

dominio de la política local, el General Urquiza tuvo a la educación como un pilar fundamental para la transformación social y económica, en 1871, en el marco de un acercamiento político con la figura del presidente Sarmiento, se inaugura en la ciudad de Paraná, la primera Escuela Normal de formación docente del país y del Primer Jardín de Infantes de Latinoamérica, incorporando para ello un plantel de maestros norteamericanos con lo último en materia pedagógica.

Identificamos orígenes diferentes de este patrimonio. Una parte importante ha surgido de Museos Escolares y Lecciones de Cosas, como instancias didácticas producto de los paradigmas educativos del último cuarto del siglo XIX, que en su tiempo promovieron la observación y reflexión, una relación sensitiva con el mundo real, el estudio de la naturaleza local y los recursos productivos del país, divulgando una cierta imagen de nación. Las colecciones siguieron el formato de los modelos extranjeros, reconociendo modelos en los textos de la compañía Appleton y manuales de pedagogos norteamericanos, pero con ejemplos en ilustraciones representativas de la flora, fauna o minerales del suelo argentino[60].

Hacia principios del S. XX el modelo productivo agro exportador en plena expansión generó políticas de afianzamiento del agricultor en el medio rural y su capacitación en nuevas técnicas y procedimientos en las tareas agropecuarias, para lo cual se creyó insoslayable el rol de la escuela pública. Bajo esa consigna, el gobernador Enrique Carbó dio respaldo al ambicioso plan de su Director General de Escuelas, profesor Antequeda, ordenando la fundación, en 1904, de la Escuela Normal de Maestros Rurales, Agropecuaria e Industrial “Juan B. Alberdi” para Varones, primera en su tipo en América Latina y pieza clave en la definición de una propuesta educativa de marcado carácter regional. La homóloga para mujeres, contemplada en el proyecto, tuvo que esperar algunas décadas, hasta que en 1962, siendo Raúl Uranga Gobernador y el Prof. Héctor Norberto Guionet, Presidente del C.G.E., fue

[60] LINARES, María Cristina (Curadora del Museo de las Escuelas). Museos pedagógicos, museos escolares, museos de historia de la educación. http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/programas/me/pdf. S/F.

creada la Escuela Normal de Maestras Rurales Nº 8, luego bautizada con el nombre de “Almafuerte”.

Luego de las experiencias de educación superior del colegio del Uruguay, la Provincia no tuvo estudios universitarios hasta el establecimiento de una subsede de la Universidad Nacional del Litoral en Paraná: la Facultad de Ciencias Económicas y Educacionales (1920-1931) la que sirvió de base a la formación del Instituto Nacional del Profesorado Secundario en 1933. En este nuevo ciclo, se abren las carreras de cuatro años de duración en las disciplinas Pedagogía y Filosofía, Castellano y Literatura, Matemáticas, Historia y Geografía. (Biología y Química pertenecen a la década de 1960). Aún con una fuerte impronta positivista, cada disciplina va a contar con laboratorios y gabinetes, reuniendo colecciones de los tipos y procedencias más diversos. Cuando se construye el nuevo edificio para contener la tradicional escuela Normal Superior y el Instituto, se incorporan estos espacios de investigación y práctica y el Observatorio Astronómico.

La existencia de colecciones arqueológicas, paleontológicas, mineralógicas, etnográficas y zoológicas recibidas de museos y hombres de ciencia, como Martín de Moussy, Augusto Bravard, Hernann Burmeister, Pedro Scalabrini, Toribio Ortiz, Juan Bautista Ambrosetti, Pablo Lorentz; colecciones transferidas o heredadas de experiencias museísticas: Museo Nacional de la Confederación Argentina (1854-1861) Museo de Entre Ríos (1884-1904) Asociación Estudiantil Museo Popular (1917-1924) Museo Escolar Central (1924 -1934) Museo de Entre Ríos (1934 -1947); equipamiento para el desarrollo de la actividad educativa y la formación docente, como gabinetes y laboratorios, en el marco de la Facultad de Ciencias Económicas y Educacionales UNL (1920-1931), del Instituto Nacional del Profesorado (fundado en 1933) o de experiencias pedagógicas dan lugar al variado patrimonio que poseen las instituciones educativas.

Es así que una primera lectura del numeroso y diverso patrimonio, nos permite reconocer una serie de conjuntos: patrimonio de las ciencias físico-químicas y naturales; patrimonio de las industrias agro-técnicas; patrimonio de la palabra; patrimonio de las Ciencias Sociales y Antropológicas;

patrimonio fotográfico; marcas, sellos, rotulados; patrimonio monumental, patrimonio edilicio.

La degradación o pérdida de este patrimonio se debe a un conjunto de factores, donde ha jugado un papel no menor la pérdida de su utilidad didáctica o experimental original y la interrupción de las transferencias de conocimiento sobre uso y valor; factores a los que se suman las malas condiciones de almacenamiento, las reestructuraciones, traslados y cambios físicos/arquitectónicos a los que ya se hizo mención y por supuesto, la desidia. Pero a pesar de este proceso, han existido y existen iniciativas institucionales, por lo general surgidas de las propias comunidades escolares o académicas, de profesores, cátedras o directivos, que procuran la custodia de una parte del valioso acervo. Ellas dan cuenta, en especial a su comunidad educativa, de la historia institucional; custodian un patrimonio material genuino y sustentan ciertas actividades curriculares. Se trata de los Museos de Ciencias Naturales (1876) e Histórico Evocativo (1949) del Colegio del Uruguay “Justo José de Urquiza”; la Sala Museográfica y Archivo de la Escuela Normal Superior “José María Torres” (2001); el Gabinete de Arqueología y Etnografía del profesorado de Historia de Paraná (con interrupciones en su rol de custodio, desde 1926 aprox.) el Museo de la Escuela Normal Rural “J. B. Alberdi”, (1992) el Museo de la Escuela Normal Rural “Almafuerte” (con Iniciativas para la recuperación del patrimonio desde 2004). Son los últimos cuatro, los que forman parte actualmente del Programa de la Red de Museos Pedagógicos.

La puesta en valor del patrimonio desde la mirada profesional.

A continuación queremos compartir lo que en un inicio se presentaron como metas en la escritura del Proyecto de la Red y a lo largo de éstos años se convirtieron en las actividades que vamos transitando año a año en la consolidación del trabajo en las distintas unidades museológicas:

- Difusión y campaña de concientización sobre la importancia de los espacios para la memoria institucional, dentro y fuera de la comunidad educativa.
- Formación y capacitación de equipos de trabajo interdisciplinarios, priorizando profesionales de nuestra Universidad.

- Diseño de las herramientas de inventario (software y otras)
- Acondicionamiento de espacios adecuados y equipados para el resguardo provisorio de todas las colecciones y el inicio de sus inventarios primarios.
- Muestras testigos y virtuales.
- Publicación de los avances en los inventarios y catalogación, como de las acciones de puesta en valor de objetos y documentos.
- VI Encuentro de Museos Universitarios del Mercosur y III Encuentro Latinoamericano y del Caribe, organizado por el Museo Histórico de la Universidad Nacional del Litoral, desarrollado durante los días 8 y 9 de Octubre de 2015.
- Propuesta en el X Congreso Argentino de Archivística, 17,18 y 19 de octubre de 2012. Paraná.
- Jornadas de Conservación de Fotografías, en el marco de la Red de Museos Pedagógicos, 23 de septiembre de 2015.
- Jornadas de Museología/Museografía Debates y Proyección de la Red 2014. UADER. Res. 1271/13.
- Introducción a la Preservación del Patrimonio**,** dictado por la Lic. Alejandra Heit y el Arq. Guillermo Minatta. Uader. Res. 672/10.
- Ciclo de capacitación para gestores de la Red de Museos Pedagógico UADER. Inventarios Bienes Culturales. UADER. Res. 961/11. 21 y 31 de Mayo.

Bibliografía.

Pressel, G., Musich W. (2011) Proyecto del Bicentenario. Red de Museos Pedagógicos. Rectorado de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Martínez P., Pacchiotti B., Musich W., De Paoli G., Pressel G., Firpo A., Lovaglio F., Nani M., (2012) Red de Museos Pedagógicos de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Relevamiento primario del acervo patrimonial y montaje de las salas de conservación.

Memorias anuales del funcionamiento de la Red de Museos Pedagógicos (2010-2018).

Experiencias y vicisitudes de nuestras prácticas
Encuentro entre saberes e instituciones

Autora: Prof. Núñez, María Isabel.

Esta narrativa me invita a detenerme en una serie de experiencias en las que me encuentro implicada como representante de un equipo directivo de una institución educativa diversa; donde la verticalidad es interrogada.

Me desempeño como directora de la Escuela Normal José María Torres, considerada “Cuna del Magisterio Argentino”. La mayor parte de mi tarea está vinculada a la gestión directiva, es decir, procuro tender puentes entre quienes hacemos cada día la escuela. Formo parte de un equipo de conducción en el cual interactúa un colectivo de sujetos con una amplitud de modos de ser y estar en la institución.

En la dirección del nivel secundario de la Escuela Normal de Paraná, comenzamos en 2013 a realizar un análisis de las prácticas visibles y ocultas que tenían lugar en nuestro lugar de trabajo. El proceso comenzó a partir de la intervención del equipo de Psicología Institucional de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER).

El eje que convocaba a las reuniones con el equipo coordinado por el psicólogo Marcelo Dobry fue qué es gestionar y cómo hacer para que eso ocurra. Parafraseando a Sandra Nicastro, hicimos el ejercicio de poner en contraste las buenas prácticas con aquellas que nos frustraban. Lo primero fue incorporar la duda, revisar lo determinado, lo fijo, lo inamovible de la cotidianeidad escolar. Inmediatamente nos movilizamos. Nos inquietamos. Y las preguntas llegaron:

¿Cómo hacer para no trabajar sobre la urgencia? ¿Cómo evitar que los pedidos se transformen en demandas? ¿Qué escuela queremos? ¿Con quiénes? ¿Con cuántos recursos contamos? ¿En qué tiempo? ¿Es posible lograrlo? ¿Con qué hipótesis?

La primera tarea emprendida fue la pausa. Intentar detener la vorágine cotidiana de la escuela. Vorágine del latín *vorago*, significa remolino, abismo. Pararse. Detener la tempestad. Frenar antes del precipicio para poder pensar. Buscar causas. Interpretar. Arriesgar posibles soluciones. Colocarnos como observadores/observados. Propiciar nuevos encuentros.

Parar para mirar las escenas escolares, mirarnos en las escenas escolares, trasladarlas del lugar de la "naturaleza" –algo inamovible, que siempre fue igual y busca perpetuarse- al lugar de la construcción: las historias que acontecen en el universo de la escuela son como son porque existen móviles, intereses, imaginarios, relaciones de poder que las sustentan. Modificando ese sustento, se modifica la escena. Compleja tarea, pero igualmente posible.

> "El sujeto no existe de antemano, los procesos de subjetivación le hacen lugar, la subjetividad es el trabajo por el cual se "hace" ese lugar humano que requiere de ciertas condiciones: la palabra, la igualdad, la relación con otros. Es un modo de estar, hablar, pensar, transitar, construir, habitar. Ello demanda, por supuesto, de otros con quienes efectivamente sea posible habitar mundos, construirlos, pensarlos y, en el mismo trazo, constituirse en habitante" (2009:68)[61].

Lo siguiente fue trazar un plan de acción: escribir el proyecto. Esto nos permitió empoderarnos ante las autoridades y ante la mirada rigurosa del colectivo de trabajadores. Proyectar es una tarea que revitaliza a quienes la emprenden. Más aún si surge de un proceso de reflexión y autocrítica. Proyectar –lanzar hacia adelante- es una acción revolucionaria, transformadora de la realidad, compleja y conmovedora. Consiste en imaginar nuevos posibles.

La segunda tarea fue disponer una agenda de prioridades. Organizarnos. Descentralizar el trabajo. Establecer las funciones para asumir responsabilidades y evitar sobrecargar a los demás. Trabajamos a partir de valorar la potencia de cada integrante del equipo y, desde allí, buscar cuáles son las tareas más convenientes para cada cual.

Entre las prioridades apareció la necesidad de planificar la comunicación institucional. Partimos de la idea del comunicólogo Joan Costa, según el cual:

[61] Nicastro, S. y Greco, M. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación.* Santa Fe: Homo Sapiens. [Links]

"Lo comunicado y lo hecho deberían constituir una unidad inseparable; lo contrario deviene en una pérdida de credibilidad de la organización, valor cuya recuperación es muy difícil y muy costosa".

Además, es imposible que una institución no comunique. Lo hace aún sin proponérselo, dejando pasar la oportunidad de planificar este aspecto de su vida y lograr así sustanciosas diferencias que pueden redundar en su calidad institucional. Cada organización tiene un rostro, proyecta percepciones y sensaciones diversas; produce una imagen que la caracteriza y la irradia hacia los distintos públicos. Esta afirmación suele pasar desapercibida en instituciones como la nuestra.

Durante la experiencia narrada, metodológicamente emprendimos una tarea compleja: ensamblamos en un proyecto ideas –algunas de las cuales en un comienzo parecían inviables o difíciles de conectar-, entendiendo que: "Pensar la complejidad implica atenderla dificultad, la incertidumbre, la duda, la multirreferencialidad de un campo en el cual las relaciones unicausales y lineales no alcanzan para dar cuenta de la dinámica y dramática del mismo. La aparición de la idea de consenso como resolución mágica de todos los males, y desde allí el "borramiento" de toda posibilidad de accionar político".[62]

La diversidad de miradas enriqueció el plan de trabajo, compartiendo la idea de Freire, según la cual: "Aprender a escuchar al otro implica no minimizar al otro, no ridiculizarlo, no desvalorizar, no ironizar".[63]

Esto nos permitió conformar un equipo renovado, actualizado, con un horizonte claro. Comprobamos que es posible tomar una pausa para pensar. Disponer tiempo institucional para otras cosas que no sean las urgencias. Distribuir roles y funciones, diseñar un plan para evitar la contingencia y mejorar la comunicación institucional.

Para finalizar esta narrativa, me interesa enfatizar la manera en la que vamos transformando paulatinamente la organización escolar. El espacio de gestión directiva se viene transfigurando artesanalmente en la búsqueda de instalar

[62] Nicastro, S. (2006). "Trabajar de director o sobre un hacer en situación". UBA. Disponible en: http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2012-ConcursoNormales/Eje-4/Nicastro-Trabajar_de_director_o_sobre_un_hacer_en_situacion.pdf

[63] Freire, P. (2003) *El grito manso*. Bs. As.: Editorial S XXI.

nuevas posibilidades, nuevas configuraciones en la escuela. Es sólo un nuevo principio a partir de una vieja pregunta: ¿qué escuela queremos?

> "Ante la complejidad, la incertidumbre y las crisis, hay una tendencia a preservar lo previo, las formas solidificadas, la subjetividad cristalizada, el sistema vigente. Una defensa reactiva de lo que ya se agota, sin un repertorio de posibles disponibles. ¿Qué nuevos posibles habrá que actuar/actualizar en la trama de los acontecimientos escolares?" (Pál Pelbart, 2010).[64]

Pensar el universo escolar como un territorio en proceso, animarse a redefinirlo, a desplazar la mirada, requiere de experiencias que nos atraviesen como dice Larrosa (2003): la experiencia no es "lo que pasa", es "lo que nos pasa".

Lanzarse a imaginar nuevos bordes (Frigerio, 2001), conectar con la potencia, con los emergentes que se presentan como portadores de mensajes vinculados a las estructuras profundas. Para una nueva escuela se requieren nuevas estrategias, afinar la faz de la organización, priorizar la comunicación, ese poner en común que va tejiendo la trama de cada cultura institucional. Se requieren acciones en pos de vivificar la escuela. Los equipos directivos son los encargados de abrir esas nuevas preguntas en la búsqueda de renovadas y diversas respuestas. Tal el desafío de este proceso que describo en esta narrativa, un desafío siempre en proceso.

Bibliografía

Freire, P. (2003) *El grito manso*. Bs. As.: Editorial S XXI.

Frigerio, G. (2001). "Los Bordes De Lo Escolar". En Duschatzky, S. y Birgin, A (compiladoras) *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia.* Buenos Aires: Manantiales.

[64] Pál Pelbart, P. (2008). Políticas de la Percepción. Entrevista realizada por Sztulwark, D.; Duschatzky,S.; Burkart Noe, M.; Lejarraga, A.; Sayavedra, B.; Farrán, G.; Cardinal, C.; López, M.; Aguirre, E. Disponible en http://xa.yimg.com/kq/groups/22088437/896745028/name/UNKNOWN_PARAMET%20_VALUE.

Larrosa, J. (2006) “Sobre la experiencia”. Universidad de Barcelona. Separata, Revista Educación y Pedagogía. v. 18.

Nicastro, S. (2006). “Trabajar de director o sobre un hacer en situación”. UBA. Disponible en: http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2012-ConcursoNormales/Eje-4/Nicastro-Trabajar_de_director_o_sobre_un_hacer_en_situacion.pdf

Nicastro, S. y Greco, M. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación.* Santa Fe: Homo Sapiens.

Pál Pelbart, P. (2008). Políticas de la Percepción. Entrevista realizada por Sztulwark, D.; Duschatzky,S.; Burkart Noe, M.; Lejarraga, A.; Sayavedra, B.; Farrán, G.; Cardinal, C.; López, M.; Aguirre, E. Disponible en http://xa.yimg.com/kq/groups/22088437/896745028/name/UNKNOWN_PARAMET%20_VALUE

Santomartino, N. (2006) “El modelo de la comunicación institucional de Joan Costa y su aplicación en las organizaciones argentinas” Revista Reflexión Académica en Diseño y Comunicación Nº VII. Disponible en: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=122&id_articulo=938

Ser ayudante de cátedra y sus efectos en la formación

Autora: Widmer, Gabriela
Cátedra Psicología Institucional. FHAyCS - UADER.
Paraná, Entre Ríos, Argentina.

Resumen.

En este relato pretendo realizar una reflexión acerca de mi experiencia como Docente Auxiliar Alumna (comúnmente llamados ayudantes de cátedra) de la cátedra Psicología Institucional, ubicada en el cuarto año de la licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Considero que esta experiencia puede servir como punto de partida para pensar las prácticas que realizamos en la universidad pública, y cómo ellas contribuyen a la formación de los futuros profesionales.

Una breve referencia a la función

Los docentes auxiliares alumnos (ayudantes de cátedra) son estudiantes de la carrera que, habiendo cursado y aprobado una materia, deciden concursar para incorporarse a la misma. Esta función ad-honorem, tiene como fundamento que el estudiante pueda continuar formándose en el área de la docencia, y/o en la investigación de esa cátedra en particular.

Durante el cumplimiento de la función, que puede durar entre uno o dos años (si se solicita la correspondiente extensión), el estudiante puede asistir a clases y exámenes finales, así como también a determinadas instancias de formación o capacitación organizadas por la cátedra o la facultad; participa de reuniones de cátedra; responde consultas de los compañeros que se encuentran cursando; entre otras tareas que pueden determinarse en conjunto con los docentes de la cátedra durante el concurso o a lo largo de su desempeño.

El análisis institucional nos ofrece un marco de referencia propicio para pensar nuestras prácticas en instituciones, y las múltiples relaciones que los sujetos establecemos con ellas. En este sentido, retomando a Lourau (1994), entendemos que el análisis de la implicación es de vital importancia a la hora

de realizar nuestras prácticas; en tanto que analizar la forma en que pensamos y nos relacionamos con las instituciones, permitirá comprender los condicionamientos que operan en nosotros a la hora de llevar adelante una práctica, desde su planeamiento, hasta su concreción.

Una experiencia

En el año 2017, concursé para incorporarme en la cátedra de Psicología Institucional, impulsada por la percepción –luego confirmada- de que me ofrecería un espacio amoroso para iniciarme en prácticas ligadas a la formación tanto en psicología como en el campo de la docencia. Principalmente, entendía que aunque las tareas realizadas por los ayudantes de cátedra pudieran ser diversas, se encontraban principalmente relacionadas con el desempeño docente universitario; el cual constituye desde entonces un campo de interés personal.

En este sentido, considero que la educación pública, y la educación universitaria particularmente; tiene un lugar central en la sociedad tanto en su función de formación como de construcción de conocimiento. Entendiendo también que aunque sean sus funciones explícitas, no vienen dadas con la institución y que éstas condiciones se den, depende mucho de la manera en que llevemos adelante nuestras prácticas allí. En palabras de Carlino, P. (2005):

> “Aprender en la universidad no es un logro garantizado. Depende de la interacción entre alumnos, docentes e instituciones. Depende de lo que haga el aprendiz, pero también depende de las condiciones que ofrecemos los docentes (y las que nos brindan las instituciones) para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva.” (Carlino, P., 2005, 10).

Como alumna, cursando la materia, había escuchado numerosas veces invitaciones de parte de los docentes a participar de los espacios de taller, o consulta, ofrecidos por las “hadas” de la cátedra. Por mucho tiempo me pregunté por qué llamaban así a los ayudantes de cátedra, hasta que entendí la homofonía con las siglas ADA (Auxiliar Docente Alumno). Aún hoy me resulta divertida la imagen de un grupo de “hadas” formando parte de un equipo; ¿será que tenemos que hacer “magia”? ¿Qué tareas realizamos?

En mi experiencia, incluso conociendo la normativa, no estaba segura al incorporarme a la cátedra de cuánto de lo allí expuesto como posibles tareas se cumplía. No sabía qué participación finalmente tendríamos los Docentes Auxiliares Alumnos en las tareas llevadas a cabo por la cátedra.

Todavía recuerdo los primeros días y el miedo a hablar, miedo a equivocarme, el miedo a reencontrarme con situaciones que resultaban tan comunes en la academia, en las cuales un error puede darle pie a docentes ubicados en el lugar de expertos a callar nuestra voz. Nada de eso ocurrió esta vez, sino todo lo contrario.

Para mi sorpresa, me encontré con docentes afirmando “no saber nada” con tal de escuchar nuestras voces expresarse; me encontré con colegas, con un espacio amoroso para desplegar saberes múltiples, pero principalmente para equivocarse, aprender y hacer preguntas.

En esta cátedra en particular; los Auxiliares Docentes Alumnos, aunque todavía estudiantes, formamos parte del equipo en igualdad de posibilidades con los docentes. Esto implica que participamos activamente en las diversas actividades que lleva adelante la cátedra como: planificación de clases; espacios de taller y clases de consulta para nuestros compañeros estudiantes; planificación y coordinación de dinámicas; organización y gestión de jornadas, etc. A todo esto se suma la participación activa en el equipo de investigación, tanto desde la recolección de datos, como en el proceso de análisis de los mismos y escritura del informe final; así como también tuve la experiencia de participar en una serie de consultas institucionales que la cátedra realizó en el Hospital Escuela de Salud Mental.

A partir de la incorporación a estos espacios pude ir repensando algunos de los interrogantes que ya habían comenzado a plantearse durante el cursado de la cátedra: ¿Cómo ser psicólogo? ¿Cómo psicólogos sin pacientes? ¿Qué es “hacer psicología”? ¿Cómo ser estudiante?... Interrogantes que aún hoy operan, despertando múltiples respuestas posibles. Dentro de lo que fue mi recorrido académico por el plan de estudios, funcionó como instituyente de nuevas formas de ser, hacer y pensar psicología, psicólogos, estudiantes, educación, docencia… Inclusive diría que instituyó una lógica, nueva para mí, de pensar en la academia; que permite incorporar diversos puntos de vista,

recorridos, y direcciones legítimas de producir conocimiento: la lógica rizomática.

Adoptar este punto de vista, fue de vital importancia para pensar la estructura de la institución educativa, sus segmentariedades y las formas en que interviene cada uno de los actores institucionales. Mucho se dice sobre la poca participación de los estudiantes UADER en clases; pero, ¿qué hacemos para cambiarlo? ¿Queremos cambiarlo? ¿Es en todas las materias por igual?

Reflexiones de cierre y apertura:

La posibilidad de desenvolverme dentro de la cátedra con libertad, eligiendo dentro de las actividades realizadas por la misma, aquellas que fueran de mi interés, me permitió explorar una amplia gama de tareas. Por un lado, directamente ligadas al espacio áulico, colaborar en la planificación y el desarrollo de las clases; llevar a cabo talleres de lectura y clases de consulta; asistir a exámenes finales, entre otras.

Por otro lado, tuve la posibilidad de participar en un equipo de investigación; de asistir a las consultas realizadas en el Hospital; pude aportar en la organización y puesta en marcha de diversas jornadas de capacitación, conversatorios; en tareas de gestión, administrativas, de contenido… Muchas de estas actividades exceden a lo que inicialmente esperaba del espacio; que aparece muchas veces eclipsado por la idea de que el docente auxiliar alumno, “va a clase, asiste a los exámenes finales y toma asistencia”.

Este es un pequeño resumen de tantas experiencias que podría comentar de lo enriquecedor que está siendo para mí el recorrido por esta cátedra; donde identifico haber adquirido incontables aprendizajes y herramientas que me permiten ir creando una identidad profesional. Sin embargo, no dejo de pensar si es una experiencia común en la academia, ¿Qué de esto ocurre en otras cátedras? ¿Cuánto es producto de mi experiencia particular? ¿Se aprovechan al máximo las instancias de formación que ofrece la institución? ¿Qué lugar se le da al estudiante y qué lugar ocupa éste dentro de las cátedras?

Quedan abiertos estos interrogantes, junto con los que de aquí puedan surgir, para futuros encuentros y trabajos. No queda más que agradecer a mis

compañeros de cátedra por su generosidad y continuar abriendo caminos por esta apasionante carrera que elegí.

Bibliografía

Acevedo, Ma. José (2002) La implicación. Luces y sombras del concepto Lourauniano.

Carlino, P. (2005) Introducción. Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica (pp.9-19) Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Lourau, R. (1994). Introducción. En El análisis Institucional. (pp.9-22) Buenos Aires, Argentina: Ed. Amorrortu.

Lourau, R. (1994). Hacia la intervención socioanalítica. En El análisis Institucional. (pp.962-288) Buenos Aires, Argentina: Ed. Amorrortu.

Saidón, O. (2002) Neurosis en la actualidad. En Clínica y Sociedad, Esquizoanálisis. (pp. 81-88) Buenos Aires, Argentina: Ed. Lumen.

Saidón, O. (2002) Hacia una clínica institucional. En Clínica y Sociedad, Esquizoanálisis. (pp. 105-17) Buenos Aires, Argentina: Ed. Lumen.

Del útero de mi madre, de mis ancestros. Del barrio Santa Lucia.

De una pequeña Ciudad y de UADER. Vengo cargada de sentimientos.

De Colonia Avellaneda. La Paz, Entre Rios. Vengo de mi rutina diaria.

Vengo de una Ciudad de María Grande, lugar cerca de Paraná.

De una hermosa Ciudad (Paraná). De una familia con una mama, un papa, dos hermanas y un hermano. De la UADER que es como un segundo hogar donde pude aprender y crecer. De muchos lugares donde me voy transformando.

De México, del MEXESPARG, soy profesora de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Morelos.

Vengo de muchos lugares, de muchas personas y de muchas historias.

¿DE DONDE VENGO?

Vengo de México, Cuernavaca. Del Universo. Del viento del desierto.

De la institución ciencia y de otras que conforman mi visión del mundo.

De lo desconocido. Ámbitos de desconocimiento y orden normativizado de cosas, pensamientos y creencias.

De Tijuana Baja California, México Ciudad que alberga a la Unidad 022 de la Universidad Pedagógica Nacional y del MEXESPARG.

De lejos. Desde la Provincia de Corrientes que es el lugar de la infancia y seguramente lugar de recuerdo.

De Concordia, Entre Ríos. Aunque vivo en Paraná. Asi que vengo un poco de ambos lugares.

Muchos saberes, sentires y pensares, una excelente experiencia y muchas ganas de regresar para más. Me llevo aprendizaje/enseñanzas. Aprendizajes, alegría colectiva.

¡Un enorme contento!, por el encuentro, por la palabra, amigos amigas amigues!, ganas de bailar, gracias a las dragonas abrazos.

El contento del encuentro con los otros, de conocer otras experiencias de intervención en lugares diversos y con poblaciones diferentes.

Ganas de seguir aprendiendo y compartiendo con otros, conocer otras realidades y modos de trabajar y pensar la salud mental. Me llevo entusiasmo, alegría, preguntas, ilusiones, pero sobre todo la convicción de que siempre se pueden lograr grandes o pequeños (pero importantes) cambios si se hace con amor y compañía.

Todo lo que me entro en los bolsillos. Todo para tenerlo a mano. Un recuerdo de la puta madre. Experiencias, nuevas perspectivas, vibras nuevas. MUCHO

Me llevo experiencias ajenas, risas, emociones, miradas, reflexiones, conceptos, sentires ajenos que junto con los demás generan una totalidad nueva y maravillosa, única.

¿QUÉ ME LLEVO?

Me llevo muchos aportes, vivencias de compaeñres, una escucha atenta, una inclusión de conceptos y ganas de mucho más, "conocer para vivir", ""vivir para conocer"....

Más experiencias. Más aprendizajes, más perspectivas desde otro enfoque y más ignorancia alimentada. Experiencias. Mi primer congreso (corazón).

Me llevo interpelaciones y el recuerdo de un congreso distinto a todos.

Ideas para compartir con otros. Mucho entusiasmo.

La sensación de finitud y una experiencia de lo vil que es el tiempo.

Me llevo lazos de intensidad, rebeldía intacta y miradas cómplices.

Mucho producido en un momento político de mucha preocupación donde el A.I, tiene mucho para seguir latiendo, denunciando, develando.

Realidades, sentirse y pensarse para compartir y bolso grande para mucho que llevarme.

Ganas de encontrarme con personas con las que se pueda dialogar sobre la posibilidad de cambiar el mundo nuestro propio mundo, muchos mundos posibles.

Mis experiencias de un trabajo colectivo con la investigación educativa que he realizado en los últimos 17 años.

Vida, experiencias, trayectos, encuentros, des-encuentros – sol- edades. Amor. Angustia .

Ganas de aprender y escuchar, ganas de compartir con otros, de conocer, traigo amor, arte, experiencias… vida. Mi ser de aquí y ahora, que no es poco.

Todo, y lo que me olvide también. Traigo ganas y me traigo abierta a lo que suceda.

Traigo conmigo experiencias vividas, historias contadas y por contar. Traigo realidades sentidas, realidades miradas, observadas y (re) contruidas cada piel cada persona contienen caminos, que nos llevan a diversos andares, con su aporte subjetivo y vivido. El Otro/e como sujeto cargado de significaciones, subjetividades preparadas para ser compartidas, tomadas y puesta en escena.

¿QUÉ TRAIGO?

Ganas de luchar para conseguir objetivos personales, pero a la vez por el Otro. Desde que comencé a cursar la carrera de psicología tomó mayor importancia en el día a día, los derechos a la educación, salud en entre otros. Y sobre todo, traigo ganas de seguir deconstruyendo estereotipos.

Preguntas, desconciertos, incertidumbres, experiencias, aciertos, desaciertos.

Curiosidad, apertura. Deseo. Mis amigos. Mi cuerpo, mis ideas, mis afectos.

Ganas de pensar lo que hago, tensionándolo con los saberes que se van a poner en juego en el congreso. Un monton de hojas en blanco.

Estrellas. Me llevo paz, pero no la del cementerio. Paz Etica del método del pensar lo universal del deseo sentir, sentirlos días y las noches de trincheras.

Dejo tiempos acotados para poder intercambiar pero como me llevo el juego.

Mi experiencia de vida institucional. Para compartirla y reconocerla en la de muchos de ustedes.

Mis sueños, sentires y pensares compartidos.

Ganas de continuar, abrazos.

El contento de compartir con otros y otras nuestros saberes y experiencias. Gracias por compartir este espacio de todos y para todos.

Un pedazo mío, que no van a encontrar, que no lo van a captar ni atrapar, pero es un pedazo suyo.

Nada. Mi presencia y mi emoción, lloré mucho.

¿QUE DEJO?

Dejo muchas experiencias, expresiones, risas contagiosas, dejo muchas felicidades colectiva, alegría por diversidad de idiomas, contextos.

Miradas, intervenciones en espacios compartidos, ¡¡¡¡las gracias!!!!.

Las empanadas estaban a 40 p. Mis amigos.

Dejo un agradecimiento a todo el equipo por semejante encuentro.

Dejo tiempos acotados para poder intercambiar pero como me llevo el juego, seguramente devendrá un nuevo y posible existencias.

UADER | FHAyCS

Universidad Autónoma de Entre Ríos

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales

UNER Facultad de Trabajo Social

1er CONGRESO INTERNACIONAL de ANÁLISIS INSTITUCIONAL

ISBN 978-631-91682-1-1